



Salonen Ida & Sanaksenaho Siiri

*“Kun teet toiselle hyvän mielen, sinullekin tulee hyvä mieli.”*

Luokanopettajien kokemuksia luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
Luokanopettaja  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

*”Kun teet toiselle hyvän mielen, sinullekin tulee hyvä mieli.”* Luokanopettajien kokemuksia luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta (Ida Salonen & Siiri Sanaksenaho)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2023

---

Tässä tutkimuksessa selvitämme luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Hyvinvointi on vuorovaikutteinen ilmiö ja rakentuu yhteisössä osin sen sisäisten suhteiden varaan. Opettajat ovat luokkayhteisössä vastuussa hyvinvointia tukevan kasvatustyön toteuttamisesta, mutta myös oppilailta on roolinsa luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa. Luokkayhteisö on yksi merkittävimmistä yhteisöistä lasten ja nuorten elämässä. Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 opetuksen tarkoituksiksi kerrataan inhimillisen kasvun ja sivistyksen edistämisen lisäksi hyvinvoinnin edistäminen. Tämän vuoksi hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen tutkiminen koulukontekstissa on merkityksellistä.

Mediassa ja tutkimuksissa on tuotu voimakkaasti ilmi tämän hetken tilannetta koulumaailmassa; opettajat ovat uupuneita, alati lisääntyvä työmäärä kuormittaa ja esimerkiksi inkluusio sekä suuret luokkakoot ovat aiheuttaneet haasteita työssä jaksamiselle. Oppilaiden hyvinvointi huolestuttaa myös; häiriökäyttäytyminen, pahoinvointi sekä nuorten väkivaltaisuus ovat lisääntyneet. Nämä huolet antavat aihetta pohtia ratkaisuja ja tutkia mahdollisuuksia edistää hyvinvointia. Useimmiten hyvinvointitutkimus keskittyy laajemman kouluyhteisön tai yksilöiden, kuten oppilaiden tai opettajien erillisen hyvinvoinnin tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa fokusimme näkökulman luokkayhteisöön. Luokanopettajat ovat vastuussa luokkayhteisössä sekä opetuksen toteuttamisesta että inhimillisen kasvun mahdollistamisesta. Heidän kokemuksensa ovat näin ollen merkityksellisiä koulun kehityksen ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta.

Tutkimuskysymyksemme ovat: 1. Mistä ja miten hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten mukaan? ja 2. Mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille? Luokkayhteisöllä viittaamme tässä tutkimuksessa yhteisöön, jossa opettaja toimii lukuvuoden ajan saman oppilasryhmän ja ohjaajien kanssa. Toteutimme tutkimuksen laadullisesti hyödyntämällä fenomenologista lähestymistapaa. Kokosimme aineiston avoimina kirjoitelmina maaliskuussa 2022. Analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksemme tulosten mukaan luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu luokan olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja terveydentilasta. Hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä oppilaan ja opettajan yksilöllisistä hyvinvoinnin kokemuksista sekä vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan myötä muodostuvasta yhteisöllisestä kokemuksesta. Luokanopettajan rooli ja vastuu luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa on merkittävä. Tutkimustuloksemme osoittavat, että hyvinvointi on luokanopettajien kokemusten mukaan merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Tulostemme mukaan hyvinvointi ja vuorovaikutus heijastavat toisiaan, eli niiden merkityssuhde on kaksisuuntainen. Luokkayhteisön hyvinvointi ja vuorovaikutus heijastuvat myös oppimiseen. Tutkimuksemme osoittaa luokkayhteisön hyvinvoinnin olevan merkityksellistä sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta ja korostaa toimivan vuorovaikutuksen merkitystä osana hyvinvoivaa luokkayhteisöä.

Avainsanat: hyvinvointi, kouluhyvinvointi, luokanopettajat, luokkayhteisö, oppilaat, vuorovaikutus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Hyvinvointi</b> .....	<b>7</b>
2.1	Teorioita hyvinvoinnista .....	8
2.2	Hyvinvointitutkimus koulukontekstissa .....	10
2.3	Hyvinvoinnin rakentuminen koulukontekstissa .....	12
2.3.1	<i>Oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin rakentuminen</i> .....	14
2.3.2	<i>Haasteita hyvinvoinnin toteutumisessa</i> .....	17
<b>3</b>	<b>Vuorovaikutus</b> .....	<b>19</b>
3.1	Koulu vuorovaikutteisena yhteisönä .....	21
3.2	Vuorovaikutus luokkayhteisössä .....	23
3.3	Hyvinvoinnin heijastuminen vuorovaikutuksen ilmiönä .....	27
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen metodologia ja toteutus</b> .....	<b>29</b>
4.1	Laadullinen tutkimus .....	30
4.2	Fenomenologinen lähestymistapa .....	31
4.3	Aineisto .....	34
4.4	Aineiston analyysi .....	37
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>42</b>
5.1	Hyvinvoinnin rakentuminen luokkayhteisössä .....	42
5.1.1	<i>Luokan olosuhteet</i> .....	43
5.1.2	<i>Sosiaaliset suhteet</i> .....	47
5.1.3	<i>Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen</i> .....	60
5.1.4	<i>Terveystila</i> .....	65
5.2	Hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille .....	68
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus</b> .....	<b>73</b>
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>79</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>86</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>95</b>
	<b>Liite 2</b> .....	<b>96</b>

# 1 Johdanto

Yksilöiden hyvinvoinnin turvaamisen on todettu olevan yksi yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä (Allardt, 1976, s. 68). Yhteiskunnan ja sivistyksen kivijalkana peruskoulu on osaltaan vastuussa tämän tehtävän toteuttamisesta. Opetushallitus ([OPH], 2016) on kirjannut vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin jokaisen koulun opetus- ja kasvatustehtävän. Oppimisen ja kehityksen tukemisen lisäksi kasvatustehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen (OPH, 2016, s. 16, 18). Alakouluissa tätä kasvatustehtävää toteutetaan laajemman kouluyhteisön sisällä luokkayhteisössä luokanopettajan johdolla. Luokkayhteisö on yksi merkittävimmistä yhteisöistä lasten ja nuorten elämässä, sillä he viettävät suuren osan valveillaoloajastaan koulussa. Tämän vuoksi hyvinvoinnin tutkiminen luokkayhteisön kontekstissa on merkityksellistä.

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa nimenomaan luokkayhteisöä laajemman kouluyhteisön sijaan, joka on useimmiten yleisempi tarkastelukonteksti. Hyvinvointitutkimus on usein keskitynyt laajemman kouluyhteisön tai yksilöiden, kuten oppilaiden tai opettajien erillisen hyvinvoinnin tarkasteluun. Tästä esimerkkejä ovat Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ([THL], 2022) peruskoulun 4., 5., 8. ja 9.-luokkalaisille suunnattu Kouluterveyskysely sekä Opetusalan ammattijärjestön ([OAJ], 2022a) toteuttama Opetusalan työolobarometri. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme hyvinvointia luokkayhteisöjen näkökulmasta, jota ei ole aikaisemmassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa kartoitettu vielä erityisen kattavasti. Tällä tutkimuksella tahdomme tuoda uutta näkökulmaa opetusalan sekä koulujen hyvinvointitutkimukseen ja korostaa hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen merkitystä luokkayhteisöjen arjessa.

Tutkimusaiheemme on luokanopettajien kokemukset hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Tutkimuksemme tavoitteena on saada kuvauksia siitä, mistä ja miten hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Luokanopettajat ovat vastuussa luokkayhteisössä sekä opetuksen toteuttamisesta että inhimillisen kasvun mahdollistamisesta. Päädyimme tutkimaan nimenomaan luokanopettajien kokemuksia, johtuen heidän vastuullisesta roolistaan luokkayhteisössä. Valmistumme itse kyseiseen ammattiin, luokanopettajiksi, jolloin tutkimustuloksista on parhaimmillaan hyötyä sekä meille että muille luokanopettajan työtä tekeville ammattilaisille. Lisäksi näemme tutkimuksemme mahdollisuutena

kehittää käsityksiä hyvinvointia tukevasta kasvatustyöstä sekä tarjota suuntaviivoja esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Hyvinvointi on vuorovaikutteinen ilmiö ja rakentuu yhteisössä osin sen sisäisten suhteiden varaan. Ihmissuhteiden merkitystä kouluhyvinvoinnin kannalta on korostettu aiemmassa tutkimuksessa. Muun muassa Nyyslä ja Vitikka (2013) kertovat, että oppilaiden keskinäiset, opettajan ja oppilaan väliset, kodin ja koulun sekä koulun ja ympäröivän yhteisön väliset suhteet ja vuorovaikutuksen laatu ovat eriarvoisen tärkeitä puhuttaessa kouluhyvinvoinnista. Oppilaan kokemus siitä, että hän on osa kouluhyvinvointia ja häntä kuunnellaan sekä kannustetaan opettajan toimesta, auttaa myös menestymään koulussa paremmin. Koulun vuorovaikutussuhteiden merkitys ilmenee myös siinä, että niin opettajien, oppilaiden kuin muidenkin aikuisten välinen vuorovaikutus heijastuu koko kouluhyvinvointiin (Nyyslä & Vitikka, 2013, s. 16, 18). Hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen merkityssuhdetta ei voi korostaa liikaa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1. Mistä ja miten hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten mukaan?*
- 2. Mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille?*

Tutkimuksessa vastaamme näihin kysymyksiin luokanopettajien kokemusten kautta. Selvitämme ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä, mistä ja miten hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajat tuovat esiin opettajan sekä oppilaan roolin ja vastuun hyvinvoinnin rakentajina luokkayhteisössä. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitämme hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Haemme tällä kysymyksellä kuvauksia hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteydestä sekä siitä, miten hyvinvoinnin tila ilmenee opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa.

*Kun teet toiselle hyvän mielen, sinullekin tulee hyvä mieli.*

Yllä oleva ja työmme otsikkonakin toimiva sitaatti on lainaus tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kirjoitelmasta. Ilmaus havainnollistaa hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteyttä ja vastaa osaltaan toiseen tutkimuskysymykseemme. Tutkimuksemme teoreettisina lähtökohdina toimivat hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen käsitteet sekä niihin liittyvät teoriat. Laadulli-

sena otteena tutkimuksessamme toimii fenomenologia, joka mahdollistaa aiheen vapaan lähestymisen kokemusten kautta. Analyysimenetelmä perustuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, minkä vuoksi teoreettinen viitekehys muovautuu osittain tutkimusprosessin edetessä sekä osittain ennakkoon olemassa olevien tutkimusten ja teorioiden pohjalta. Tutkimuksemme aineisto koostuu luokanopettajien avoimista kirjoitelmista. Analysoimme aineiston Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin mallin mukaisesti. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä sekä hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille.

## 2 Hyvinvointi

Hyvinvointia tavoitellaan nyky-yhteiskunnassa voimakkaammin kuin koskaan. Hyvinvointi koetaan merkitykselliseksi, sillä se mahdollistaa useita arvossa pidettyjä seikkoja, kuten terveyttä, taloudellista turvaa, menestystä ja tyydyttäviä ihmissuhteita (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Käsitteenä hyvinvointi on moniulotteinen ja sen määritelmä riippuu laajalti sitä käsittelevästä kontekstista. Hyvinvoinnista on esitetty useita erilaisia teorioita, jotka kytkeytyvät erilaisiin lähestymistapoihin ja joilla pyritään selvittämään hyvinvoinnin osatekijöitä eri ympäristöissä ja olosuhteissa. Hyvinvointi on tutkimuksemme keskeisin käsite. Tässä luvussa esittelemme hyvinvoinnin käsitettä kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen perustuen. Lisäksi määrittelemme hyvinvoinnin käsitettä tutkimuksemme näkökulmasta. Esittelemme tutkimuksemme lähestymistapaan kytkeytyviä hyvinvoinnin teorioita, tarkastelemme hyvinvoinnin ilmiötä koulukontekstissa sekä käsittelemme hyvinvoinnin suhdetta vuorovaikutukseen ja oppimiseen.

Hyvinvointi on moniulotteinen ja kontekstisidonnainen ilmiö, jota on Leskisenojan ja Sandbergin (2019) sekä Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen (2008) mukaan haasteellista määrittellä tyhjentävästi. Hyvinvoinnin määrittelyä haasteellisuutta käsittelevät artikkelissaan myös Dodge, Daly, Huyton ja Sanders (2012). Heidän näkemyksensä mukaan useat aiemmat teoreettiset hyvinvoinnin kuvailut ovat perustuneet pitkälti mittauksiin, eikä niinkään sen määrittelyyn (Dodge ym., 2012, s. 222). Allardt (1976) sekä THL (2016) toteavat tieteenalan ja teoreettisen viitekehysten vaikuttavan siihen, millä käsitteillä hyvinvoinnista puhutaan ja millaisin menetelmin sitä tutkimuksissa mitataan. Koska hyvinvointia ei voi määrittellä yksiselitteisesti, sen voidaan todeta olevan moniulotteinen käsite, jota voi lähestyä useista eri näkökulmista. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys muodostuu hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen käsitteiden ympärille, joita lähestymme kasvatusyhteisön näkökulmasta.

Hyvinvointikäsitteen on koettu perinteisesti tarkoittavan ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Maailman terveysjärjestö ([WHO], 2022) määrittelee terveyden näiden kolmen ulottuvuuden täydelliseksi tilaksi. Kokonaisvaltaista hyvinvointia kuvaillessaan Kemppainen kollegoineen (2021) nojaavat WHO:n määritelmään hyvinvoinnista. He täsmentävät hyvinvoinnin muuttuvan jatkuvasti elämäntilanteen sekä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön mukaisesti. He myös lisäävät hyvinvoinnin keskiöön kuuluvaksi yksilön oman kokemuksen terveydestään ja hyvinvoinnistaan. Kemppainen ja kollegat kirjoittavat WHO:n määritelmän kohdanneen kritiikkiä sen mahdottomuudesta toteutua täydellisesti, minkä vuoksi sitä

on muokattu kuvaamaan terveyttä päivittäisen elämän voimavarana, ei elämän päämääränä. He painottavat hyvinvoinnin osa-alueiden kietoutuvan tiivisti yhteen ja vaikuttavan toinen toisiinsa, jolloin niiden erottaminen täysin toisistaan on mahdotonta (Kemppainen ym., 2021, s. 13).

Kemppaisen ja kollegojen (2021) tapaan näemme hyvinvoinnin tutkimuksessamme sosiaalisen ja fyysisen ympäristön mukaan muuttuvaksi tilaksi. Määrittelemme hyvinvoinnin rakentuvan sosiaalisten ja fyysisten muuttujien sekä yksilöllisten kokemusten myötä. Yksilöllisessä kokemuksessa merkityksellisiksi muodostuvat WHO:n (2022) määritelmän mukaisesti yksilön fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Käsitämme hyvinvoinnin tutkimuksessamme osittain yksilölliseksi kokemukseksi, jonka vuoksi tarkastelemme myöhemmin tässä tutkimuksessa kriittisesti valintaamme tutkia nimenomaan luokanopettajien kokemuksia. Koemme tutkimuksessamme Kemppaisen ja kollegojen (2021) mukaan hyvinvoinnin päivittäisen elämän voimavaraksi, jonka myötä kasvatustehtävän toteuttaminen ja oppiminen tulee mahdolliseksi. Korostamme hyvinvoinnin määrittelyssä myös sen osa-alueiden yhteyttä ja keskinäistä merkityksellisyyttä (Kemppainen ym., 2021).

## 2.1 Teorioita hyvinvoinnista

Tutkimuksessamme merkittäväksi käsitteeksi hyvinvoinnin ohella muodostuu vuorovaikutus. Ymmärtääksemme hyvinvoinnin käsitteen moniulotteisuutta ja vuorovaikutuksen merkitystä osana kokonaisvaltaista hyvinvointia, on syytä tarkastella tutkimuksemme lähestymistapaan kytkeytyviä teorioita hyvinvoinnista. Allardt (1976) nimeää teoriassaan hyvinvointia rakentaviksi ulottuvuuksiksi olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen (*having, loving & being*). Näiden kolmen ulottuvuuden sisäisten tarpeiden toteutumisesta voidaan teorian mukaan kutsua hyvinvoinniksi (Allardt, 1976, s. 32–38). Sosiaaliset suhteet teorian osana vahvistavat yhteisön ja vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnin kannalta sekä kertovat ihmisen luontaisesta tarpeesta toveruuteen, solidaarisuuteen sekä kuulumiseen osaksi sosiaalisten suhteiden verkostoa (Allardt, 1976, s. 43).

Allardt (1976) teorian lailla myös Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoria kuvailee hyvinvoinnin rakentumista sisällyttäen siihen sosiaalisen ulottuvuuden. Teoria selvittää motivaatiota, itsesääteilyä ja hyvinvointia edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Itseohjautuvuusteoriaan sisältyy kolme osatekijää: pätevyyden kokemukset, autonomia ja yhteenkuuluvuus. Näiden tar-



peiden tyydyttyminen tukee Ryanin ja Decin mukaan sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia. Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen heijastuu menestykseen muun muassa urheilussa, työelämässä ja koulunkäynnissä (Ryan & Deci, 2000, s. 68–69). Näin mainitut hyvinvoinnin teorit ovat kytkettävissä myös koulukontekstiin, jossa perustarpeiden tyydyttyminen tuottaa hyvinvointia.

Esiteltyjen teorioiden pyrkimyksenä on kuvailla hyvinvoinnin perusteita. Yhteistä näillä teorioilla on perustarpeiden merkitys hyvinvoinnin turvaamisessa. Perustarpeiden lisäksi molemmat teorit korostavat omaehtoista itsensä toteuttamista sekä pätevyyden kokemusta, joiden avulla koetaan merkityksellisyyttä. Erityisen merkityksellinen yhteinen huomio on teorioiden ilmentämä sosiaalinen ulottuvuus. Allardtin (1976) nimeämät sosiaaliset suhteet sekä Ryanin ja Decin (2000) esittämä kokemus yhteenkuuluvuudesta rakentavat hyvinvointia vuorovaikutuksen keinoin (Allardt, 1976; Ryan & Deci, 2000). Hyvinvoinnin ohella vuorovaikutus on näin ollen perusteltu valinta tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla suhteilla on merkittävä yhteys hyvinvoinnin rakentumiseen. Luokkayhteisön toiminta perustuu pitkälti vuorovaikutukseen, joten on perusteltua ja merkityksellistä tutkia hyvinvoinnin rakentumista tässä kontekstissa.

Konu ja Rimpelä (2002) ovat esittäneet käsitteellisen mallin koulujen hyvinvoinnista, joka perustuu aiempaan tieteelliseen kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Hyvinvointimalliin sisältyy Allardtin (1976) mallia mukaillen olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen (*having, loving & being*). Näiden kolmen ulottuvuuden lisäksi he ovat liittäneet osaksi hyvinvointimalliaan terveyden (*health*). Olosuhteiden ulottuvuuteen Konu ja Rimpelä sisällyttävät ympäristön, tilat, opetuksen järjestelyt, välitunnit, lukujärjestyksen, ryhmäkoot, turvallisuuden, rangaistukset ja kouluruokailun. Sosiaalisten suhteiden ulottuvuuteen sisältyy oppimisilmapiiri, johtaminen, opettaja-oppilassuhde, ryhmien toiminta, koulukiusaaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuden ulottuvuus sisältää työn merkityksen ja arvostuksen sekä mahdollisuuden itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, ohjaukseen, kannustamiseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Terveystilan ulottuvuuteen on sisällytetty psykosomaattiset oireet, pitkäaikaissairaudet, taudit ja flunssat (Konu & Rimpelä, 2002, s. 83). Nojaamme tutkimukssamme tähän Konun ja Rimpelän malliin, sen havainnollistaessa hyvinvoinnin rakentumista koulukontekstissa, johon myös meidän tutkimuksemme sijoittuu.

Mainitut teorit ja hyvinvointimallit ovat luoneet pohjan tutkimuksemme toteutukselle ja analyysille. Hyvinvoinnin käsitteen moniulotteisuuden vuoksi olemme halunneet pitää tutkimuksemme kysymyksen hyvinvoinnin rakentumisesta laajana kokonaisuutena. Olemme halunneet luoda tutkimuksen osallistujille mahdollisuuden tarkastella hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä laajasti sen kaikkine ulottuvuuksineen. Emme halunneet rajata aihetta vain tiettyjen osatekijöiden ympärille, sillä näiden tekijöiden täysin toisistaan erottaminen on teoriinkin valossa mahdotonta. Nojaamme myöhemmin tutkimuksemme analyysissa Konuun ja Rimpelään (2002) luokitellussamme hyvinvoinnin rakentumiseen liittyviä asioita heidän mallinsa mukaiseen runkoon.

## **2.2 Hyvinvointitutkimus koulukontekstissa**

Käsitlemme tässä alaluvussa aiempia tutkimuksia kouluyhteisöjen hyvinvoinnista. Tarkastelemme erityisesti OAJ:n (2022a) toteuttamaa Opetusalan työolobarometriä sekä THL:n (2022) Kouluterveyskyselyä. Myös jo aiemmin esitelty Konun ja Rimpelän (2002) Hyvinvointimalli toimii esimerkkinä hyvinvointitutkimuksesta koulukontekstissa. Näissä tutkimuksissa korostuu laajemman kouluyhteisön merkitys yksilöiden hyvinvoinnin kannalta. Myös Kallinen kollegoineen (2021) sekä Minkkinen (2015) ovat tutkineet lasten arjen hyvinvoinnin tekijöitä. Lisäksi aiemmalla tutkimuksella on kartoitettu valitun ryhmän, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten tai tietyn ikäluokan hyvinvoinnin edistämistä (ks. Fernström, Vuorinen & Uusitalo, 2021; Kanste, Halme & Perälä, 2017; Säävälä, 2012). Osa näistä tutkimuksista huomioi hyvinvoinnin edellytykset yksilötason lisäksi myös yhteisötasolla. Aiempi tutkimus yksilöiden, laajemman kouluyhteisön sekä tiettyjen ryhmien hyvinvoinnin rakentumisesta on ohjannut meitä toteuttamaan tutkimusta luokkayhteisön näkökulmasta, joka on vähemmän tutkittu konteksti hyvinvointitutkimuksen kentällä.

Opettajien hyvinvointia tutkitaan aktiivisesti muun muassa OAJ:n (2022a) Opetusalan työolobarometrillä, joka toteutetaan kyselytutkimuksena kahden vuoden välein. Opetusalan työolobarometriin vastaavat opettajat ja opetusalan esihenkilöt (OAJ, 2022a). Oppilaiden hyvinvointia tutkitaan muun muassa THL:n (2022) Kouluterveyskyselyllä, johon vastaavat perusopetuksessa 4., 5., 8. ja 9. vuosiluokan oppilaat joka toinen vuosi (ks. THL, 2022). Opettajien hyvinvoinnin tutkimuksissa vähälle huomiolle on jäänyt luokkayhteisön sekä opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden tarkastelu. Opetusalan työolobarometrissä ainoat oppilaisiin ja siten luok-

kayhteisöön kohdistuvat huomioidut liittyvät opettajan kokemaan epäasialliseen kohteluun ja kiusaamiseen sekä väkivaltaan oppilaiden taholta (Golnick & Ilves, 2021, s. 19, 22). Näin ollen luokkayhteisön sekä opettaja-oppilassuhteiden merkitystä hyvinvoinnin rakentajina ei ole tässä yhteydessä laajemmin huomioitu.

Oppilaille suunnattu THL:n (2021) Kouluterveyskysely sen sijaan kartoittaa monipuolisesti yksilöllisten kokemusten lisäksi luokkayhteisön hyvinvoinnin tilaa ja siten myös sen vaikutusta yksilölliseen hyvinvointiin. Kouluterveyskyselyllä selvitetään muun muassa luokkayhteisön ilmapiiriin tilaa ja viihtyvyyttä, kokemusta kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta sekä oppilaan kokemusta toimeen tulemisesta koulukavereiden ja opettajien kanssa (THL, 2021). Koetun hyvinvoinnin merkitys ja sen kyky kertoa hyvinvoinnista laajemmin on tunnistettu lapsiin ja nuoriin keskittyneissä hyvinvointitutkimuksissa, kirjoittavat Haanpää, Toikka ja Ursin (2020). He kertovat useissa tiedonkeruumenetelmissä koettua hyvinvointia mitattavan yksilötoisella, yhteen kysymykseen perustuvalla elämäntyytyväisyysmittarilla. Tällaisiksi mittareiksi he mainitsevat Kouluterveyskyselyn, WHO:n Koululaiskyselyn ja Nuorisobarometrin (Haanpää, Toikka & Ursin, 2020, s. 519). Tämän perusteella on syytä kyseenalaistaa myös Kouluterveyskyselyn mahdollisuus kertoa moniulotteisesti hyvinvoinnin merkityksestä, esimerkiksi juuri luokkayhteisössä.

Haanpää ja kollegat (2020, s. 520) kirjoittavat aikuisväestössä toteutettujen hyvinvointitutkimusten luoneen pohjan lasten koetun hyvinvoinnin tutkimukselle. Myös Poikolainen (2014) kirjoittaa lasten ja nuorten hyvinvointitutkimuksen perustuvan useimmiten aikuislähtöisesti määriteltyjen terveyden ja hyvinvoinnin indikaattoreiden kuvaukseen. Poikolainen kertoo näiden indikaattoreiden kuvaavan useimmiten lasten pahoinvointia ja puutteita hyvinvoinnissa, eikä niitä asioita, jotka vaikuttavat lasten elämään positiivisesti (Poikolainen, 2014, s. 4). Haanpää kollegoineen (2020) peräänkuuluttavat lasten hyvinvoinnin kokemuksellisuuden ymmärtämisen ja tutkimuksen olevan mahdollista vain astumalla aikuislähtöisestä tutkimuksesta lasten tuottaman tiedon kentälle. Haanpää kollegoineen painottaa luotettavan tiedon keräämisen vaativan lapsilähtöisen fokuksen. Lapsilähtöiset indikaattorit ovat tärkeitä hyvinvointipolitiikassa lapsiin liittyvän päätöksenteon ja johtamisen taustalla (Haanpää, Toikka & Ursin, 2020, s. 520).

Olemme tiedostaneet lapsilähtöisen fokuksen merkityksen tutkimusta toteuttaessamme. Vuoro-vaikutuksen merkityksellisyyden vuoksi luokkayhteisön hyvinvointia tutkiessa on tärkeää kuulla kaikkien sen jäsenten kokemuksia. Tutkimuksessamme valinta kohdistui luokanopettajiin oman mielenkiintomme perusteella. Siitä huolimatta, että tutkimuksemme kohderyhmänä

ovat luokanopettajat, koemme tutkimuksemme vastaavan luokkayhteisöä koskien erityisesti siellä rakentuvaan lasten hyvinvointiin. Tutkimuksemme mahdollistaa myös oppilaslähtöisen jatkotutkimuksen, jota pohdimme myöhemmin lisää. Haanpää kollegoineen (2020) pohtivat tutkimuksen alakouluikäisten kouluun liittyvien aspektien, kuten osallisuuden ja vuorovaikutuksen yhteydestä hyvinvointiin, olevan tarpeellista. He kertovat tietoa voitavan hyödyntää pyrkinessä ymmärtämään koulua koskevan elämäntyytyväisyyden merkitystä lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumisessa (Haanpää, Toikka & Ursin, 2020, s. 527).

### **2.3 Hyvinvoinnin rakentuminen koulukontekstissa**

Tässä alaluvussa käsittelemme koulun merkitystä hyvinvointia rakentavana kontekstina sekä hyvinvoinnin merkitystä oppilaiden ja opettajan näkökulmasta. Perusta aikuisiän hyvinvoinnille rakennetaan jo lapsuudessa ja nuoruusvuosien aikana, kirjoittavat Leskisenoja ja Sandberg (2019). He kertovat hyvinvoivan nuoren kasvavan todennäköisemmin myös hyvinvoivaksi aikuiseksi ja vastaavasti ongelmien heijastuvan aikuisena koettuun hyvinvointiin (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Leskisenoja (2017) huomauttaa nuorten olevan ratkaisevassa kehitysvaiheessa tulevaisuuden toimintakyvyn sekä psykologisen hyvinvoinnin näkökulmasta, ja nuorten hyvinvointiin fokuoimisen olevan siksi perusteltua. Hän lisää hyvinvointitaitojen opettamisen antavan lapsille ja nuorille välineitä edistää omaa hyvinvointiaan (Leskisenoja, 2017). Tämän vuoksi tutkimus niissä konteksteissa, joissa hyvinvointia rakennetaan, on tärkeää.

Soinin, Pyhältön ja Pietarisen (2010, s. 2) mukaan perusopetuksella on kaksi tehtävää: korkea-laatuisen oppimisen sekä oppilaiden henkilökohtaisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäminen. Leskisenoja ja Sandberg (2019) korostavat koulun mahdollisuutta toimia hyvinvointia edistävänä instituutiona. Myös Merikukka (2021, s. 101) kirjoittaa koulun olevan perheen ohella ensisijainen lasten kehitystä ja kasvua tukeva ympäristö. Mikäli yhteiskunta haluaa vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin, on koulu Ahtolan (2016) mukaan paras paikka onnistua. Ahtola perustelee koulun olevan paras konteksti hyvinvointivaikuttamiselle kertoen käytännössä kaikkien lasten ja nuorten kuuluvan osaksi kouluyhteisöä (Ahtola, 2016, s. 14). Leskisenoja ja Sandberg (2019) jatkavat koulussa tavoitettavan lähes kaikki suomalaiset lapset ja nuoret yhdeksänteen luokkaan asti. Koulussa vietetyllä ajalla voi Leskisenojan ja Sandbergin mukaan olla hyvin myönteiset ja kauaskantoiset vaikutukset nuoren tulevaan elämään, jos hyvinvoinnin eteen tehdään oikeita asioita (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Koulu- ja luokkayhteisö ovat

lasten ja nuorten kasvun kannalta ehdottoman merkityksellisiä yhteisöjä, jonka vuoksi hyvinvointitutkimus juuri näissä konteksteissa on kehityksen kannalta keskeistä.

Opetushallitus (2016) esittää perusopetusta antavien koulujen opetus- ja kasvatustehtäviksi oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistämisen yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi mainitaan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen sekä inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Opetushallitus kirjoittaa inhimillisen pääoman koostuvan osaamisesta ja sosiaalisen pääoman ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Opetushallitus jatkaa näiden yhdessä edistävän yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Perusopetuksen tehtävän lisäksi hyvinvoinnin edistäminen on kirjattu opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliseksi tavoitteeksi ja nähdään näin osana sivistyskasvatusta (OPH, 2016, s. 18, 28). Perusopetuksen tavoitteet vastaavat näin edellä mainittujen Ahtolan (2016), Merikukan (2012) sekä Leskisenojan ja Sandbergin (2019) korostamiin mahdollisuuksiin, joita koulukontekstissa voidaan hyvinvoinnin edistämiseksi toteuttaa.

Lapsen kehitys ja hyvinvointi kulkevat Minkkisen (2015) mukaan käsi kädessä. Myös Konu (2002, s. 43) kertoo oppimisen olevan yhteydessä hyvinvointiin. Minkkinen esittää yhteyden hyvinvoinnin ja kehityksen välillä olevan kaksisuuntainen: kehitys voi tukea hyvinvointia ja hyvinvointi kehitystä (Minkkinen, 2015, s. 17). Soini kollegoineen (2010, s. 5–7) toteaa tästä esimerkiksi hyvinvoinnin vaikuttavan koulumenestykseen, joka puolestaan on yhteydessä oppilaan kykyyn osallistua oppimisyhteisön ja koulun toimintaan. Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan nuorten hyvinvoinnin edistäminen saattaa auttaa heidän akateemisten valmiuksiensa ja taitojensa kehittymistä monin eri tavoin. Tutkimuksissa on heidän mukaansa todettu hyvinvoivien nuorten saavan parhaat arvosanat ja olevan vähiten poissa koulusta. Leskisenoja ja Sandberg jatkavat kertoen hyvinvoinnin edistävän nuorten kiinnittymistä kouluun, myönteistä koulukäyttäytymistä, osallistumista kouluaktiviteetteihin ja hyvien ihmissuhteiden muodostumista kouluyhteisön sisällä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Minkkinen (2015) kertoo koulussa myönteisiä tunteita herättävien, eli hyvinvointia tukevien kokemusten voivan edistää lasten älyllistä kehitystä ja oppimista (Minkkinen, 2015, s. 17).

Opetushallitus (2016) on määritellyt laajasti hyvinvoinnin toteuttamisen edellytykset, menetelmät ja tavoitteet koulukontekstissa. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvinvointi mainitaan useaan kertaan korostaen koulun toimintaa lasten ja nuorten hy-

vinvointia edistävänä tekijänä (OPH, 2016, s. 9, 11, 15). Perusopetuksen arvoperustassa oppilaan kerrotaan tarvitsevan kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Tärkeäksi mainitaan myös kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia yhdessä toisten kanssa (OPH, 2016, s. 15). Tämä luo tutkimuksemme tärkeän lähtökohdan ja merkityksellisyyttä. Koska hyvinvointi nähdään perusopetuksen arvopohjassa merkittävänä tekijänä, johon lasten tulisi yhdessä muun kouluyhteisön kanssa osallistua, on näkökulmamme luokkayhteisössä rakentuvasta hyvinvoinnista perusteltu.

Hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen kuuluvat molemmat peruskoulun kasvatustehtäviin ja tukevat toisiaan kaksisuuntaisesti. Tämän vuoksi on merkityksellistä tarkastella hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä, joka toimii tämän kasvatustehtävän toteutumisen kontekstina. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä, jonka myötä oppimisen mahdollistuminen on merkityksellinen ilmiö tutkimuksemme taustalla. Tutkimuksemme avulla saatava tieto voi edesauttaa hyvinvointia edistävien käytänteiden havaitsemista ja toteutusta, mikä taas voi mahdollistaa paremmat edellytykset oppimiselle.

### 2.3.1 Oppilaan ja opettajan hyvinvoinnin rakentuminen

Opettajan vastuu hyvinvoinnin rakentajana kouluyhteisössä ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisen käytänteissä. Opetushallituksen (2016) mukaan näihin vastuualueisiin kuuluu vastuu opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista, joihin opettajat vaikuttavat omilla pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteillaan. Tavoitteena on seurata ja edistää oppilaiden oppimista, työskentelyä ja hyvinvointia. Opetushallitus linjaa, että opettajan tulisi toiminnallaan pyrkiä oppilaita arvostavaan ja oikeanmukaiseen kohteluun. Myös mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä ohjaus- ja tukitehtävät tai niihin ohjaaminen kuuluvat opettajan tehtäviin. Oppilaiden ja huoltajien keskinäinen vuorovaikutus sekä yhteistyö muiden opettajien ja erityisesti oppilashuollon välillä toimivat edellytyksenä näiden tavoitteiden toteutumiseksi (OPH, 2016, s. 34). Koska opettaja on vahvasti vastuussa luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta, on valintamme tutkimuksen kohderyhmästä perusteltu.

Opetushallituksen (2016) mukaan opettajien lisäksi myös oppilailta on kouluyhteisön jäsenenä omat vastuualueensa oppimista ja hyvinvointia edistävässä toiminnassa. Opetushallitus linjaa,

että oppilaan vastuuna on säännöllinen osallistuminen koulutyöhön, yhteisten sääntöjen noudattaminen sekä reilu ja arvostava suhtautuminen sekä muihin oppilaisiin että koulun aikuisiin. Opetushallituksen mukaan oppilaan tulisi toiminnallaan kunnioittaa toisten ihmisten loukkamattomuutta ja työtä sekä huolehtia sovitusta tehtävistä. Asiallinen käyttäytyminen, perusopetukseen osallistuminen ja tehtävien tunnollinen suorittaminen ovat oppilaan velvoitteita perusopetuslain mukaan (OPH, 2016, s. 34). Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää asioita, jotka rakentavat hyvinvointia luokkayhteisössä, jonka lisäksi tarkastelemme ilmaisuja opettajan ja oppilaan rooleista ja vastuista hyvinvoinnin rakentajina.

Aiemmin esitellyn Konun ja Rimpelän (2002) mallin mukaisesti hyvinvointia koulussa rakentavat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila. Tämänkaltaiseen malliin nojaavat myös Salovaara ja Honkonen (2013) kertoessaan kouluhyvinvoinnista oppilaan näkökulmasta. Oppilaiden näkökulmasta hyvinvointia rakentaviin olosuhteisiin liittyvät Salovaaran ja Honkosen mukaan koulun fyysiset ja organistoriset olosuhteet, turvallisuus ja palvelut kuten ruokailu ja terveydenhuolto sekä kuraattori- ja psykologipalvelut. Sosiaaliin suhteisiin Salovaara ja Honkonen liittävät opettaja-oppilassuhteet, oppilaiden keskinäiset suhteet sekä kotien ja koulun väliset suhteet. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin lukeutuvat mahdollisuudet opiskella omien taitojen ja kykyjen mukaisesti saaden palautetta, rohkaisua ja kannustusta. Terveydentilan osa-alue kuvailee Salovaaran ja Honkosen mukaan oppilaan omaa henkilökohtaista terveydentilaa, jossa erilaisten psykosomaattisten oireiden on todettu erityisesti nuorten kohdalla heijastelevan myös mielenterveyttä (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 45).

Kallinen kollegoineen (2021) ovat tutkineet lasten arjen hyvinvoinnin rakentumista. Heidän tutkimuksensa mukaan narratiiveja, joiden varaan hyvinvointi lasten arjessa rakentuu, ovat turvallisuuden rakentuminen, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuus sekä aktiivinen osallisuus ja toimijuus. Näihin narratiiveihin he yhdistivät kulttuurisia metanarratiiveja. Turvallisuuden rakentumisen narratiiviin Kallinen kollegoineen yhdistivät rauhallisuuden, sosiaaliset suhteet, rutiinit, hyvän olon ja mahdollisuuden mieluisen tekemiseen. Kuulluksi ja ymmärretyksi tulemiseen he yhdistivät luotettavat ja läsnä olevat aikuiset. Tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuuteen yhdistettiin päätöksenteon ja osallisuuden lisäksi usko omaan tietämykseen ja toimijuuteen. Aktiivisen osallisuuden ja toimijuuden narratiiviin liitettiin osallisuus ja kehittämismahdollisuudet (Kallinen ym., 2021). Konun ja Rimpe-

län (2002), Salovaaran ja Honkosen (2013) sekä Kallisen ja kollegojen (2021) tekemät havainnot lasten hyvinvoinnin rakentumisesta koulukontekstissa toimivat teoreettisena pohjana tutkimusta toteuttaessamme.

Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat hyvinvoinnin rakentumisesta myös opettajan näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta kouluhyvinvointi tarkoittaa oppimisrauhaa ja oppimisen iloa, mahdollisuutta tehdä yhdessä muiden kanssa omaa osaamista vastaavaa, kiinnostavaa, arvostettua ja oikeudenmukaisesti palkattua sekä koko työyhteisön yhteisiin tavoitteisiin nivoutunutta työtä. Lisäksi kouluhyvinvointi tarkoittaa opettajille Salovaaran ja Honkosen mukaan riittäviä resursseja, kollegojen ja rehtorin antamaa tunnustusta sekä kannustavaa suhtautumista muiden työskentelyä kohtaan. Lisäksi hyvinvointi tarkoittaa opettajille mahdollisuuksia lepotaikoihin, joiden aikana voi vaihtaa kuulumisia kollegojen kanssa ja pohtia työhön liittyviä kysymyksiä (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 44). Opettajien työhyvinvoinnista kertoessaan Onnismaa (2010) kirjoittaa henkilöstön hyvinvointia lisääviksi tekijöiksi kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen työyhteisön jäsenten välillä, vuorovaikutuksen jatkuvuuden, jaetun vastuun, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet sekä avoimuuden kulttuurin (Onnismaa, 2010, s. 4). Leskisenoja ja Sandberg (2019) kirjoittavat henkilökunnan hyvinvointiin panostamisen luovan edellytykset myös lasten hyvinvoinnille (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Spilt, Koomen ja Thijs (2011) kirjoittavat opettajan hyvinvoinnin ymmärtämisen syventävän käsitystä opettajan työstä. Spilt kollegoineen tuovat esiin, kuinka opettajat toimivat usein muutoksen tekijöinä ja kuinka oivallukset opettajien hyvinvoinnista voivat toimia uusien kehityssakelien ponnahduksina kohti parempaa koulua. Opettajat ovat myös tärkeässä aikuisen roolissa lasten oppimisen ja kouluarjen kannalta. Spilt kollegoineen kirjoittavat opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden olevan tutkitusti merkityksellisiä lasten kehityksen sekä opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen hyvinvoinnin kannalta. Spilt ja kollegat kertovat opettajien hyvinvoinnilla olevan merkittäviä vaikutuksia lasten hyvinvointiin, sosio-emotionaaliseen sopeutumiseen ja akateemiseen suorituskyykyyn (Spilt ym., 2011). Myös Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010) toteavat opettajien hyvinvoinnin olevan ratkaisevan tärkeässä asemassa opetustavoitteiden saavuttamisessa kouluyhteisössä ja luokkahuoneissa (Soini ym., 2010).

Koulussa voidaan hyvin silloin, kun opettajat ja oppilaat tulevat kouluun mielellään ja lähtevät päivän päätteeksi hyvillä mielin kotiin, kirjoittavat Salovaara ja Honkonen (2013). Heidän mukaansa kouluhyvinvointia tuottavat sekä opettajille että oppilaille myönteinen sosiaalinen vuo-



rovaikutus, jossa tunne osallisuudesta yhteisöön vahvistuu. Lisäksi hyvinvointia tuottavat onnistuneet tukitoimet sekä toimintaympäristö ja -kulttuuri, jotka tukevat tavoitteiden toteutumista. Salovaara ja Honkonen toteavat koulujen hyvinvointitekijöille olevan löydettävissä yhteisiä piirteitä, mutta jokaisen koulun luovan oman kulttuurinsa, joka edesauttaa tai estää hyvinvoinnin rakentumista. Yhteinen tunne kouluhyvinvoinnista vahvistuu koulun yhteisöllisyyden, osallisuuden ja turvallisuuden kokemuksen edistämisen myötä. Soini kollegoineen (2010) yhtyvät Salovaaran ja Honkosen kanssa toteamaan yhteisöllisyyden vahvistavan hyvinvointia kouluyhteisössä.

### 2.3.2 Haasteita hyvinvoinnin toteutumisessa

Viime vuosien aikana koulujen, sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointi, on herättänyt paljon keskustelua. Sirviön (2022) kirjoitus uutisoi opettajien uupumuksen olevan koko maan yhteinen huolenaihe. OAJ:n toteuttamien kyselyjen tutkimustilastot kertovat opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen vuosi vuodelta (ks. Golnick & Ilves, 2021; Golnick & Ilves, 2019; Län-sikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Viimeisimmässä Opetusalan työolobarometrissä Golnick ja Ilves (2021) tuovat ilmi opettajien työmäärän kasvaneen edellisestä mittauskerrasta vuonna 2019 sekä epäasiallisen kohtelun kokemuksen lisääntyneen. Lisäksi kokemus väkivallan kohteeksi joutumisesta ja työstressin määrästä on lisääntynyt (Golnick & Ilves, 2021).

Myös toistuvat uutiset oppilaiden oppimisvaikeuksien yleistymisestä ja häiriökäyttäytymisen lisääntymisestä saavat pohtimaan koulumaailman hyvinvoinnin tilaa (ks. Pelkonen, 2018; Sirviö, 2022). Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat myös OAJ:n toteuttamasta kyselystä, jonka mukaan oppilaiden käytöshäiriöt ovat lisääntyneet ja avun tarve on kasvanut (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 184). Lisäksi alaikäisten, erityisesti alle 15-vuotiaiden, väkivaltarikollisuus on poliisin selvityksen mukaan lisääntynyt selvästi viime vuosien aikana. Nämä haasteet ovat läsnä koulu- ja luokkayhteisöissä oppilaiden, ohjaajien ja opettajien päätyessä väkivallan uhreiksi (Danielsson, 2022). Myös OAJ on ilmaissut nuorten lisääntyneen väkivallan ja häiriökäyttäytymisen olevan yhteiskunnallinen ongelma, johon toimivan yhteistyön ja riittävien resurssien avulla tulisi löytää ratkaisuja (OAJ, 2022b). Huoli opettajien sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnista on todellinen, ja hyvinvointitutkimukselle koulukontekstissa on todella aihetta.

Vaikka tutkimuksemme lähestyy hyvinvointia rakentavasta näkökulmasta, on tärkeää huomioida myös haasteita hyvinvoinnin toteutumisessa. Haasteiden tunnistaminen on tärkeää, jotta niihin voidaan puuttua. Haasteiden ymmärtäminen auttaa hahmottamaan tapoja ratkaista niitä

hyvinvointia vahvistavin keinoin. Haasteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen luovat hyvinvointitutkimukselle merkityksellisyyttä, jolloin voimme olla tuomassa ratkaisuja hyvinvoinnin kentälle koulu- ja luokkayhteisöissä. Hyvinvointi on kaiken kaikkiaan merkityksellinen tutkimusaihe sen edistäessä oppimista sekä luodessa edellytyksiä toimivalle vuorovaikutukselle ja hyvälle ihmissuhteille.

### 3 Vuorovaikutus

Toimiva vuorovaikutus sekä vuorovaikutussuhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen on todettu merkittäviksi hyvinvointitekijöiksi, sillä niiden avulla ihminen rakentaa minäkuvaa, elämäntähtäyksiä, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä (Valkonen, 2022, s. 7). Hyvinvoinnin käsitteen rinnalla vuorovaikutus on tutkimuksemme kannalta merkityksellinen käsite. Aiemmin esitellyissä teorioissa sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus korostuvat osana hyvinvoinnin rakentumista (ks. Allardt, 1976; Konu & Rimpelä, 2002; Ryan & Deci, 2000; WHO, 2022). Vuorovaikutus mahdollistaa hyvinvoinnin kokemuksen lisäksi oppimista; peruskoulun oppimiskäsityksen mukaan oppiminen mahdollistuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (OPH, 2016, s. 17). Näihin huomioihin nojaten toteamme vuorovaikutuksen tutkimisen osana luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista merkitykselliseksi.

Kuten hyvinvoinnin käsite, myös vuorovaikutuksen käsite on moninainen. Tässä luvussa esittelemme vuorovaikutuksen käsitettä keskittämällä huomion erityisesti koulussa ja luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, joka ilmenee opettajan ja oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Tarkastelumme kohdistuu myös vuorovaikutustaitoihin, joiden merkitys korostuu koulukontekstissa. Vuorovaikutuksen ollessa jatkuvasti läsnä luokkayhteisön toiminnassa, liitämme yhteisöllisen näkökulman ilmiön tarkasteluun. Koska hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen merkityssuhde osoittautui tutkimuksessamme huomionarvoiseksi, käsittelemme vuorovaikutukseen liittyvää teoriaa eritoten hyvinvoinnin näkökulmasta. Hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen erityistä suhdetta kuvastaa myös hyvinvoinnin heijastumisen ilmiö, johon perehdymme tässä luvussa. Koulu hahmottuu tutkimuksessamme ympäristönä, jossa opettajien ja oppilaiden hyvinvointi heijastuu toinen toisiinsa vuorovaikutuksen kautta (ks. Salovaara & Honkonen, 2013). Lisäksi pohdimme ja perustelemme edellä lueteltujen käsitteiden merkitystä tutkimuksemme näkökulmasta.

Ymmärtääksemme vuorovaikutuksen ilmiötä, on syytä tarkastella käsitteeseen liittyviä määritelmiä tutkimuskirjallisuudessa. Laineen, Ruishalmen, Salervon, Sivénin ja Välimäen (2012) mukaan vuorovaikutuksella tarkoitetaan kahden tai useamman ihmisen välistä molemminpuolista vaikuttamista ja viestintää, joka voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta (Laine ym., 2012, s. 230). Myös Taivio ja Klemola (2017, s. 9) sekä Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus ja Rasku-Puttonen (2013, s. 93) määrittelevät vuorovaikutuksen vastavuoroisena tilanteena, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa omalla toiminnallaan. Vuorovaikutusta voi olla muun

muassa katsominen, kuunteleminen, puhuminen, koskettaminen, ilmeet ja eleet (Laine ym., 2012, s. 231). Toiminta luokkayhteisössä perustuu pitkälti vuorovaikutukseen, jossa muun muassa Laineen ja kollegojen (2012) esittämät tavat toimia vuorovaikutuksessa luovat merkittävän osan arjen kanssakäymisestä. Tämän vuoksi vuorovaikutus on merkityksellinen ja huomionarvoinen ilmiö tutkimuksemme kontekstissa.

Vuorovaikutusta on mahdollista edistää kehittämällä siihen liittyviä taitoja. Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan konkreettista osaamista, jota on mahdollista käyttää sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus, 2015, s. 230). Tällaista osaamista on esimerkiksi rakentavassa vuorovaikutuksessa oleminen, hyvien vuorovaikutustaitojen hallitseminen ja niiden tietoinen käyttäminen, aktiivinen ja myönteinen vuorovaikutus ihmissuhteissa sekä ryhmien ja yhteisöjen rakentaminen myönteisellä vuorovaikutuksella (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 182). Vuorovaikutus sekä siihen liittyvät taidot ovat tärkeä osa myös luokkayhteisön toimintaa ja siksi keskeisiä käsitteitä tutkimuksemme kannalta. Koska hyvien vuorovaikutustaitojen hallitseminen on tärkeää yhteisöjen toimivuuden kannalta, on niiden tutkiminen tärkeää myös luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumiseen kohdistuvassa tutkimuksessa.

Taivion ja Klemolan (2017) mukaan vuorovaikutustaitojen tietoisien opiskelun avulla erilaisten vuorovaikutustilanteiden tunnistaminen sekä niissä toimiminen itseä ja toisia arvostavalla tavalla helpottuvat. Itseä ja muita arvostava asenne sekä hyvät vuorovaikutustaidot toimivat sekä ihmissuhteiden että yksilön hyvinvointia tukevin tekijöinä. Lisäksi vuorovaikutustaidot auttavat rakentamaan luottamusta ihmissuhteissa ja ennaltaehkäisevät ongelmien syntymistä. Taidokas vuorovaikutus mahdollistaa myös ristiriitatilanteiden asianmukaisen ratkaisun, jossa arvostus sekä kunnioitus säilyvät ja osapuolet kykenevät sitoutumaan siihen (Taivio & Klemola, 2017, s. 9, 61). Myös Avola ja Pentikäinen (2020) toteavat hyvien vuorovaikutustaitojen auttavan lukuisissa tilanteissa, kuten ystävyysuhteiden solmimisessa ja ihmissuhteiden ylläpitämisessä, verkostoitumisessa, ryhmätyötilanteissa, avun ja tuen pyytämisessä, myönteisen huomion saamisessa sekä ryhmätyötilanteissa. Menestyminen näillä elämän osa-alueilla lisää hyvinvointia ja onnellisuutta (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 182).

Lapsen vuorovaikutuksen tukeminen tulisi Launosen (2023) mukaan aloittaa varhain, sillä sen avulla luodaan merkittävää perustaa viestinnän kehitykselle. Lisäksi vahvat vuorovaikutustaidot edesauttavat lapsen muutakin kehitystä; mikäli lapsen vuorovaikutus toimii ympäristön kanssa, hän kykenee tutkimaan sitä ja hankkimaan tietoa siitä sekä itsekseen että muiden tuke-

mana. Lapsen myönteiset vuorovaikutuskokemukset edesauttavat hänen sosiaalista vuorovaikutustaan, tunnetaitojaan ja suuntautumistaan ympäristön ilmiöihin myöhemmissäkin elämäntilanteissa (Launonen, 2023, s. 119). Vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot muodostuvat keskeiseksi osaksi tutkimustamme. Tutkimuskirjallisuus ilmentää hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen välillä olevan merkittävää yhteyttä, mikä tukee tutkimuksemme merkityksellisyyttä. Tavion ja Klemolan (2017) sekä Avolan ja Pentikäisen (2020) esittämät vuorovaikutustaitojen mahdollisuudet edistää hyvinvointia linkittyvät myös vahvasti luokkayhteisön kontekstiin ja siten myös tutkimukseemme.

### **3.1 Koulu vuorovaikutteisena yhteisönä**

Koulun kaikki toiminta perustuu Leskisenojan (2017) mukaan yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutussuhteisiin kätkeytyviin voimavaroihin, jonka lisäksi Opetushallitus (2016) kertoo koulun toimivan oppivana yhteisönä. Kouluyhteisö on Koiviston, Ojalan ja Rajakosken (2015) mukaan merkityksellinen kehitysyhteisö erityisesti lasten ja nuorten elämässä sen vastatessa osaltaan heidän hyvinvoinnistaan. Tässä alaluvussa tarkastelemme yhteisön käsitettä, joka toimii tutkimuksessamme hyvinvoinnin rakentamisen kontekstina. Yhteisöt, yhteisöllisyys ja yhteisöllinen elämä ovat Murrin (2014) mukaan välttämättömyys ihmisen olemassaololle ja toiminnalle. Murrin (2014) sekä Kaivolain ja Launilan (2007, s. 77–78) mukaan yhteisöllisyys tarkoittaa tuloksellista, oppimista ja hyvinvointia tukevaa sekä uutta luovaa yhdessä tekemistä. Murto jatkaa kertoen yhteisön muodostuvan vuorovaikutuksen tuloksena ja tarjoavan perustan yksilön kehitykselle (Murto, 2014).

Yhteisön aikaansaama yhteenkuuluvuuden tunne, ihmisten läheisyys, osallisuus ja yhdessä jatkaminen ovat Murrin (2014), Kaivolain ja Launilan (2007, s. 77–78) sekä Roffeyn (2013, s. 40) mukaan merkityksellisiä kokemuksia ihmisen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta. Myös Manka (2011, s. 115) sekä Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, s. 13) toteavat yhteisöllisyyden tukevan oppimista, terveyttä ja hyvinvointia. Opetushallitus (2016) korostaa kouluyhteisön merkitystä yhteenkuuluvuuden tunteen sekä osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemusten kannalta. Lisäksi Opetushallitus kertoo oppilaiden saavan kouluyhteisössä kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen (OPH, 2016). Kouluyhteisön aikaansaama yhteisöllisyyden tunne rakentaa yhteisön vuorovaikutussuhteita sekä hyvinvointia ja siten toimii merkityksellisenä osana tutkimustamme.

Edellä tarkastellun kirjallisuuden valossa toteamme kouluyhteisön toiminnan pohjautuvan siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Leskisenoja, 2017; Murto, 2014). Koulu näyttäytyy erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten monimutkaisena vuorovaikutusverkostona (Karppinen & Pihlava, 2016, s. 126). Pakarinen kollegoineen (2013, s. 93) näkevät koulun kohtaamisen tilana, jossa lapset ja nuoret rakentavat identiteettiään sekä oppivat tietoja ja taitoja vuorovaikutteisissa suhteissa toistensa ja opettajan kanssa. Kouluhyvinvointityöryhmän muistiossa (2005) kerrotaan, kuinka tapa, jolla koulun ihmiset toisensa kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa, on tärkein koulun toimintakulttuurin ilmentäjä. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisenä tavoitteena onkin kehittää toimintakulttuuria avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja lasta kuulevaksi (Kouluhyvinvointiryhmän muistio, 2005, s. 17). Nämä näkökulmat ilmentävät vuorovaikutuksen merkitystä kouluyhteisön jokapäiväisessä arjessa.

Avola ja Pentikäinen (2020, s. 182) korostavat koulun roolia vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Kauppilan (2006, s. 143) mukaan koulussa tulisi opetella sellaisia vuorovaikutustaitoja, jotka edesauttavat oppilasta sosiaalisissa tilanteissa erilaisissa ympäristöissä, sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Parhaimmillaan hyvien vuorovaikutustaitojen opettaminen mahdollistaa lapselle taidot merkityksellisten ja syvästi hyvinvointia vahvistavien verkostojen rakentamiseen, kirjoittavat Avola ja Pentikäinen (2020). Lapsi voi tukeutua näihin verkostoihin ja saada niistä turvaa ja hyvinvointia eri elämänvaiheissa. Avola ja Pentikäinen huomauttavat, että on myös tärkeää opettaa lapsille ystävyys-suhteiden, ryhmien ja verkostojen merkitystä hyvinvoinnille, jotta he ymmärtävät ja arvostavat niiden merkitystä hyvän ja onnellisen elämän rakentajina (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 184).

Vuorovaikutus ja vuorovaikutustaitojen opettaminen sekä niiden yhteys hyvinvointiin on huomioitu myös Opetushallituksen (2016) toimesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuorovaikutuksen merkitystä ilmennetään oppimiskäsityksessä, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (OPH, 2016, s. 17). Opetushallitus korostaa vuorovaikutusta, yhteistyötä ja monipuolista työskentelyä yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Opetushallitus painottaa opettajien ja muiden koulun aikuisten merkitystä vuorovaikutuksen tukemisessa. Yhteistyö ja vuorovaikutus koulun aikuisten ja ympäröivän yhteiskunnan välillä edistävät oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön (OPH, 2016, s. 27). Lisäksi Opetushallitus linjaa, että opetusryhmällä tulisi olla opettaja,

joka huolehtii turvallisuudesta ja hyvinvoinnista sekä takaa mahdollisuudet oppimista edistävään vuorovaikutukseen (OPH, 2016, s. 39). Luokanopettajan roolin merkitys hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisessa korostuu opetussuunnitelmassa sekä osana tutkimustamme.

Vuorovaikutus nähdään keskeisessä roolissa osana laaja-alaisen osaamisen aluetta ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”. Opetushallituksen (2016) mukaan oppilaat saavat koulu yhteisössä kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselle. Lisäksi Opetushallitus linjaa, että oppilaiden tulee kehittää sosiaalisia taitojaan, oppia ilmaisemaan itseään sekä esiintymään erilaisissa tilanteissa. Oppilaita rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltä sekä muita kieliä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä. Kielten lisäksi matemaattiset symbolit, visuaaliset ilmaisutavat, draama, musiikki ja liike toimivat vuorovaikutuksellisinä välineinä. Myös oman kehon arvostaminen ja hallitseminen sekä sen käyttäminen tunteiden, näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemisessa ovat keskiössä tämän laaja-alaisen osaamisen alueella (OPH, 2016, s. 21). Opetussuunnitelmassa vuorovaikutus hahmotetaan kielellisyyden ohella myös symbolien, taiteen ja kehollisuuden kautta. Nämä monipuoliset näkökulmat muodostavat laajan käsityksen siitä, miten vuorovaikutus tulisi ymmärtää koulukontekstissa.

### **3.2 Vuorovaikutus luokkayhteisössä**

Tässä alaluvussa käsittelemme tutkimuskirjallisuuteen peilaten luokkayhteisössä ilmeneviä vuorovaikutussuhteita sekä niiden yhteyttä hyvinvointiin. Lisäksi tarkastelumme kohdistuu osallisuuden ja ilmapiirin käsitteisiin, joiden merkitys korostuu luokkayhteisön toiminnassa. Pohdimme myös opettajan roolin merkitystä luokkayhteisön osallisuuden kokemusten, ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisessä. Luokkayhteisön vuorovaikutus muodostuu Parkarisen ja kollegojen (2013) mukaan opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä yhteisestä toiminnasta, jota ohjaavat kouluun liitetyt institutionaaliset tehtävät ja merkitykset. Heidän mukaansa sekä opettajan ja oppilaan että oppilaiden välillä tapahtuva vuorovaikutus on merkittävä tekijä lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisessä sekä oppimisessa (Parkarinen ym., 2013, s. 93).

Luokkayhteisön vuorovaikutussuhteiden on todettu olevan myös merkittävä hyvinvointitekijä. Holfve-Sabel (2014) kartoitti tutkimuksessaan 6.-luokkalaisten oppilaiden hyvinvoinnin rakentumista tutkimalla heidän suhtautumistaan kouluun, vertaissuhteisiin ja opettaja-oppilassuhteeseen. Tutkimus osoitti, että oppilaiden hyvinvointi rakentui vahvasti oppimisen, oppilaiden vä-

lisen vuorovaikutuksen sekä opettaja-oppilassuhteen ympärille. Mitä paremmaksi oppilaat kokivat hyvinvointinsa, sitä vähemmän opettajat raportoivat riskikäyttäytymisestä, aggressiivisuudesta ja kiusaamisesta. Lisäksi hyvinvoivissa luokkayhteisöissä oppilaiden todettiin olevan yhteistyökykyisempiä ja vähemmän stressaantuneita. Myös opettajan ominaisuuksilla, kyvyllä luoda turvallinen ja järjestäytynyt oppimisilmapiiri sekä kyvyllä edistää hyviä sosiaalisia suhteita todettiin olevan suuri merkitys luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta (Holfve-Sabel, 2014). Aiemmin kerrotusti luokkayhteisön vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen sekä oppimisen kannalta (Pakarinen ym., 2013, s. 93). Lisäksi luokkayhteisön vuorovaikutussuhteet edistävät oppilaan hyvinvointia (Holfve-Sabel, 2014). Eri vuorovaikutussuhteet rakentavat hyvinvoivaa luokkayhteisöä monin keinoin. Näihin toteamuksiin vedoten ne toimivat myös merkittävänä osana tutkimustamme.

Osallisuus on merkittävä osa luokkayhteisön toimintaa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, s. 112). Näin ollen se muodostuu tärkeäksi käsitteeksi myös tutkimuksemme kannalta. Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) mukaan osallisuus syntyy jatkuvasta vuorovaikutteisesta prosessista, jossa toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin sekä myös muokata niitä aktiivisesti. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008, s. 247). Nivala ja Ryynänen (2013) jäsentävät osallisuuden rakentumista kolmen ulottuvuuden kautta. Tämän jäsennyksen mukaan ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän on osa yhteisöä, toimii osana yhteisöä ja kokee olevansa osa yhteisöä. Osallisuus edellyttää heidän mukaansa kaikkien edellä mainittujen ulottuvuuksien toteutumista (Nivala & Ryynänen, 2013, s. 26).

Luokkayhteisön rakentumisen ja osallisuuden lisääntymisen edellytyksenä ovat Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006) mukaan osallisuuden kokemukset, joita opettaja voi toiminnallaan tukea. He korostavat, että opettajan rooli keskusteluedellytysten luoja on merkittävä, koska hän määrittelee ne ympäristöt, joissa opetus ja oppiminen tapahtuvat. Heidän mukaansa osallisuuden kehittymiselle edellytetyt taidot kehittyvät sosiaalisissa suhteissa ja niiden kehittyminen alkaa varhain jo lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Kyseisten taitojen oppiminen on kuitenkin Hännikäisen ja Rasku-Puttosen mukaan mahdollistettava myös koulussa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, s. 113). Myös Pakarinen ja kollegat toteavat opettajilla olevan tärkeä tehtävä ohjata oppilaita osallistumaan vuorovaikutukseen ja olemaan aktiivisia toimijoita ryhmässä (Pakarinen ym., 2013, s. 93). Opettajalla on näin ollen oppilaiden hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen edistämisen ohella tärkeä tehtävä osallisuuden mahdollistajana.



Leskisenoja (2017, s. 75) kirjoittaa, että mikäli luokkayhteisössä vallitsee yhteisöllinen ja välittävä ilmapiiri, luokkayhteisön jäsenten välille rakentuu kestäviä tunnesiteitä. Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön ja Lipposen (2014, s. 113) mukaan yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri sekä siinä rakentuvat sosiaaliset suhteet edistävät lasten osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia. Leskisenoja ja Sandberg toteavat hyväksyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin olevan myönteisen koulukokemuksen kulmakivi, jonka varaan myös lasten koulutyytyväisyys, kiinnostuminen, opiskelun mielekkyys ja menestyksekkäät oppimistulokset rakentuvat (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tässä yhteydessä opettajan tehtävänä on luoda ryhmään lämmin ja yhteisöllinen ilmapiiri sekä löytää jokaiselle lapselle paikka vuorovaikutussuhteiden verkossa, kirjoittavat Leskisenoja ja Sandberg (2019). Opetussuunnitelman sisältötavoitteiden ohella opiskelun lomassa tulisi heidän mukaansa jäädä aikaa myös tunne- ja yhteistyötaitojen harjoitteluun sekä toisten huomioimisen ja kunnioittamisen vahvistamiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Myönteinen opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkittävä voimavara oppilaan koko koulunkäynnin ja jopa elämän kannalta (Leskisenoja, 2017, s. 75). Opettajan ja oppilaan välinen suhde onkin lapsen tärkein yksittäinen suhde koulussa (Lindblom ym., 2015, s. 235). Opettajat sekä muu koulun henkilöstö ovat tutkitusti merkittävimpiä sosiaalisen tuen lähteitä lasten ja hyvinvoinnin kannalta (Chu, Saucier & Hafner, 2010, s. 640–641). Opettajan ja oppilaan suhteen erityislaatuisuuden ymmärtäminen lapsen onnistuneen koulupolun kannalta on Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan tärkeää hyvinvointia tukevassa koulukulttuurissa. He kirjoittavat tutkimuksista, jotka osoittavat opettajistaan pitävien lasten pitävän yleensä myös koulunkäynnistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Salovaara ja Honkonen (2013, s. 44) lisäävät, että opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kohdistuva tutkimus on oppilaiden kouluhyvinvoinnin lisäksi merkittävää myös opettajien työhyvinvoinnin kannalta.

Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat lasten toivovan opettajiltaan hyväksyntää, läsnäoloa ja merkityksellisiä kohtaamisia. Heidän mukaansa lapset haluavat tulla kuulluksi ja toivovat opettajien kiinnostuksen ulottuvan oppiaineen rajojen ulkopuolelle. He kirjoittavat välittävän suhteen rakentamisen oppilaisiin katsottavan opettajan ammatilliseksi velvollisuudeksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Parhaimmillaan opettajan välittävä kohtaaminen ja kyky huomata jokaisessa oppilaassa jotain hyvää voivat Leskisenojan (2017) mukaan lisätä oppilaiden sitoutumista, koulumenestystä ja hyvinvointia. Välittävän opettajuuden toimintatapa perustuu hänen mukaansa vahvuuksien löytämiseen, onnistumisen kokemusten järjestämiseen, sinnikkyiden harjoitteluun, läheisen opettaja-oppilassuhteen rakentamiseen sekä kunnioittavaan ja hienovaraiseen vuorovaikutukseen (Leskisenoja, 2017, s. 74–77).

Hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus luo luokkayhteisöön myönteistä ilmapiiriä ja helpottaa ongelmien ja ristiriitojen ratkaisemista (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020, s. 6). Lerkkanen ja Pakarinen (2018) kirjoittavat, että lämmin opettajan ja oppilaan välinen suhde edistää myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mikä puolestaan edistää oppilaiden motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä. Myönteisen opettaja-oppilassuhteen avulla myös oppilaan yksilöllisten tarpeiden tukeminen voi helpottua (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 134). Aiemmin mainitut tutkimukset osoittavat myönteisen opettaja-oppilassuhteen edistävän molempien osapuolien hyvinvointia, joten voimme todeta sen muodostuvan keskeiseksi näkökulmaksi myös tutkimuksemme.

Luokkayhteisössä opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi merkittäviä vuorovaikutussuhteita muodostuu oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Koulun on todettu toimivan keskeisenä kenttänä vuorovaikutukselle ja ystävyysuhteiden rakentumiselle ja sen yhteys oppilaiden hyvinvointiin on huomattava (Korkiamäki & Ellonen, 2010, s. 30). Oppilaiden vertaissuhteisiin kohdistetussa julkisessa keskustelussa huomiota on usein kiinnitetty negatiivisiin näkökohtiin, kuten kiusaamiseen, yksinäisyyteen, ”jengiytymiseen” sekä vertaissuhteiden aikaansaamaan ei-toivottuun käyttäytymiseen (Weller, 2007, viitattu lähteessä Korkiamäki, 2016). Lasten ja nuorten vertaissuhteiden jättämistä vähäiselle huomiolle onkin kritisoitu positiivisen hyvinvoinnin tutkimuksessa (ks. Korkiamäki & Ellonen, 2008). Kiinnittämällä huomio myös oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden mahdollisuuksiin rakentaa hyvinvoivaa luokkayhteisöä, voidaan lisätä arvokasta tietoa positiivisen hyvinvoinnin tutkimuksen kentälle. Tämän näkökulman olemme tutkimuksemme huomioineet, mikä edelleen kartuttaa tutkimuksemme merkityksellisyyttä.

Oppilaiden väliset suhteet ovat tärkeä voimavara lapsen kehityksen näkökulmasta (Lindblom ym., 2015, s. 235). Oppilaat saavat Kiurun (2018) mukaan kaverisuhteista kumppanuutta, viihdykettä, yhteenkuulumisen ja kelpaamisen tunteita sekä emotionaalista tukea. Parhaimmillaan ne voivat myös edesauttaa oppimista, oppimismotivaatiota sekä hyvinvointia (Kiuru, 2018, s. 88). Tutkimukset ovat Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan osoittaneet, että laadukkaat vertaissuhteet edistävät nuorten fyysisen ja psyykkisen terveyden lisäksi myös opiskelumenestystä, koulutyöhön osallistumista ja sitoutumista sekä edesauttavat opintojen loppuun saattamista. Lisäksi ystävyysuhteet mahdollistavat nuorelle kokemuksen läheisyydestä, turvallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta sekä tarjoavat mahdollisuuden harjoitella empatia- ja myötätuntotaitoja sosiaalisen kompetenssinsa vahvistamiseksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 58).

Myös Lindblom kollegoineen (2015, s. 235) toteavat laadukkaiden kaverisuhteiden mahdollistavan lapselle tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua sekä edesauttavan itsearvostusta. Näiden teorioiden pohjalta toteamme oppilaiden välisten suhteiden mahdollistavan oppilaiden kehitystä niin hyvinvoinnin, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kuin oppimisen kannalta.

### **3.3 Hyvinvoinnin heijastuminen vuorovaikutuksen ilmiönä**

Sosiaalisten suhteiden vaikutus hyvinvointiin on kaksisuuntainen; positiiviset suhteet muiden ihmisten, kuten perheenjäsenten, opettajien ja ystävien kanssa, vahvistavat molempien osapuolien hyvinvointia (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 57). Hyvinvoinnin heijastuminen korostuu tutkimuksessamme ilmiönä, joka selittää hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Tässä alaluvussa esittelemme teoriaa ja tutkimuksia, jotka kertovat hyvinvoinnin heijastumisen ilmiöstä. Salovaara ja Honkonen (2013, s. 9) nimittävät tätä vuorovaikutuksen perusilmiötä paralleeli-ilmiöksi, joka tarkoittaa opettajien hyvinvoinnin heijastumista oppilaisiin sekä päinvastoin. Käytämme tutkimuksessamme tästä ilmiöstä tutumpaa ilmaisua: heijastuminen. Tarkemmin sanottuna hyvinvoinnin heijastumisen ilmiö kuvaa yksilöiden keskeisen dynamiikan elämyksellistä ja tiedostamatonta siirtymää tasolta toiselle (Salovaara & Honkonen, 2013 s. 10). Salovaaran ja Honkosen lailla myös Karppinen ja Pihlava (2016, s. 132) toteavat koulun aikuisten hyvinvoinnin vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin.

Salovaara ja Honkonen (2013, s. 15) kirjoittavat hyvinvoinnin heijastumisen ilmiön vaikuttavan lasten oppimiseen ja kasvuun. Koska ilmiö toteutuu kaksisuuntaisena, myös oppilaiden väliset ristiriidat ja keskinäinen dynamiikka näkyvät opettajan arjessa (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 10). Hyvinvoinnin heijastuminen toteutuu myös tapojen, arvojen ja asenteiden välittymisen kautta. Halinen kollegoineen (2016, s. 172–173) toteavat tapojen, arvojen ja asenteiden välittymän kouluyhteisössä aikuisilta lapsille. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on huomioitu, kuinka koulun aikuisten toimintatavat heijastuvat joko tiedostetusti tai tiedostamatta oppilaisiin, jonka kautta oppilaat omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja (OPH, 2016, s. 26). Opettajat tarvitsevat ymmärrystä kouluyhteisön toiminnasta ja sen näkyvästä dynamiikasta, jotta he voisivat tarkastella onnistuneesti omaa toimintaansa työyhteisössään (Karppinen & Pihlava, 2016, s. 132). Myös Opetushallitus kehottaa opettajia pohtimaan toimintakulttuurin vaikutuksia sekä tunnistamaan ja korjaamaan sen ei-toivottuja piirteitä (OPH, 2016, s. 26).

Opettajan ja oppilaan yksilölliset ominaisuudet heijastuvat vuorovaikutukseen ja sen laatuun (Downer, Sabol & Hamre, 2010). Jennings ja Greenberg (2009) toteavat opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä hyvinvoinnin olevan yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa, tehokkaaseen luokkahuoneen hallintaan sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Nämä tekijät vuorostaan parantavat luokkayhteisön ilmapiiriä, jonka kautta myös oppimistulokset paranevat (Jennings & Greenberg, 2009). Myös Salmela-Aron (2018) mukaan opettajan toiminta, opetus- ja ohjauskäytänteet sekä vuorovaikutus ovat merkittävässä asemassa luokkahuoneen ilmapiirin ja oppilaiden motivaation rakentumisessa. Sama huomio pätee myös oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna; oppilaiden toiminta, ominaisuudet ja aloitteet ovat vaikutusasemassa opettajan toimintaan ja ohjauskäytänteisiin, joiden kautta myös luokkayhteisön positiivinen ilmapiiri sekä oppilaiden osallisuus ja oppimismotivaatio rakentuvat (Salmela-Aro, 2018).

Opettajien hyvinvoinnin yhteys koko kouluyhteisön hyvinvointiin ei Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) mukaan ole yksiselitteinen syy-seuraussuhde. Sen sijaan he toteavat sen olevan monimutkaisten vuorovaikutusprosessien kokonaisuus (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008, s. 247). Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan on tärkeää, että rakenteita ja vuorovaikutusta kehitetään yhtä aikaa koulun jokaisella tasolla, kun tavoitteena on myönteisen yhteisöllisyyden kehittäminen. He kirjoittavat, ettei opettajan pyrkimys yksin hyvän luokkahengen aikaansaamiseksi riitä, vaan se vaatii koko opettajanyhteisön toimivaa vuorovaikutusta ja yhteisiä toimintatapoja. Salovaara ja Honkonen toteavat opettajien voivan aikuisina ja ammattilaisina tietoisesti tehdä yksin ja yhdessä töitä myönteisen heijastumisen ilmiön toteutumiseksi (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 10). Vaikka luokanopettajan roolia painotetaan luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentajana, on myös selvää, että hyvinvoivan koulu- ja työympäristön rakentamiseen tarvitaan koko opettajayhteisön osallisuutta.

## 4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme metodologisen taustan ja toteutuksen etenemisvaiheet aineistonkeruusta analyysiin. Kerromme laadullisesta tutkimusotteesta sekä fenomenologisesta lähestymistavasta, jotka toimivat tutkimuksen toteutusta ohjaavina metodologisina valintoina. Esittelemme aineistonkeruumenetelmämme ja aineistonkeruun vaiheita perustellen tekemiämme valintoja aineistomme suhteen. Esittelemme aineistomme analyysin toteutusta ja esitämme esimerkkejä analyysin eri vaiheista kuvion (ks. kuvio 1) ja taulukon (ks. taulukko 1) avulla.

Todellisuus aukeaa tutkijalle Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eri tavoin riippuen tavoista ja välineistä, joilla sitä tutkitaan. Metodologia tarkoittaa heidän mukaansa sääntöjä välineiden eli metodien käytöstä asetetun päämäärän saavuttamiseksi. Metodi perustelee tutkimuksessa syntynyttä tietoa ja metodologia kysyy, onko tämä perustelu eli käytetty menetelmä järkevä, kertovat Tuomi ja Sarajärvi. Heidän mukaansa metodologiaan sisältyy ajatus siitä, että tutkija ymmärtää tutkimukseensa liittyvät mahdollisuudet ja rajoitteet suhteessa todellisuuteen ja muihin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laaksovirran (1985) mukaan tutkija tarvitsee tutkimuksen eri vaiheissa erityyppistä metodologista tietoutta. Suunnitellessa tutkimusta ja pohdittaessa tutkimusasetelmaa on Laaksovirran mukaan myös olennaista pohtia, miksi juuri tällainen tutkimusasetelma on sovelias tämän tutkimusongelman kannalta. Hän jatkaa, että aineistonkeruuvaiheessa tutkija joutuu valitsemaan oikean aineistonkeruumenetelmän ja pohtimaan, miten aineistoa tullaan analysoimaan. Aineiston analysointivaiheessa tutkijalta vaaditaan puolestaan valitun analyysimenetelmän hallintaa (Laaksovirta, 1985, s. 39–40).

Laaksovirran (1985) mukaan jokaisella tutkimuksella on juuri sille tutkimukselle ominainen metodologia. Tämän metodologian erityismuodon muodostaminen edellyttää tutkijalta tieteen-teoreettisen perustan ja yleisen metodologian pohtimista. Laaksovirta muistuttaa, että menetelmän ei tulisi hallita tutkimusongelmaa, vaan päinvastoin, tutkimusongelman tulisi hallita menetelmää. Tästä syystä tutkimus voi myös sisältää useita tutkimusmetodeja (Laaksovirta, 1985, s. 41). Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että fenomenologia toimi lähestymistapana ohjaten aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaa toimimatta kuitenkaan täysin tutkimuksen toteutusta ohjaavana metodina. Analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla ja peilasimme tutkimustuloksia olemassa olevan teoriaan. Toteutimme tutkimusta tutkimusasetelma edellä antamatta metodologisille valinnoille liikaa sijaa.

## 4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksemme toteutui laadullisena tutkimuksena pyrkiessämme ymmärtämään hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä luokanopettajien näkökulmasta tarkastellen. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan sen sijaan tarkoituksena on muun muassa kuvata jotain ilmiötä ja tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoituksenamme oli kuvata hyvinvoinnin rakentumisen ilmiötä luokkayhteisössä sekä ymmärtää hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Lisäksi halusimme luoda teoreettisesti mielekkään tulkinnan avaamalla tutkimusaineistoamme tulososiossa sitaatein sekä toteuttamalla selittävän kuvion (kuvio 2) luokanopettajien kokemusten perusteella.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat laadullisessa tutkimuksessa olevan tärkeää, että tutkimuksen osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mielellään mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta tutkittavasta asiasta. He jatkavat, että edellä mainitusta syystä tiedonantajien valinnan tulisi olla mahdollisimman harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73). Tutkimme luokanopettajien kokemuksia johtuen heillä olevasta tietotaidosta ja läheisestä kontaktista oppilaisiin, joiden hyvinvointia kouluyhteisön on tarkoitus edistää. Koemme, että tutkimukseen osallistujilla oli ammatillisten tietojen ja taitojen puolesta riittävästi tietoa ja kokemusta hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössään. Varmistaaksemme sen, että osallistujilla oli riittävästi kokemuksia tutkittavasta aiheesta, heidän tuli olla tutkimuksen osallistumishetkellä työskennellyt kiinteän oppilasryhmän kanssa vähintään kuluvan lukuvuoden ajan. Koimme, että vaatimassamme aikamäärässä luokanopettajat olivat kerryttäneet riittävästi kokemuksia ilmiöstä, jotta voimme pitää aineistoa kattavana.

Laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat tutkittavien henkilöiden kokemukset, ajatukset, tunteet sekä merkitykset, joita henkilöt antavat tutkittavalle ilmiölle (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Kvalitatiivista tutkimusotetta kannattaa hyödyntää tutkimuksessa erityisesti silloin, kun tutkija on kiinnostunut tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista sekä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen, 2011, s. 92). Tutkimuksemme fokusoitui hyvinvoinnin rakentumisen tarkasteluun luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten kautta. Hyvinvoinnin rakentumisen lisäksi tarkastelimme hyvinvoinnin merkitystä

luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille, jolloin toimijoiden merkitysrakenteet korostuivat myös tutkimuksessamme.

Yin (2011) kirjoittaa teoksessaan laadullisen tutkimuksen viidestä ominaispiirteestä. Yin mainitsee ensimmäiseksi kvalitatiivisen tutkimuksen piirteeksi merkitysten tutkimisen ihmiselämän todellisissa olosuhteissa. Tutkimme ihmiselämän todellisissa olosuhteissa rakentuvaa hyvinvointia sekä hyvinvoinnin merkitystä vuorovaikutussuhteille, joten Yinin esittämä kvalitatiivisen tutkimuksen ensimmäinen piirre toteutuu tutkimuksessamme. Toiseksi piirteeksi Yin nimeää ihmisten näkemysten ja perspektiivien esittelyn ja kolmanneksi ihmiselämän kontekstien ja olosuhteiden tarkastelun. Toinen piirre toteutuu tutkimuksessamme kohdistettuumme tarkastelun luokanopettajien kokemuksiin ja siten heidän näkemysten esittelyyn. Kolmas piirre näkyy tutkimuksemme fokuoitusessa ihmiselämän kontekstiin, luokkayhteisöön (Yin, 2011, s. 8).

Neljäs kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirre Yinin (2011) mukaan on oivalluksien tekeminen olemassa olevista tai esiin nousevista käsitteistä, jotka voivat helpottaa ihmisten sosiaalista käyttäytymistä. Tämä osoittautuu tutkimuksessamme toteutuvaksi piirteeksi tehtyämme havaintoja ja tulkintoja hyvinvoinnin rakentumisesta ja merkityksestä, millä voidaan kehittää luokkayhteisön toimintaa sekä vuorovaikutusta. Viidenneksi piirteeksi Yin esittää laadullisen tutkimuksen pyrkimyksen käyttää useita lähteitä yksittäisiin tiedonlähteisiin luottamisen sijasta (Yin, 2011, s. 8). Käytimme tutkimuksemme teoreettisina lähtökohtina monipuolisesti niin kottimaista kuin kansainvälistä kirjallisuutta ja tutkimusta sekä vertaisarvioituja artikkeleja. Emme luottaneet yksittäisiin tiedonlähteisiin, vaan pyrimme käyttämään useita lähteitä varmistaaksemme tutkimuksemme laadukkuutta. Koemme tutkimuksemme lähtökohtien nojanneen vahvasti Yinin (2011) esittämiin laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin, mikä vahvistaa teemäämme metodologista valintaa.

## **4.2 Fenomenologinen lähestymistapa**

Lähestyimme tutkimustamme fenomenologisesta näkökulmasta tarkastellen. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena toimivat ihmisten kokemukset. Tarkemmin sanottuna fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastelun alla ovat tutkittavien kokemustodellisuuden kautta ilmenevät ilmiöt (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 286–287). Laine (2010) kirjoittaa artikkelissaan kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden olevan fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä.

Tutkimuksemme perustui luokanopettajien kokemuksiin hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä, mikä toi tutkimuksemme fenomenologisia piirteitä kokemustodellisuuden kautta ilmenevän ilmiön tutkimisen vuoksi. Pyrimme tutkimuksellamme saamaan kuvauksia hyvinvoinnin merkityksestä vuorovaikutussuhteille, mikä osoittaa tutkimuksemme fenomenologisia piirteitä myös merkityksellisyyden käsitteen puolesta.

Fenomenologia ei suoranaisesti tarjoa välineitä soveltavan tutkimuksen tekemiseen, mutta tuntemalla sen perusteet tieteenfilosofisena taustana se antaa keinoja tutkimuskysymyksien, tutkimusmenetelmien ja aineiston analysointitapojen valitsemiseen (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 298). Fenomenologia oli läsnä tutkimuksemme toteutuksessa ja selkeytti tekemiämme valintoja liittyen tutkimusmenetelmiin ja aineiston analyysitapoihin. Pyrimme tutkimuksessamme avoimuuteen ja ennakkoluulottomuuteen fenomenologisen luonteen mukaisesti. Tämän myötä tutkimusmetodologinen valinta kerätä tutkimusaineisto avoimin kirjoitelmin tuntui luontevalta. Tökkäri (2018, s. 67) kirjoittaa kuvailevan fenomenologian pyrkivän lopullisina tuloksinaan kuvaamaan yksilöiden kokemuksen rakenteelle ja olemukselle yhteisiä piirteitä, johon mekin tutkimuksellamme pyrimme. Analyysimenetelmämme ei suoranaisesti perustunut fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, vaikkakin se ohjasi meitä toteuttamaan analyysia kooten luokanopettajien kokemuksille yhteisiä piirteitä.

Olellaisena osana fenomenologista tutkimusta on tutkijan ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta (Laine, 2018, s. 25). Tutkijan ennakko-oletukset ja aiemmat kokemukset vaikuttavat kuitenkin työskentelyyn joko tiedostamatta tai tiedostaen (Tökkäri, 2018, s. 65). Pyrimme sulkeistamaan ennakko-oletuksiamme pitämällä tutkimuskysymykset hyvinvoinnista laajoina kokonaisuuksina rajaamatta niitä tietoisesti joidenkin tiettyjen tekijöiden ympärille. Pyrimme tutkimuksessamme ymmärryksemme ja tulkinnan varassa tuottamaan kokonaisvaltaisen kuvan hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä luokanopettajien näkökulmasta.

Ennakko-oletuksista ja aiemmista kokemuksista ei kuulu kuitenkaan irtautua, vaan niitä tulisi tiedostaen hyödyntää tutkimuksen toteuttamisessa (Tökkäri, 2018, s. 65). Pyrimme tiedostamaan tutkimuksen aikana omat käsityksemme ja aiemmat kokemuksemme, jotta pystyimme toteuttamaan tutkimusta mahdollisimman eettisesti. Hyödynsimme olemassa olevia tietojamme hyvinvointiin ja opettajan työhön liittyen kuitenkin arvottamatta muiden kokemuksia tai tekemättä liiallisia oletuksia niistä. Koimme aiempien kokemusten mahdollistaneen meille kokonaisvaltaisen käsityksen opettajan työn kontekstissa ilmenevästä hyvinvoinnista ja vuorovaiku-



tuksesta sekä niiden merkityksestä suhteessa toisiinsa. Pystyimme näin luomaan kattavan teoreettisen viitekehyksen tutkimuksellemme asettamatta kuitenkaan ennakko-oletuksia tutkimuksemme osallistujille heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan.

Fenomenologian myötä kokemuksista saatava tutkimustieto koskee yksilöitä eli yksilötapauksia (Tökkäri, 2018, s. 66). Laineen (2010) mukaan fenomenologialle ominaista on ajatus ihmis-yksilöiden rakentumisesta suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja jossa he itse myös rakentavat tuota maailmaa. Laine jatkaa, kuinka tuota vastavuoroista suhdetta tarkastellaan aina toimivan yksilön perspektiivistä. Laine kirjoittaa fenomenologian rajoittuvan tarkastelussaan nimensä mukaisesti siihen, mikä ilmenee meille itse koettuna (Laine, 2010, s. 30). Tutkimme luokanopettajien kokemuksia, jotka ilmenevät tutkimukseen osallistuvien opettajien henkilökohtaisissa konteksteissa ja kokemusmaailmoissa, muodostuen myös heidän itse rakentaminaan. Teimme tutkimuksessamme havaintoja yksilöiden ja yhteisöjen suhteesta tähän kokemusmaailmaan, joka koetaan hyvinvoinnin kannalta merkitykselliseksi.

Fenomenologian tuottama yksilöllinen tieto on Tökkärin (2018) mukaan fenomenologisen tutkimuksen perushaasteita, vaikka kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä. Yksittäistapausten kontekstin eli tutkimukseen osallistuvien ihmisten tilanteiden samankaltaisuus, kuten sama ammatti, kokemuksen aihe tai kansallisuus, voivat olla tutkimuksen kannalta riittäviä samankaltaisuuksia tutkimuksen kannalta (Tökkäri, 2018, s. 66). Tutkimuksessamme samankaltaisuutta tutkimukseen osallistuvien välille toi heidän ammatillinen taustansa luokanopettajana ja kokemuksen aihe hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Täysin yleistä tietoa kokemuksista ei voida kuitenkaan saavuttaa, koska yksilöiden kokemukset eivät koskaan täysin vastaa toisiaan (Tökkäri, 2018, s. 66). Tämän huomioimme myös tutkimuksessamme ja korostamme tutkimustulostemme perustuvan nimenomaan luokanopettajien kokemuksiin.

Laine (2010) kirjoittaa fenomenologisessa tutkimuksessa vallitsevasta henkilökohtaisuudesta ja erilaisista tavoista kokea samoja kokemusmaailmoja: ”Esimerkiksi opettajan suhde koulu-maailmaan on erilainen kuin hänen oppilaidensa. Opettaja kokee luokkatilanteen toisin kuin oppilaat, vaikka he kaikki elävät siinä ulkopuolisin silmin katsottuna samaa hetkeä samassa tilassa. Heidän suhteensa toisiinsa, tapahtumiin ja ympäröivään tilaan on erilainen.” (Laine, 2010, s. 30). Laineen lailla myös Duhn (2017) kirjoittaa, kuinka kaikille samanlaista todellista todellisuutta ei ole. Duhnin mukaan jokainen luo oman todellisuutensa (Duhn, 2017, s. 17). Tämän huomioimme tutkijoina fenomenologisessa lähestymistavassa. Tutkimukseen osallistujien kokemuksia ja näkemyksiä ei voida pitää yleistettävänä näkemyksinä, eikä niitä voida pitää

koko luokkayhteisöä edustavina toteamuksina. Mikäli opettajat päätyivät tutkimuksessamme kertomaan esimerkiksi oppilaiden, eli itsensä ulkopuolella rakentuvasta hyvinvoinnista, emme voineet pitää sitä yksiselitteisesti totena, vaan ainoastaan opettajien kokemuksena tästä ilmiöstä.

Laineen (2010) mukaan siitä huolimatta, että fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan yksilön perspektiiviä, yksilö on aina suhteessa yhteisöön. Hän korostaa, kuinka yksilöiden kokemusten tuomat merkitykset ovat luonteeltaan yhteisöllisiä eli jaettuja. Toisaalta ihmisen kokemuksissa on olemassa myös yksilöllisiä elementtejä, joiden jakaminen toisille on todella haastavaa. Kuitenkin, vaikka ihmiset kokevat itse oman maailmansa, saman yhteisön jäsenet ovat hyvinkin samanlaisia suhteissaan maailmaan. Tämän ilmiön vuoksi yksilön kokemuksen tutkiminen paljastaa jotain hyvin yleistä (Laine, 2010, s. 27). Tutkimuksessamme luokanopettajien kokemukset ja niiden tuomat merkitykset eivät täten ainoastaan tuota tietoa hänestä itsestään yksilönä, vaan myös koulun sisäisistä yhteisöistä, joissa he toimivat. Luokanopettajien kokemukset voivat siis paljastaa heidän henkilökohtaisen kokemuksensa lisäksi jotain yleistä luokka- ja kouluyhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta ja sen merkityksestä vuorovaikutussuhteille.

### **4.3 Aineisto**

Kokosimme tutkimusaineistomme kirjallisella aineistonkeruumenetelmällä avoimien kirjoitelmien muodossa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat kirjallisesta materiaalista tutkimusaineistona. He jakavat kirjallisen materiaalin kahteen luokkaan: yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisillä dokumenteilla Tuomi ja Sarajärvi viittaavat esimerkiksi puheisiin, kirjeisiin, päiväkirjoihin, muistelmiin, sopimuksiin, esseisiin ja eläytymismenetelmiin. Joukkotiedotuksen tuotteilla he tarkoittavat sanoma- ja aikakauslehtiä sekä elokuvia ja radio- ja tv-ohjelmia. Tuomen ja Sarajärven mukaan yksityisten dokumenttien käyttöön sisältyy oletus siitä, että kirjoittaja kykenee ilmaisemaan itseään ja on lisäksi parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72).

Päädyimme kokoamaan tutkimusaineiston osallistujien avoimina kirjoitelmina, sillä pyrimme saamaan laajasti pohdittuja, vapaita ja kokemuksiin pohjaavia kuvauksia. Päädyimme kirjalliseen aineistonkeruumenetelmään, sillä koimme sen olemassa olevien resurssien kannalta parhaimmaksi vaihtoehdoksi. Halusimme avoimilla kirjoitelmilla mahdollistaa osallistujille vapaan ajankäytön tutkimukseen vastaamiseen. Halusimme toteuttaa tutkimuksen osallistujien

suhteen yhdenmukaisesti, joten saman ohjeen avulla toteutetut kirjoitelmat toimivat myös tämän kannalta otollisena keinona. Näin kysymykset olivat kaikille osallistujille samat, vaikutuksemme tutkimuksen toteuttajina oli minimaalinen, minkä lisäksi koimme tallentamisen ja analyysin nopeammaksi prosessiksi.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa eri vaiheessa hyödyntäen samaa menetelmää. Aloitimme tutkimuksemme toteutuksen pilotoimalla tutkimustamme pienemmällä otannalla osana kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssia maaliskuussa 2022. Lähestyimme sähköpostitse muutamaa meille ennestään tuttua opettajaa tutkimuskutsulla (liite 1). Tutkimuskutsussa esittelimme lyhyesti itseämme ja kerroimme toteuttavamme tutkimusta osana pro gradu -tutkielmaamme. Kerroimme tutkimuksemme kohderyhmästä, luottamuksellisuudesta sekä lyhyesti henkilötietojen käsittelystä. Osallistujia ohjattiin lähettämään viesti sähköpostiosoitteisiimme, mikäli halusi osallistua tutkimukseen.

Tutkimuskutsuun vastaamisen jälkeen lähetimme osallistujille tietosuojailmoituksen sekä ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen (liite 2). Ohjeessa osallistujia ohjattiin toteuttamaan kirjoitelma esimerkiksi Microsoft Word -alustalla. Ohjeessa pyysimme osallistujia kirjaamaan aluksi vastaukset taustatietokysymyksiin. Pyysimme osallistujia kertomaan taustatiedoiksi nimensä, tiedon siitä, kauanko on toiminut opettajan tehtävissä, tämänhetkisen tehtävänimikkeen sekä paikkakunnan, jolla työskentelee tällä hetkellä. Käytännöllisyyden vuoksi koimme tarpeelliseksi pyytää osallistujan nimen myös kirjoitelman yhteyteen, jotta tarvittaessa olisimme pystyneet yhdistämään osallistujat ja sähköpostiosoitteet keskenään lisäkysymyksiä esittääksemme. Varmistaaksemme sen, että osallistuja oli toiminut luokanopettajan tehtävissä vähintään kuluvan lukuvuoden ajan, kysyimme, kauanko osallistuja oli toiminut opettajan tehtävissä ja mikä oli hänen ammattinimikkeensä. Paikkakunnan selvittäminen oli oleellinen tekijä tutkimusarvon ja merkityksellisyyden kannalta, jotta tutkimusta voidaan pitää myös valtakunnallisesti relevanttina.

Kehotimme ohjeessa (liite 2) osallistujia kertomaan, miten ja mistä hyvinvointi rakentuu heidän luokkayhteisöissään sekä kuvailemaan, millainen merkitys hyvinvoinnilla on luokan sisäisten vuorovaikutussuhteiden kannalta kertoen esimerkkejä. Lisäksi esitimme ohjeessa vapaasti hyödynnettäviä tukikysymyksiä. Tukikysymykset ohjasivat kuvailemaan, mistä hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä, kertomaan, miten opettaja itse pyrkii rakentamaan hyvinvointia sekä miten oppilaat tukevat hyvinvoinnin rakentumista ja kuvailemaan, miten hyvinvoinnin tila ilme-

nee luokkayhteisössä. Kehotimme ohjeessa osallistujia kirjoittamaan kirjoitelman omiin kokemuksiin pohjautuen ja vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman laajasti pohtien. Valmis kirjoitelma ohjattiin palauttamaan sähköpostitse.

Kysymysten ymmärtämistä pyrimme helpottamaan tutkimuksessamme asettamalla kysymykset mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti. Vastaajien asenteeseen pyrimme tutkimuksen kannalta vaikuttamaan kannustavasti kiittämällä mielenkiinnosta tutkimustamme kohtaan sekä kannustamalla vastaamaan tutkimukseen laajasti pohtien. Koimme lopulta kokoamamme aineiston olleen laadukas ja vastanneen laajasti tutkimuskysymyksiimme. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena tutkia, missä määrin tai miten usein ilmiö esiintyy (Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Tähän huomioon nojaten koimme vastausten laadun painoarvoltaan merkittävämmäksi tekijäksi.

Tutkimuksen pilottivaiheessa kolme tutkimuskutsun vastaanottanutta opettajaa osallistui tutkimukseemme. Pilottivaiheen aineistonkeruun jälkeen analysoimme aineiston sekä kokosimme ja taulukoimme tulokset. Pilotointi osoittautui onnistuneeksi ja saimme myönteistä palautetta aineistonkeruumenetelmästä, toteuttamastamme analyysistä sekä tulosten selkeästä esittelystä. Totesimme myös luomamme ohjeen (liite 2) tutkimukseen osallistumista varten onnistuneeksi, joten päätimme jatkaa aineistonkeruuta samalla menetelmällä.

Jatkoimme aineistonkeruuta lähestymällä useampia tuttuja opettajia sähköpostitse. Pyysimme myös kolmea alakoulussa toimivaa henkilöä välittämään tutkimuskutsuamme (liite 1) heidän koulunsa opettajien postituslistoille. Lisäksi julkaisimme tutkimuskutsuamme Facebookissa Alakoulun aarreaitta- sekä Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi -ryhmissä. Tämän aineistonkeruuvaiheen aikana, huhti- ja elokuun 2022 välillä, saimme tutkimukseemme viisi osallistujaa. Aineistokeruuvaihe osoittautui haastavaksi, sillä tutkimukseen oli hankalaa löytää osallistujia. Hyödynsimme useita väyliä mahdollisten osallistujien tavoittamiseksi, mutta vastaajien sitouttaminen kirjoitelman kirjoittamiseen siitä huolimatta tuotti haasteita. Menetelmänä avoin kirjoitelma saattoi tuntua haastavalta toteuttaa, minkä vuoksi osallistujat saattoivat kokea tutkimukseemme osallistumisen työlääksi. Aineistonkeruumenetelmänä avoimet kirjoitelmat olivat meiltä kuitenkin tietoinen ja tutkimukseemme kannalta tärkeä valinta.

Kokonaisuudessaan pilotti- ja jatkovaiheen aineistonkeruun myötä tutkimukseemme osallistui yhteensä kahdeksan luokanopettajaa. Tutkimushetkellä osallistuneista seitsemän toimi luokanopettajina ja yksi erityisluokanopettajana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät eri paikkakunnilla kolmessa eri maakunnassa ja heidän työskentelykokemuksensa opettajana

vaihtelivat noin yhdestä vuodesta yli 35 vuoteen. Aineistonkeruun jälkeen asetimme tutkimukseen osallistuneille pseudonyymit eli peitenimet. Olimme päättäneet pseudonyymit etukäteen ja arvoimme ne osallistujien kesken. Pseudonyymit ovat Aalto, Kaste, Laine, Lampi, Meri, Puro, Tyyni ja Usva. Käytämme näitä pseudonyymeja esitellessämme tutkimustuloksia. Mittasimme aineiston kokonaismitan fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 ilman kappalejakoja, jolloin tutkimusaineistomme kokonaismitta on 12 sivua. Aineiston kokonaissanamäärä on 4155 sanaa.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

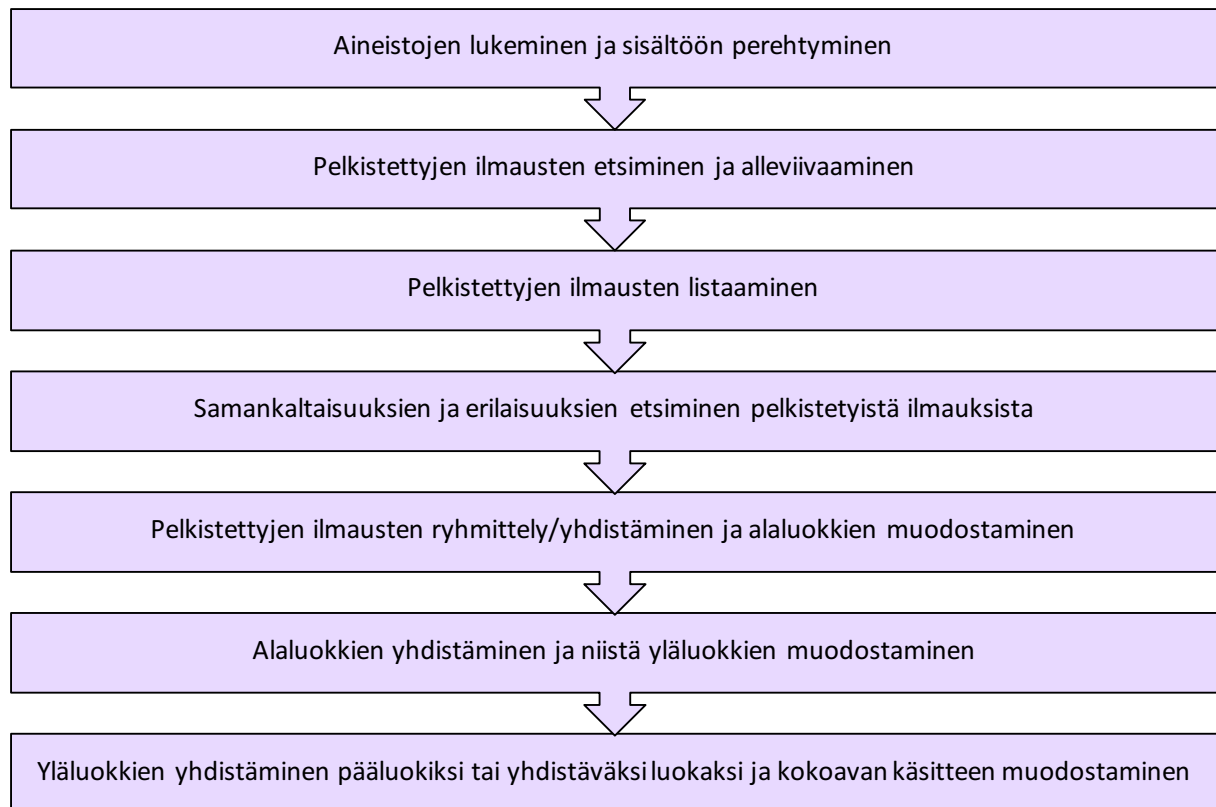
Aineiston analyysin tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan muodostaa tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus. He kirjoittavat sisällönanalyysista, joka on aineiston analyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluja tai mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettuja materiaaleja. Analyysimenetelmän tavoitteena on tarkastella inhimillisiä merkityksiä sekä luoda tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen muoto aineiston informaatioarvoa menettämättä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistomme analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoreettiset kytkennät toimivat analyysin apuna. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta aikaisemman tiedon ohjatessa analyysia yhdistellen vaikutteita eri teorioista. Siitä huolimatta, että analyysimenetelmästä on tunnistettavissa tutkijoiden aikaisemman tiedon vaikutus, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa kyseisen tiedon merkitys ei pyri haastamaan teoriaa. Sen sijaan aikaisemman tiedon merkitys pyrkii avaamaan uusia ajatusuria (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineistolähtöiset ja valmiit mallit vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018), kuten myös tutkimuksessamme. Analyysi toteutettiin alkujaan aineistolähtöisesti, kooten sisältöä aineistosta, jotka lopulta jaoteltiin tutkimuksemme teoriaosassa määriteltyjen mallien mukaisesti. Suhtauduimme kokoamaamme aineistoon avoimesti ilman ennakko-oletuksia, jonka myötä aineisto itsessään toimi pääosin analyysia ohjaavana tekijänä. Aiempi tutkimus ja teoria hyvinvoinnista (Konu & Rimpelä, 2002) toimi analyysin tukipilarina ja ryhmittelyn runkona.

Högbackan ja Aaltosen (2015) mukaan näkökulmaa valittaessa on tärkeää pohtia myös muita tarkastelutapoja ja viitekehyksiä sen sijaan, että tutkimukseen valitaan automaattisesti ilmeisin ja päällimmäisin näkökulma. Tätä ajattelutapaa kutsutaan teorioihin, viitekehyksiin ja käsitteisiin kohdistuvaksi refleksiivisyydeksi, jonka tavoitteena on tunnustaa tutkimuksen monitulkinnallisuutta ja haastaa aiempia tulkintoja (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 21). Pohdimme analyysia toteuttaessa erilaisia vaihtoehtoja tulosten ryhmittelyyn, joista päädyimme tutkimuksen pilottivaiheessa WHO:n (2022) hyvinvoinnin teoriaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kokonaisuutena. Työskentelyn aikana käsitys ryhmittelyyn toimivuudesta muotoutui uudelleen. Lopullista aineistoa tarkastellessamme totesimme Konun ja Rimpelän (2002) koulun hyvinvointimallin soveltuvan aineistomme analyysiin paremmin.

Sisällönanalyysin vaiheita ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli käsitteellistäminen. Redusointivaiheessa, eli sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa, aineistosta etsitään ja merkitään tutkimukselle oleelliset alkuperäisilmaisut ja samalla karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Merkityt alkuperäisilmaisut tiivistetään kirjoittamalla ne uudelleen pelkistetyiksi ilmauksiksi ja listaamalla ne allekkain. Redusointivaiheessa on tärkeää huomioida, että yhdestä alkuperäisilmauksesta voi löytää useampia pelkistettyjä ilmauksia. Klusterointivaiheessa, eli sisällönanalyysin toisessa vaiheessa, pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja ne ryhmitellään alaluokkiin. Tämän jälkeen alaluokat nimetään sisältöään kuvaavalla käsitteellä. Sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa, eli abstrahointivaiheessa, luokittelua jatketaan yhdistelemällä klusterointivaiheessa luodut alaluokat yläluokiksi. Yläluokista muodostetaan pääluokkia, jotka nimetään aineiston ilmiötä kuvaavan aiheen perusteella. Lopuksi pääluokista muodostetaan yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alla oleva kuvio (kuvio 1) esittelee Tuomen ja Sarajärven (2018) mallin mukaisen sisällönanalyysin etenemistä vaihe vaiheelta.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen tai teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91)

Aloitimme aineiston analyysin redusoimalla sen sisältöä. Aluksi luimme itsenäisesti tahoillamme luokanopettajien kirjoitelmat, etsimme aineistosta tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä ilmauksia ja merkitsimme ne alleviivauksin. Alleviivaukset teimme eri väreillä erotellaksemme eri ilmiötä kuvaavia ilmauksia. Emme kokeneet pelkistettyjen ilmausten muodostamista ja kirjaamista tarpeelliseksi analyysin kannalta, joten yleisestä sisällönanalyysin mallista poiketen päätimme toteuttaa analyysin ilman tätä vaihetta. Jatkoimme analyysia yhdessä muodostamalla näistä alleviivatuista ilmauksista alaluokkia ja listasimme allekkain sellaiset alaluokat, jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: Mistä ja miten hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten mukaan? Redusointivaiheessa pilkoimme aineiston osiin, jonka myötä pystyimme kirjaamaan löytämämme tutkimuksen kannalta merkitykselliset kohdat ylös.

Jatkoimme analyysia klusteroimalla kirjaamiamme alaluokkia. Etsimme alaluokkien välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, ryhmittelimme niitä havaintojemme perusteella ja nimesimme niitä aineiston sisällön mukaan. Alaluokkien muodostamisen jälkeen ryhmittelimme

nämä aineistosta ilmi käyneet luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta merkitykselliset tekijät Konun ja Rimpelän (2002) teorian ohjaamana neljään pääluokkaan: luokan olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila.

Analyysi eteni lopulta abstrahointivaiheeseen, jossa jatkoimme ryhmittelyä muodostamalla alaluokista yläluokkia. Tässä vaiheessa luimme aineistoa läpi yhä uudelleen ja teimme tarkempia havaintoja sisällöstä lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Abstrahointivaiheessa erotimme myös tutkimuksemme kannalta oleellisen tiedon ja karsimme tekemiämme havaintoja, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiimme. Yhdistelimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta luokkia analyysin aikana niin, että tulokset jäsentyivät johdonmukaisiksi. Näin karsimme tuloksista toistoa ja rakensimme pohjan selkeälle kuviolle (kuvio 2) hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Toteutimme abstrahointia myös kirjoittaessa tulososiota, jolloin luokkien välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia oli helpompi havaita. Alla esitettyssä taulukossa (taulukko 1) havainnollistamme esimerkin luokkien muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"Yhä enemmän nykyään oppilaat toimivat pareittain ja ryhmissä, oppiminen on aktiivista ja toiminnassa näkyy keskusteleva ote." (Kaste)	Pareina ja ryhmissä toimiminen			
"Opettajan on tietysti myös huolehdittava siitä, että jokainen oppilas saa omien taitojensa mukaista opetusta, eli opetusta tulee eriyttää tarpeen vaatiessa." (Puro)	Yksilöllisyys ja eriyttäminen	Opetuksen järjestely	Luokan olosuhteet	Hyvinvoinnin rakentuminen luokkayhteisössä
"Koen, että pysyvät struktuurit ovat tärkeitä muodostettaessa hyvinvointia." (Aalto)	Struktuurit			

Taulukko 1. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen tutkimuksessamme (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97)

Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen osalta toteutetun analyysin jälkeen tarkastelimme aineistoa tarkemmin toisen tutkimuskysymyksen kannalta: Mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille? Toisen tutkimuskysymyksen osalta redusoimme aineistoa lukien sekä poimien ja kirjatun ylös tutkimuskysymykseen



vastaavia ilmauksia suorina alkuperäisilmaisuina. Seuraavaksi klusteroimme aineistoa ryhmittelemällä tekemiämme poimintoja merkityssuhteiden mukaan. Nämä ryhmät luokittelimme näkökulman mukaan; yleisiin toteamuksiin hyvinvoinnin merkityksestä vuorovaikutussuhteille, mainintoihin oppilaiden ja luokkayhteisön hyvinvoinnin merkityksestä vuorovaikutussuhteille, kokemuksiin luokanopettajan hyvinvoinnin merkityksestä vuorovaikutussuhteille sekä hyvinvoinnin myötä mahdollistuvan vuorovaikutuksen merkityksestä oppimiselle. Tämän jälkeen abstrahoiimme aineistosta tehdyt havainnot, eli pelkistimme ryhmitellyt lainaukset ja poimimme niistä merkitykselliset kohdat, joiden perusteella tulkitsimme lainauksen merkitystä vuorovaikutussuhteiden kannalta.

## 5 Tulokset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Lisäksi halusimme tutkimuksellamme selvittää, millainen merkitys hyvinvoinnilla on luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille luokanopettajien kokemusten mukaan. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Peilaamme tutkimuksemme tuloksia tieteelliseen kirjallisuuteen ja olemassa oleviin määritelmiin hyvinvoinnin rakentumisesta. Lisäksi nostamme tutkimustulostemme rinnalle Opetushallituksen (2016) kirjaamia ilmauksia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmasta, jotka liittyvät hyvinvoinnin edistämiseen koulukontekstissa.

Alaluvussa 5.1 esittelemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaavat tulokset: Mistä ja miten luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu luokanopettajien kokemusten mukaan? Alaluvussa 5.2 tarkastelemme toiseen tutkimuskysymykseemme vastaavia tuloksia: Mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille? Näissä luvuissa esittelemämme tutkimustulokset perustuvat kaikki luokanopettajien kokemuksiin. Tulosten esittelyssä tuomme esiin luokanopettajien kirjoittamia kokemuksia sitaattien muodossa.

### 5.1 Hyvinvoinnin rakentuminen luokkayhteisössä

Tässä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: Mistä ja miten luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu luokanopettajien kokemusten mukaan? Hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten mukaan monella eri tavalla. Sen koettiin olevan jokaisen yksilön, mutta erityisesti opettajan vastuulla. Lisäksi hyvinvoinnin kerrottiin rakentuvan vuorovaikutuksen myötä yhdessä toimien. Hyvinvoinnin rakentumista tukevat luokan olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila. Erityisesti sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet korostuivat luokanopettajien kokemuksissa. Alla esittelemme kokonaistuloksista tiivistetyn kuvion (kuvio 2), jossa havainnollistamme hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä luokanopettajien kokemusten mukaan.



Kuvio 2. Hyvinvoinnin rakentuminen luokkayhteisössä

**Luokan olosuhteet** tukevat luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista. Luokan olosuhteisiin liittyvät turvallisuus, säännöt ja rajat sekä opetuksen järjestely. **Sosiaaliset suhteet** nousivat tutkimuksemme tuloksena merkittäväksi osaksi hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Luokkayhteisön hyvinvointia rakentavat tunne- ja vuorovaikutustaidot, opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppilaiden väliset suhteet, ilmapiiri, yhteistyö ja opettajan rooli. Luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta merkityksellistä on myös **mahdollisuus itsensä toteuttamiseen**. Arvostus, osallisuus, vahvuuksien tunnistaminen, palaute sekä motivaatio tukevat hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. **Terveydentilaa** tarkasteltiin sekä oppilaan että opettajan näkökulmista. Terveydentilan kannalta merkityksellistä on sekä fyysinen että psyykinen hyvinvointi.

### 5.1.1 Luokan olosuhteet

**Turvallisuus** tukee hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Pääasiassa turvallisuutta kuvailtiin toimivan vuorovaikutuksen myötä muodostuvaksi ilmapiiriksi, jossa jokaisen on hyvä olla. Useampi turvallisuuden maininnut luokanopettaja kuvaili turvallisen ilmapiirin luomisen olevan opettajan vastuulla. Turvallisuuden voidaan todeta olevan hyvinvoinnin kannalta merkityksellinen yhteisössä muodostuva tila ja tunne, joka vahvistaa yksilön mahdollisuutta olla oma itsensä, kuten Laine ja Kaste seuraavaksi kuvaavat:

*Hyvinvointi luokkayhteisössä rakentuu vahvasti turvallisuuden tunteeseen. Kun kaikilla on turvallinen olla yhteisössä, uskaltavat oppilaat olla omia itsejään. Tämä lisää hyvinvointia yhteisössä. (Laine)*

*Kun opettaja saa uuden luokan, hän lähtee rakentamaan hyvinvointia hyvästä, turvallisesta ilmapiiristä, jossa jokainen saa olla yksilö ja tulee näkyväksi omana itsenään. (Kaste)*

Laineen ja Kasteen sitaateissa korostuu turvallisuuden merkitys hyvinvoinnin rakentumiselle luokkayhteisössä. Myös Kallinen kollegoineen (2021) mainitsevat turvallisuuden rakentavan hyvinvointia lasten arjessa. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) kirjoittavat lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi tarkoittavan sitä, että jokaiselle pyritään turvaamaan mahdollisuus kehittää yksilöllisiä kykyjään turvallisessa ja tukevassa ympäristössä. Silvén, Mattinen, Lepola ja Husu (2013) toteavat turvallisuuden tunteen tukemisen olevan kasvattajien yksi keskeisimpiä tehtäviä sen lisätessä lapsen suotuisan kehityskulun todennäköisyyttä. Opetushallitus (2016, s. 27) kirjoittaa oppivan yhteisön rakenteiden ja käytäntöjen edistävän hyvinvointia ja turvallisuutta sekä luovan siten edellytyksiä oppimiselle.

**Säännöt ja rajat** edistävät luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista. Useat luokanopettajat kertoivat laativansa luokan säännöt yhdessä oppilaiden kanssa. Sääntöjen noudattamisen kerrottiin vaativan opettelua etenkin pienempien oppilaiden kanssa. Lisäksi säännöillä kerrottiin tavoiteltavan oppilaiden turvallista oloa ja osallisuutta. Sääntöihin liittyen myös rajojen ja niiden pitämisen todettiin edistävän luokkayhteisön hyvinvointia. Kaste, Laine ja Usva kuvailevat näiden seikkojen toteutumista seuraavasti:

*Toki toimintaa rajaa koulun ja luokan säännöt, joita jokaisen toimijan on opettava noudattamaan (luokan säännöt mietimme yhdessä, koulun säännöt tulevat opettajakunnan miettimänä luokille/oppilaille). Pienempien oppilaiden kanssa tähän liittyy myös paljon opettelua siitä, kuinka ylipäättään ollaan koulussa ja mitä siellä tehdään sekä kuinka toimitaan. (Kaste)*

*Yksi tärkeimmistä tekijöistä on yhteiset säännöt. Yhteisten sääntöjen tavoitteena on se, että jokaisella oppilaalla olisi hyvä ja turvallinen olo tulla kouluun. Säännöt on laadittu oppilaiden kanssa yhdessä, sillä koen, että myös oppilaiden osallisuus on yksi hyvinvoinnin tekijöistä. (Usva)*

*Rajat ja niiden pitäminen ovat vahva osa hyvinvointia. Oppilaan on tärkeää tietää missä rajat menevät, ja mitä niiden ylittämisen jälkeen tapahtuu. On myös tärkeää pitää kiinni näistä säännöistä ja sovitusta sanktioista. (Laine)*

Kasteen, Laineen ja Usvan sitaattien perusteella toteamme sääntöjen ja rajojen merkityksellisuuden luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa. Heidän mukaansa tässä yhteydessä osallisuuden mahdollistaminen sekä sääntöjen ja rajojen luoma turvallisuus ovat keskiössä. Ryhmän sääntöjen laatimisen yhdessä on Alasuutarin (2006) mukaan osoitettu olevan yksi tärkeimmistä tavoista edistää yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Säännöistä keskustelemalla lapset oppivat ymmärtämään niiden merkityksen ja perustelut, mikä puolestaan auttaa lapsia sitoutumaan niihin sekä ottamaan vastuuta luokan ilmapiiristä (Alasuutari, 2006). Luokan säännöillä on myös merkittävä rooli lasten osallistumisen edistämiseksi yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 74). Opetushallitus (2016) kirjoittaa järjestyssääntöjen lisäävän turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä. Yhteisten sääntöjen noudattaminen kuuluu oppilaan velvollisuuksiin kouluyhteisössä (OPH, 2016).

**Opetuksen järjestely** tukee hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä monin keinoin. Näitä keinoja ovat innostavat työtavat, toiminnallisuus ja yhdessä tekeminen, yksilöllisyys ja eriyttäminen, struktuurit sekä fyysinen oppimisympäristö. Aalto tuo sitaatissa esiin innostavat työtavat oppilaita motivoivina ja siten hyvinvointia tukevin keinoina:

*Opettajana suunnittelen koulupäivistä innostavia erilaisia työtapoja käyttäen. Koen olevani onnistunut tehtävässäni, kun oppilas kokee koulutyön mielekkääksi ja oppimisen innostavaksi. Oppilas osallistuu ja näyttää osaamistaan mielellään. (Aalto)*

Kaste kertoo sitaatissa erilaisten leikkien ja pelien edesauttavan hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Meri ilmaisee sitaatissa toiminnallisten ja visuaalisten työtapojen tukevan motivaatiota ja luovan hyvinvointia luokkayhteisöön. Tämän lisäksi Kaste ja Meri kokivat ryhmässä ja pareina toimimisen hyvinvointia rakentavaksi tavaksi järjestää opetusta:

*Tämä hyvinvointi rakentuu pikkuhiljaa luokkayhteisön toimiessa yhdessä. Sitä edesauttavat kaikki pienet ja suuret asiat luokassa: leikit ja pelit, keskustelut ja toisten kuuntelemiset, pari- ja ryhmätehtävät sekä tietenkin se, että jokaiselle annetaan työrauha yksilötehtävien aikana. (Kaste)*

*Ryhmä- ja parityöt, missä oppilaat auttavat toisiaan on tietysti toiminnassa mukana. [...] käytän paljon toiminnallista ja visuaalista tapaa osallistua [...]. (Meri)*

Aalton, Kasteen ja Merin kokemusten perusteella toteamme toiminnallisuuden ja yhdessä tekemisen olevan merkityksellistä hyvinvoinnin rakentumiselle. Opetushallitus (2016) kirjoittaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikkien, pelillisyyden ja toiminnallisuuden työtapoina edistävän oppimisen iloa, luovan motivaatiota ja vahvistavan edellytyksiä oivaltamiseen ja luovaan ajatteluun. Työtapojen monipuolisuus antaa oppilaille myös mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan eri tavoin. Parin ja ryhmän kanssa työskentelyä ja oppimiseen tähtäävää vuorovaikutusta tulisi Opetushallituksen mukaan käyttää myös monipuolisesti. Tämä luo yhteisöllisyyttä, joka taas tukee hyvinvointia (OPH, 2016).

Luokanopettajat toivat esiin myös yksilöllisyyden ja eriyttämisen tarpeen huomioimisen osana hyvinvoinnin rakentamista opetusta järjestäessä. Puro kuvailee eriyttämisen merkitystä huomioiden oppilaiden näkökulman:

*Opettajan on tietysti myös huolehdittava siitä, että jokainen oppilas saa omien taitojensa mukaista opetusta, eli opetusta tulee eriyttää tarpeen vaatiessa. Näin kukaan ei turhaudu liian helppojen, tai ahdistu liian vaikeuden haasteiden parissa. (Puro)*

Yksilöllisyys ja eriyttäminen mahdollistavat Puron sitaatin perusteella hyvinvointia. Opetushallitus (2016) kirjoittaa jokaisella oppilaalla olevasta yhdenvertaisesta mahdollisuudesta saada ohjausta ja tukea kehitykselleen ja oppimiselleen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. Opetusta järjestäessä tulee ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet (OPH, 2016, s. 27, 34).

Aalton ja Merin seuraavissa sitaateissa käy ilmi opetuksen järjestelyyn liittyen struktuurien sekä fyysisen oppimisympäristön merkitys luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Tyyni koki myös työrauhan tukevan hyvinvoinnin rakentumista, jonka Opetushallitus (2016) mainitsee edistävän edelleen oppimista. Opetushallituksen mukaan työrauhan kunnioittaminen kuuluu oppilaan vastuisiin kouluyhteisössä (OPH, 2016).

*Koen, että pysyvät struktuurit ovat tärkeitä muodostettaessa hyvinvointia. Struktuurit luovat turvallisuutta ja raameja päivään. Oppilaat tietävät mitä päivän aikana tapahtuu. (Aalto)*

*Fyysinen oppimisympäristö, [...] vaikuttavat luokan hyvinvointiin. (Meri)*

*Työrauhan ylläpitoon vastuutetaan jokainen [...]. (Tyyni)*

Turvallisuus, säännöt ja rajat sekä opetuksen järjestely osana luokan olosuhteiden muodostumista ovat merkityksellisiä hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Olosuhteet ovat Allardtin (1976) teoriassa yksi hyvinvoinnin ulottuvuuksista sekä myös osa Konun ja Rimpelän (2002) hyvinvointimallia. Opetushallituksen (2016) mukaan oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä sekä edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Oppilaita tulee ohjata turvalliseen ja vastuulliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä (OPH, 2016). Luokanopettajien mukaan luokan olosuhteet tukevat parhaimmillaan myös osallisuutta ja oppimista.

### 5.1.2 Sosiaaliset suhteet

**Tunne- ja vuorovaikutustaidot** ovat merkityksellisiä hyvinvoivan luokkayhteisön kannalta. Luokanopettajat kuvailivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja monin eri tavoin. Esimerkiksi Aalto ja Meri mainitsevat sitaateissa näiden taitojen vaativan oppilailta harjoittelua ja kertovat sisällyttävänsä näihin taitoihin liittyvää opetusta kouluarkeen. Tunnetaitojen harjoittelu lisää hyvinvoinnin lisäksi myönteistä vuorovaikutusta luokkayhteisössä sekä helpottaa toimintaa monissa arjen tilanteissa, kuten Puro kertoo sitaatissa.

*Tunnetaidot ja sosioemotionaaliset taidot ovat taitoja, joita harjoitellaan koulussa. Taito kuulla ja ilmaista itseään ymmärrettävästi auttavat monissa arjen tilanteissa. (Aalto)*

*Havainnoin paljon oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja kaveritaitoja. [...] Tunnetaitoja ja kaveritaitoja harjoitellaan ns. punaisena lankana sekä erillisinä oppitunteina kerran viikossa. (Meri)*

*Kaikki tunnekasvatus tukee hyvinvointia ja myönteistä vuorovaikutusta luokassa. (Puro)*

Aalton, Merin ja Puron sitaatit osoittavat tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä niiden kehittämisen olevan tärkeää luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumiselle. Myös Lindblom, Ojala ja Solantaus (2015) kertovat tunne- ja vuorovaikutustaidoilla olevan keskeinen tehtävä lasten hyvinvoinnin ja kehityksen voimavarana. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot edistävät lasten mielenterveyttä, ihmissuhteita sekä oppimista (Lindblom ym., 2015, s. 222). Sen lisäksi, että

hyvien tunnetaitojen on todettu edistävän lapsen hyvinvointia ja oppimista, ne auttavat myös opettajaa suoriutumaan työssään paremmin (Avola & Pentikäinen, 2020). Salovaara ja Honkonen (2013) toteavat myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottavan hyvinvointia sekä oppilaille että opettajille. Heidän mukaansa tällaisessa vuorovaikutuksessa tunne osallisuudesta yhteisöön vahvistuu, joka tukee edelleen hyvinvoinnin rakentumista (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 45).

Kuten Meri ja Tyyni kertovat seuraavissa sitaateissa, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun ei tarvitse olla monimutkaista, vaan niitä voi harjoitella alkeista lähtien ja leikin varjolla:

*Vuorovaikutustaitojen harjoittelun ei tarvitse olla monimutkaista ja ”hienoa”. Aivan alkeista lähdetään, jos oppilaat eivät niitä osaa, vaikka olisivat jo yläluokilla. Vuorottelu, oman vuoron odottaminen, tervehtiminen, silmiin katsominen (ellei se ole oppilaalle ahdistavaa). Opetellaan kysymään, vastaamaan, kuuntelemaan. (Meri)*

*Harjoittelemme vuorovaikutustaitoja mm. seuraavien pelien ja leikkien avulla: nimileikit, paikanvaihto uuden kaverin viereen lähes päivittäin, kuulumisten kysely sekä koko luokan että pienempien ryhmien kesken, paritehtävät, hassuttelupelit, joissa jokainen saa tehdä virheitä ja nauraa sekä itselleen että muille, kaverivälitunnit (ope arpoo tai määrää välkkäkaverin, jonka kanssa keksitään tekemistä) ja kaikki liikunnalliset leikit ja pelit. (Tyyni)*

Toiminnanohjaus ja itsesäätely mainittiin kerrottaessa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Luokanopettajat ilmaisivat erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn vaativan enemmän työstämistä ja käytännön harjoittelua. Aalto kertoo seuraavassa sitaatissa tilanteesta, jossa haasteet ja pettymykset kuormittavat erityisesti oppilasta. Tilanne vaatii harjoittelua edellä mainittujen taitojen kohdalla:

*Olen vuosien saatossa huomannut, että varsinkin tunnetaidot, toiminnanohjaus ja itsesäätely ja vuorovaikutustaidot vaativat enemmän työstämistä ja käytännön harjoittelua. On tilanteita, joissa haasteet ja pettymykset kuormittavat oppilasta kovasti. Oppilaalta puuttuu työkalut selvittää näistä tilanteista. (Aalto)*

Aalto ilmaisee tällaisessa tilanteessa opettajan toiminnalla olevan merkitystä. Hän tuo sitaatissa esiin tapansa reagoida tilanteeseen lähestyen rauhallisesti ja sanoittaen oppilaan pahaa oloa:



*Lähestyn rauhallisesti, ilman tunnekuohuja ja totean oppilaalle, että ”Huomaan, että sinua harmittaa nyt kovasti. Olenko oikeassa? Haluatko kertoa harmituksesta minulle enemmän?” Joskus tilanteet lähtevät avautumaan näillä johdatuksilla, toisinaan oppilas sulkeutuu eikä halua keskustella asiasta. Tässäkin on tärkeää, että opettaja hoksaa kertoa oppilaille nämä vastaavat asiat, että on huomannut oppilaan ja tämän kokeman tunteen. Lisäksi kannattaa kertoa, että opettaja on valmis kuuntelemaan ja keskustelemaan oppilasta myös myöhemmin, kun tämä kokee olevansa valmis tästä keskustelemaan. (Aalto)*

Aalto painottaa, että haastavissa tilanteissa on tärkeää tuoda ilmi oppilaalle, että opettaja on huomannut hänet ja hänen kokemansa tunteen ja antaa oppilaalle mahdollisuuden avautua tilanteesta joko heti tai myöhemmin. Myös Laine ja Meri painottavat avointa keskustelua tunteista ja tunnereaktioista. He kertovat seuraavissa sitaateissa tunteiden sanoittamisen olevan tärkeää haastavissa vuorovaikutustilanteissa:

*Mielestäni tärkeää on myös keskustella avoimesti tunteista ja tunnereaktioista. [...] Oppilaat tunnistavat mielestäni huonosti tunteita, mikä vaikeuttaa kommunikointia keskenään. Lisäksi tunne ja reaktio sekoittuvat usein keskenään, mikä taas sotkee tilannetta. Tunteiden hyväksyminen ja sanoittaminen on mielestäni isossa osassa kommunikoinnissa. Näin kommunikoinnissa ei tule väärinymmärryksiä ja annetaan tila toisen aidolle kohtaamiselle ja tunteille. (Laine)*

*Aina oppilas ei kerro, mikä häntä vaivaa vaan se pitää yrittää tulkita hänen käyttäytymisestään. Koitan sanoittaa hänen tunteitaan (eikö olekin niin, että sinua harmittaa, kun...). (Meri)*

Aalton, Laineen ja Merin kokemuksissa korostuu opettajan mallin merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Myös Nurmi, Sillanpää ja Hannukkala (2014) toteavat opettajan toimivan ikään kuin tunnemallina, joka esimerkillään kertoo, miten erilaisia tunteita tulee ilmaista ja käsitellä. Heidän mukaansa opettaja voi omalla toiminnallaan ohjata oppilaan tai luokkayhteisön tunteita esimerkiksi rauhoittamalla, lohduttamalla tai rohkaisemalla ilon ja riemun tunteita. Haastavien tunteiden ilmetessä oppilaalla, opettajan tehtävänä on Nurmen ja kollegojen mukaan pysyä rauhallisena ja turvallisena aikuisena sen sijaan, että menisi oppilaan tunteeseen mukaan. Lisäksi opettajan tulee antaa oppilaan ymmärtää, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja oikeutettuja (Nurmi ym., 2014, s. 65, 75). Luokanopettajien kokemuksista käy ilmi, että he

ovat sisäistäneet tämän mallin mukaisen tavan lähestyä oppilaita. Näin luokanopettajat toiminnallaan ohjaavat luokkayhteisöä kohti rakentavaa vuorovaikutusta ja hyvinvointia.

**Opettajan ja oppilaan välinen suhde** on merkityksellinen hyvinvoinnin rakentaja luokkayhteisössä. Luokanopettajat liittivät siihen oppilaan kokemuksen huomioiduksi tulemisesta ja välittämisestä, keskinäisen luottamuksen ja oppilaantuntemuksen. Aalto ja Lampi painottavat merkityksellisenä seuraavissa sitaateissa oppilaan kokemusta siitä, että opettaja on aidosti kiinnostunut ja välittää:

*On tärkeää, että oppilaat kokevat, että opettaja on aidosti kiinnostunut siitä, miten oppilailla menee, näin rakennetaan luottamusta. Opettajan empaattisuus ja esim. opettajan hymy ja hymyileminen kohdatessaan oppilaan luovat myös turvallisuutta ja lisäävät luottamusta. Nämä ovat arjen pieniä tekoja, joilla voi tukea oppilaan kouluviihtyvyyttä ja oppilaan kokemaa kouluiloa ja siten myös yleistä hyvinvointia. (Aalto)*

*Hyvinvoivassa luokassa oppilailla on tunne, että opettaja välittää, hänelle uskalltaa kertoa asioita, hän on oikeudenmukainen ja pitää kiinni sovituista asioista sekä ottaa kiusaamisten selvittelyn tosissaan. (Lampi)*

Sitaattien perusteella oppilaan kokemus huomioiduksi tulemisesta on opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa yksi avaintekijöitä luokkayhteisön hyvinvointia rakentaessa. Opettajan todettiin olevan vastuussa siitä, että jokainen oppilas kokee tulevansa nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään. Kallinen kollegoineen (2021) kertovat luotettavien ja läsnä olevien aikuisten luovan kokemusta kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Useat luokanopettajat kuvailivat tätä huomioiduksi tulemisen kokemuksen luomista arkipäiväiseksi keskusteluksi ja kuulumisten kyselyksi. Useimmiten huomioiduksi tulemistä kuvailtiin opettajan ja oppilaan kahdenkeskeiseksi hetkeksi, mutta myös koko luokan kesken tapahtuvaksi hetkeksi, jossa tullaan huomioiduksi. Aalto, Laine ja Meri kuvailevat opettajan ja oppilaan välistä huomioimista seuraavasti:

*Koen tärkeäksi, että keskustelen oppilaiden kanssa päivittäin, miten heillä menee. (Laine)*

*Oppilaat kokevat tärkeäksi sen, että heistä ollaan kiinnostuneita ja kysellään kuulumisia. (Meri)*

*Kysyn myös päivittäin toistuvien aamurutiinien yhteydessä, että onko kenelläkään mitään huolia, josta haluaa kertoa. (Aalto)*

Huomioiduksi tulemisen kokemukseen luokanopettajat liittivät myös välittömän läsnäolon, jonka koettiin olevan oppilaille tärkeää ja vaikuttavan päivien kulkuun. Laine korostaa kiireetömyyden vaikuttavan aidon kohtaamisen ja läsnäolon toteutumiseen:

*Mielestäni läsnäolo on äärimmäisen tärkeää, ja pieni kahdenkeskinen hetki, kun ehtii olla lapsen kanssa aidosti läsnä, saattaa vaikuttaa hyvin suuresti päivän kulkuun. Tuntuu, että oppilaat kaipaavat sitä todella paljon. (Laine)*

Opettajan toteuttaman hyvinvoinnin edistämisen todettiin perustuvan vahvaan oppilaantuntemukseen. Meri kertoo oppilaantuntemuksen auttavan tunnistamaan, mikäli oppilaalla on jokin asia huonosti:

*Oppilaantuntemus auttaa toki huomaamaan, jos joku on vinossa. Kun luottamus aikuiseen on syntynyt, he [oppilaat] myös kertovat asioistaan. (Meri)*

Näiden kokemusten myötä toteamme opettajan aidon kiinnostuksen, välittämisen ja huomioinnon mahdollistavan hyvinvointia tukevan opettaja-oppilassuhteen rakentumista. Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen rakentaa myös Kallisen ja kollegojen (2021) tutkimuksen mukaan hyvinvointia lasten arjessa. Oppilaan kokeman kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen suhteessa opettajaan on merkittävää oppilaan hyvinvoinnin ja koulumenestyksen kannalta (Soini, Pietarinen & Pyhälto, 2013, s. 136). Lisäksi oppilaan kokemus kuulluksi tulemisesta ja oikeudenmukaisuudesta rakentavat luottamusta (OPH, 2016, s. 27). Opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentaa myös Konun ja Rimpelän (2002) mukaan hyvinvointia.

**Oppilaiden välisten suhteiden** merkitys kävi myös ilmi luokanopettajien kokemuksista. Oppilaiden välisissä suhteissa hyvinvointia rakentaa kunnioitus ja luottamus, erilaisuuden hyväksyminen sekä toisilta oppiminen, kuten Aalto, Kaste ja Meri esittävät:

*Kun oppilaat oppivat kokemuksen ja oppimisen kautta toisiltaan erilaisia tapoja ja tottumuksia, he oppivat myös hyväksymään erilaisuutta ja se heijastuu oppilaan kokemaan hyvinvointiin ja siten myös koko luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Aalto)*

*Kun ympäristö on turvallinen ja ilmapiiri luonteva, voivat oppilaat luottaa toisiinsa ja toimia vapaammin/tulevat näkyviksi omina itsenään. (Kaste)*

*Oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta ja sitä kautta rakentavat oman yhteisönsä hyvinvointia. (Meri)*

Oppilaiden välisten suhteiden synnyttämisessä ja ylläpitämisessä opettajalla on merkityksellinen rooli. Useat luokanopettajat kertovat järjestävänsä toimintaa, jossa oppilaat pääsevät toimimaan keskenään erilaisina ryhminä ja pareina, joka edesauttaa muiden kanssa toimeen tulemistä ja erilaisuuden hyväksymistä. Lampi, Puro ja Kaste kuvailevat edellä mainittua seuraavissa sitaateissa:

*Lasten välisten hyvinvointia ylläpitävien vuorovaikutussuhteiden syntymisessä luokan aikuisilla on jälleen tärkeä rooli. (Lampi)*

*Keskustelussa opettaja mallintaa kunnioittavaa kuuntelemista ja kysymysten esittämistä, ja näin oppilaat oppivat kunnioittamaan toisiaan. (Puro)*

*Itse pyrin tietoisesti rakentamaan tilanteita, joissa harjoitellaan olemaan erilaisen oppijoiden kanssa. Vaihdamme usein "kotipaikkoja" luokassa ja toimimme mahdollisimman usein eri tavalla valitun (oppilas valitsee) tai opettajan mieltämän parin tai ryhmän kanssa. Uskon, että tämäkin tuo pitkällä aikavälillä hyvinvointia luokkayhteisöön. (Kaste)*

Toteamme näiden sitaattien perusteella oppilaiden välisten suhteiden olevan tärkeä voimavara niin hyvinvoinnin kuin vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kaverisuhteet edistävät oppilaan hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä turvallisuutta, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja opintoihin sitoutumista (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 58). Laadukkaat kaverisuhteet tarjoavat mahdollisuuksia myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulle (Lindblom ym., 2015, s. 235).

**Ilmapiiri** on luokanopettajien kokemusten mukaan keskeistä luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta, kuten Kaste mainitsee sitaatissa. Meri ja Lampi ilmaisevat hyvän ilmapiirin rakentamisen ja ylläpitämisen olevan opettajan vastuulla.

*Hyvinvoinnin kulmakivenä on mielestäni turvallinen ja luotettava ilmapiiri. (Kaste)*

*On pyrittävä määrätietoisesti rakentamaan luokkaan positiivista, sallivaa ja huomaavaista ilmapiiriä. (Lampi)*

*Mietin aina, miten saan pidettyä luokan ilmapiirin myönteisenä ja siten edistän luokkayhteisön hyvinvointia. (Meri)*

*Opettajalla on mielestäni hyvin tärkeä rooli luokan hengen luojana ja ylläpitäjänä. (Lampi)*

Näissä sitaateissa hyvään ilmapiiriin liitettiin turvallisuus, luotettavuus, positiivisuus, sallivuus ja huomaavaisuus. Kaste kertoo oppilaiden voivan luottaa toisiinsa ja toimivan vapaammin hyvän ilmapiirin tilassa:

*Kun oppimisympäristö on turvallinen ja ilmapiiri luonteva, voivat oppilaat luottaa toisiinsa ja toimia vapaammin/tulevat näkyviksi omina itsenään. Uskon, että hyvinvoivassa luokkayhteisössä oppilaat uskaltavat herkemmin ottaa kontaktia toisiinsa ja niihin luokkakavereihin, joiden kanssa eivät ehkä muuten olisi tekemisissä. (Kaste)*

Hän toteaa jokaisen luokan olevan erilainen ja jokaisen luokan yksilön vaikuttavan siihen, millainen ilmapiiri luokassa on:

*Toki jokainen luokka on erilainen ja jokainen luokan yksilö vaikuttaa siihen, millainen ilmapiiri luokassa on. Kun yksi oppilas muuttaa pois tai toinen tulee tilalle, luokan sisäinen, sosiaalinen rakenne muuttuu. Tällainen tilanne vaikuttaa aina kokemukseen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä kokonaisuudessaan luokan ilmapiiristä = hyvinvoinnin rakentumisesta. (Kaste)*

Kaste pohtii myös oppilaiden mahdollisten vaikeiden elämäntilanteiden ja niiden myötä sosiaalisten tilanteiden käsittelyn haastavuuden hankaloittavan luotettavan ilmapiirin syntymistä ja sen ylläpitoa:

*Voi myös olla, että jollakin oppijalla on niin hankala elämäntilanne, ettei hän kykene aina olemaan toisten kanssa sosiaalisissa tilanteissa ja tämä hankaloittaa luotettavan ilmapiirin syntymistä ja sen ylläpitoa. Silloin hyvinvointiakaan ei synny tai sen olemassaolo voi häiriintyä. (Kaste)*

Sitaattien perusteella toteamme ilmapiirin rakentavan hyvinvointia sen luodessa turvallisuutta, luotettavuutta ja myönteisyyttä luokkayhteisöön. Tällaisen ilmapiirin rakentuminen on lähtökohtaisesti opettajan vastuulla. Kouluilmapiirillä on tutkimusten mukaan todettu olevan vaiku-

tuksia koulussa koettuun hyvinvointiin. Kouluviihtyvyyttä kartoittavat tutkimukset ovat Hari-  
sen ja Halmen (2012) mukaan korostaneet erityisesti koulun yleisen ilmapiirin merkitystä kou-  
luviihtyvyyden kannalta. Koulun yleisellä, avoimella ja turvallisella ilmapiirillä voidaan muun  
muassa saavuttaa yhteisöllisyyttä, joka lisää oppilaiden osallistumista (Harinen & Halme, 2012,  
s. 18, 71). Salmela-Aron (2013) mukaan rauhattomalla ja negatiivisella kouluilmapiirillä on  
havaittu olevan yhteys koulu-uupumuksen kanssa; mitä negatiivisempi kouluilmapiiri perus-  
koulussa oli, sitä enemmän koulussa koettiin koulu-uupumusta (Salmela-Aro, 2013). Myönteis-  
en ilmapiirin rakentajana päävastuu on opettajalla, koska hänen esimerkkinsä ja käyttäytymis-  
mallinsa heijastuvat oppilaisiin (Leskisenoja, 2017, s. 29).

Luokanopettajat kuvailivat ilmapiirin merkitystä myös negatioiden kautta. Useat luokanopet-  
tajat mainitsivat kiusaamiseen ja negatiiviseen vuorovaikutukseen puuttumisen tärkeäksi osaksi  
hyvinvoinnin rakentamista, kuten Lampi sitaatissa kertoo. Puro kertoo hyvinvoinnin näkyvän  
luokassa erityisesti siten, että kiusaamistapauksia ja muuta riitelyä esiintyy harvemmin.

*Luokan yleistä ilmapiiriä on jatkuvasti tarkkailtava. Negatiiviseen vuorovaiku-  
tukseen, esimerkiksi pomottamiseen, toisten lasten mielipiteiden ylenkatsomiseen,  
kiusaamiseen kaikissa muodoissaan jne. on puututtava välittömästi, jämäkästi ja  
aina uudelleen. (Lampi)*

*Kun luokassa on vahvasti positiivinen asenne, yksittäisen oppilaan negatioiden  
on vaikea saada jalansijaa. Olen käyttänyt nimitystä ”ilontappaja” sellaisista op-  
pilaista, jotka yrittävät hallita luokkaa julistamalla asioita lapsellisiksi, tyhmiksi  
jne. tai ylenkatsomalla ja pilkkaamalla toisten innostumista ja iloa. Kun eräs eka-  
luokkalainen julisti Fröbelin palikoiden laululeikin laulamisen ja leikkimisen lap-  
selliseksi, sanoin: ”Onpa harmi, me muut kyllä tykätään”. Näin oppilaan negaa-  
tiosta ja muiden hallitsemisen yrityksestä hävisi voima. (Lampi)*

*Hyvinvointi luokassa näkyy erityisesti siinä, että kiusaamistapauksia ja muuta riit-  
telyä esiintyy harvemmin. (Puro)*

Näiden ilmaisujen perusteella negatiivinen vuorovaikutus ja kiusaaminen heikentävät luok-  
kayhteisön ilmapiiriä. Tällaiseen pitää puuttua ja vastapainoksi tulee pyrkiä rakentamaan myön-  
teistä ilmapiiriä luokkayhteisöön ja näin lisätä myös hyvinvointia. Kiusaamista, väkivaltaa, ra-  
sismia tai muuta syrjintää ei tule hyväksyä koulussa ja epäasialliseen käytökseen tulee aina

puuttua (OPH, 2016, s. 27). Kiusaaminen vaikuttaa haitallisesti monien lasten ja nuorten kehitykseen ja sen ehkäiseminen sekä siihen puuttuminen tulisi Salmivallin (2016) mukaan olla eriarvoisen tärkeää. Hän jatkaa, että luokassa käsiteltävät kiusaamisasiat voivat parhaimmillaan vaikuttaa koko kouluyhteisöön yhteisön jäsenten ymmärtäessä, että yhteisen hyvinvoinnin ylläpito on jokaisen jäsenen vastuulla. Lisäksi Salmivalli toteaa myönteisen luokkailmapiirin olevan yhteydessä kiusaamattomuuteen; myönteisen ilmapiirin luokissa kiusaamista esiintyy harvemmin (Salmivalli, 2016, s. 88–92).

Ilmapiiriin liittyen osa luokanopettajista toi ilmi huumorin ja hassuttelun merkityksen osana kouluarkea ja hyvinvoinnin rakentumista. Lampi kuvailee huumorin merkitystä seuraavasti:

*Lämmin huumori ja hassuttelu saavat oppilaiden silmät loistamaan. Kerran vuosia sitten hassuttelin käsityötunnilla. Tokaluokkalainen myhäili tyytyväisenä: ”Nyt sinä ope menit ihan oikeille raiteille, eihän oppilas ole mitään ilman huumoria!”. (Lampi)*

Näin ollen huumorin merkitys korostuu osana luokkayhteisön hyvinvointia. Leskisenojan (2017) mukaan huumorilla on todistetusti hyvinvointia edistäviä vaikutuksia. Hän kertoo koulussa huumorin auttavan lämpimän luokkailmapiirin luomista rentouttamalla oppilaita ja helpottamalla luokan hallintaa. Näiden tekijöiden lisäksi luokkayhteisössä käytetty huumori voi lisätä oppilaiden tarkkaavaisuutta ja kiinnostusta. Lisäksi huumorin avulla on mahdollista tukea sosiaalisia suhteita, sillä nauru yhdistää ihmisiä toisiinsa (Leskisenoja, 2017).

Luokanopettajat kuvailivat yhteisöllisyyden ja me-hengen rakentamisen tärkeäksi luokkayhteisössä. Lisäksi he kuvailivat yhteenkuuluvuuden tunteen ja sitä kautta myös hyvinvoinnin lisääntyvän sellaisten kokemusten kautta, joissa oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa omiin ja yhteisiin asioihin. Aalto, Lampi, Meri ja Usva kuvailevat me-henkeä ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkitystä hyvinvoinnin kannalta:

*Luokkayhteisössä on tärkeää rakentaa myös yhteisöllisyyttä, me-henkeä, oppilaiden kokemusta siitä, että me muodostamme tärkeän kokonaisuuden, oman luokan, jossa jokaisella oppilaalla on tärkeä asema ja rooli. (Aalto)*

*Hyvä luokkahenki ja me-henki on hyvinvoinnin perusta. (Lampi)*

*Yhteisön hyvinvoinnin kannalta joukkoon kuuluminen ja kokemus siitä, että voi vaikuttaa omiin ja yhteisiin asioihin on tärkeää. (Meri)*

*Oppilaan kokemus siitä, että saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta myös hyvinvointia. (Usva)*

Yhteenkuuluvuuden tunne on luokanopettajien kuvailujen perusteella merkityksellistä hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Yhteisössä muodostuva yhteenkuuluvuuden tunne tukee yksilöiden hyvinvointia (Murto, 2014; Kaivola & Launila, 2007, s. 77–78; Roffey, 2013, s. 40; Ryan & Deci, 2000). Luokkayhteisön yhteisöllisen ilmapiiri edistää myös oppilaiden osallisuutta ja oppimista (Kumpulainen ym., 2014, s. 113). Koulun toiminta pohjautuu yhteisöllisyyden ja vuorovaikutussuhteiden muodostamiin voimavaroihin (Leskisenoja, 2017). Myös Opetushallitus (2016) toteaa koulu yhteisön tukevan yhteenkuuluvuuden, osallisuuden sekä merkityksellisyyden kokemuksia (OPH, 2016).

**Yhteistyön** todettiin rakentavan hyvinvointia monisuuntaisesti. Luokanopettajat mainitsivat merkityksellisiksi moniammatillisen yhteistyön sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön. Lampi toteaa oppilaiden keskinäisen sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös luokan aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen olevan merkityksellistä hyvinvoinnin kannalta:

*Luokkayhteisön hyvinvointi syntyy sekä luokan aikuisten (opettaja ja mahdollisesti ohjaaja) keskinäisestä vuorovaikutuksesta, oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja aikuisten vuorovaikutuksesta lasten kanssa. (Lampi)*

Tämän sitaatin myötä toteamme sosiaalisissa suhteissa myös aikuisten välisen vuorovaikutuksen olevan merkityksellistä hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Opetushallitus (2016) kirjoittaa ensisijaisen vastuun koulu yhteisön hyvinvoinnista olevan koulun henkilökunnalla. Hyvinvoinnin edistäminen ja kasvatustyön toteuttaminen kuuluu kaikille koulun aikuisille tehtävästä riippumatta. Yhteistyötä tarvitaan oppimisympäristöjen turvallisuuden ja monipuolisuuden sekä koulu yhteisön hyvinvoinnin turvaamiseksi (OPH, 2016, s. 34, 77). Useat luokanopettajat kertoivat toimivansa yhteistyössä koulunkäynninohjaajan kanssa. Meri, Kaste ja Tyyni kuvailevat yhteistyön rakentavan kollegiaalisen tuen ohella hyvinvointia myös oppilaille:

*Luokan ohjaaja työparina on arvokas oppilaiden hyvinvoinnin tukena. Kaksi aikuista tekee enemmän havaintoja kuin yksi, ilman häntä olisi moni asia jäänyt käsittelemättä. (Meri)*

*Jos luokassa on muita aikuisia (koulunkäynninohjaaja), voivat nämä aikuiset yhdessä ”buustata” luokkaa seilaamaan oikeassa kurssissa. Jos toinen on väsyneempi, toinen ottaa koppia ja päinvastoin. (Kaste)*



*Ohjaan herkästi heidät [oppilaat] kuraattorille tai koulupsykykarille, jos omat keinot eivät riitä. (Meri)*

*Saumaton yhteistyö sekä kollegoiden (rinnakkaisluokkien opettajat, erityisopettajat, terv. hoitaja, rehtori, kuraattori ym.) että huoltajien kanssa. Tämä lisää opettajana minun hyvinvointiani, ja se taas lisää hyvinvointia luokassani. (Tyyni)*

Ohjaajan lisäksi kokemuksissa mainittiin oppilaiden ohjaaminen esimerkiksi kuraattorin tai koulupsykologin tuen pariin. Myös rinnakkaisluokkien opettajat, erityisopettajat, terveydenhoitaja ja rehtori mainittiin yhteistyöstä kerrottaessa. Moniammatillinen yhteistyö on näin ollen merkityksellistä luokkayhteisön jokaisen jäsenen hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu, kun vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa, opettajien keskinäinen yhteistyö ja erityisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö toimii (OPH, 2016, s. 34).

Hyvinvoinnin todettiin välittyvän yhteydenpidon myötä myös huoltajille. Aalto kertoo pitävänsä yhteyttä oppilaiden huoltajiin esimerkiksi Wilman avulla:

*Kirjoitan myös Wilmaan tuntimerkintöihin paljon positiivisia huomioita, josta olen saanut huoltajilta hyvää palautetta. Huoltajista on mukavaa lukea, miten oppilas on edistynyt esim. työrauhan antamisessa, viittaamisen taidossa ja toki myös oppiaineissa yms. Toki huoltajien tulee myös tietää, jos oppilaalla on haasteita jossakin asiassa. Tämä on avoimuutta ja reiluuutta. (Aalto)*

Yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa rakentaa näin osaltaan hyvinvointia. Huoltajien mahdollisuus osallistua koulutyöhön ja sen kehittämiseen on Opetushallituksen (2016) mukaan keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö edistää oppilaan, luokan sekä koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Havaittuihin huolenaiheisiin kouluyhteisön tai oppilaiden hyvinvoinnissa voidaan etsiä ratkaisuja yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa (OPH, 2016, s. 15, 35, 77). Kumpulaisen ja kollegojen (2014) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä huoltajan tuntemus lapsestaan sekä ammattilaisen asiantuntemus muodostavat ymmärryksen, joka tukee lapsen hyvinvointia. Lisäksi se perustuu luottamukselliseen ja arvostavaan vuorovaikutukseen (Kumpulainen ym., 2014). Luokanopettajien kokemusten mukaan yhteistyö tukee oppilaiden lisäksi myös heidän oman hyvinvointinsa rakentumista. Näin yhteistyö mahdollistaa hyvinvoinnin rakentumista koko luokkayhteisöön.

**Opettajan rooli** luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta kävi ilmi luokanopettajien kokemuksista. He kertoivat opettajan olevan keskeinen hyvinvoinnin rakentaja luokkayhteisössä. Kaste kertoo seuraavassa sitaatissa hyvinvoinnin olevan luokkayhteisössä jokaisen yksilön vastuulla, mutta opettajan olevan se, jonka tulee lähteä sitä luomaan. Hän kuvailee tätä vastuullista tehtävää kielikuvin. Hänen mukaansa oman hyvinvoinnin myötä opettaja jaksaa auttaa luokkayhteisöä toimimaan turvallisena oppimisympäristönä, jossa luokkayhteisöön rakentuu hyvinvointia.

*Luokkayhteisön hyvinvointi on siis jokaisen yksilön vastuulla, vaikkakin opettaja on se, joka tulee lähteä sitä synnyttämään. [...] Näen opettajan ns. Laivan kapteeniksi, jonka oma hyvinvointi auttaa merellä seilaamisessa. Kun opettaja on fyysisesti ja psyykkisesti jaksava, silloin hän jaksaa auttaa luokkayhteisöä toimimaan niin, että siellä on turvallista oppia [...]. (Kaste)*

Opettajan antama malli ja esimerkki koettiin myös tärkeäksi luokkayhteisön hyvinvointia muodostaessa, kuten Meri ja Kaste kertovat. Opettajan osoittama vajavaisuus ja keskeneräisyys opettaa Kasteen mukaan esimerkin kautta uskallusta epäonnistua ja kykyä nauraa myös itselleen.

*Opettaja antaa jatkuvasti mallia oppilailleen. (Meri)*

*Näissä tilanteissa auttaa, kun opettaja on tehnyt näkyväksi sen, että hänkään ei saata muistaa tai osata sitä tai tätä, että opekin on hyvin vajavainen ja keskeneräinen, että opekin uskaltaa vähän mokata ja vaikka vähän nauraa välillä itselleen. (Kaste)*

Lampi nimittää opettajaa vahvaksi mielipidevaikuttajaksi, joka lämpimän ja välittävän auktoriteetin ominaisuudessa vaikuttaa näin hyvinvoinnin rakentumiseen. Tyyni mainitsee opettajan luontaisen auktoriteetin luovan turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta oppilaille. Lisäksi hän kirjoittaa ryhmänhallintataitojen olevan keskeinen osa luokanopettajan työtä.

*Kun opettajalla on oikeanlainen lämmin ja välittävä auktoriteetti, hän pystyy olemaan vahva mielipidevaikuttaja positiivisuuden ja toisten huomioonottamisen opettamisessa. (Lampi)*

*Ryhmänhallintataidot ovat keskeinen osa luokanopettajan työtä. Luokanopettaja on luokassa se, joka tietää mitä luokassa tapahtuu, mitä opettaa, miten opettaa ja*

*tekee sen oppilaiden hyväksi. Joskus tämä vaatii hieman tiukempaakin otetta, mutta se ei ”riko” lapsia, päinvastoin, opettajan luontainen auktoriteetti luo turvallisuuden ja pysyvyyden tunnetta oppilaissa. (Tyyni)*

Luokanopettajat kuvailivat tapoja, joilla opettajan tulisi kohdata oppilaitaan. Kohtaamisen keinoina pidettiin rauhallisuutta, positiivisuutta ja empaattisuutta. Meri korostaa rauhallisuutta kohtaamisen keinona. Hän kokee rauhallisen läsnäolon ja myötätunnon osoittamisen rauhoittavan oppilasta. Aalto kertoo positiivisella lähestymisellä olevan myönteinen merkitys hyvinvoinnin ja onnistuneiden kohtaamisten kannalta. Hän mainitsee opettajan empaattisuuden oppilaan kohdatessaan voivan tukea oppilaan kouluviihtyvyyttä ja oppilaan kokemaa kouluiloa sekä siten myös yleistä hyvinvointia.

*Rauhallinen läsnäolo ja myötätunnon osoittaminen rauhoittaa oppilaan paremmin kuin karjaisu. (Meri)*

*Positiivisella lähestymisellä olen saanut hyviä kohtaamisia ja oppimista on tapahtunut ja monia hankalia haasteita on voitettu. (Aalto)*

*Opettajan empaattisuus ja esim. opettajan hymy ja hymyileminen kohdatessaan oppilaan luovat myös turvallisuutta ja lisäävät luottamusta. Nämä ovat arjen pieniä tekoja, jolla voi tukea oppilaan kouluviihtyvyyttä ja oppilaan kokemaa kouluiloa ja siten myös yleistä hyvinvointia. (Aalto)*

Nämä kokemukset osoittavat opettajan olevan tärkeässä roolissa hyvinvoinnin rakentajana. Opettaja esimerkillisyydellään, auktoriteetillaan ja tavallaan kohdata oppilaitaan edistää hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Opettajan roolin merkityksen huomioi myös Opetushallitus (2016), jonka mukaan opettaja on vastuussa opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Hänen tulee seurata ja edistää oppilaiden oppimista, työskentelyä ja hyvinvointia. Lisäksi opettajan tulee arvostaa ja kohdella jokaista oppilasta oikeudenmukaisesti, tunnistaa mahdollisia vaikeuksia varhain sekä ohjata ja tukea oppilaitaan (OPH, 2016, s. 34). Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat lasten toivovan opettajiltaan hyväksyntää, läsnäoloa ja merkityksellisiä kohtaamisia. Heidän mukaansa lapset haluavat tulla kuulluksi ja toivovat opettajien kiinnostuksen ulottuvan oppiaineen rajojen ulkopuolelle (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Luokanopettajat korostivat kokemuksissaan Opetushallituksen (2016) sekä Leskisenojan ja Sandbergin (2019) esittämiä kohtaamisen keinoja, joilla rakennetaan hyvinvointia luokkayhteisöön.

Allardt (1976), Ryan ja Deci (2000), Kallinen ja kollegat (2021) sekä Konu ja Rimpelä (2002) sisällyttävät sosiaaliset suhteet merkitykselliseksi osaksi hyvinvoinnin rakentamista. Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnin rakentumisen kannalta korostaa myös tutkimuksessamme luokanopettajien toteuttama laaja pohdinta aihealueeseen liittyen. Kumpulainen kollegoineen (2014) kirjoittavat, kuinka yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin sekä siinä rakentuvien sosiaalisten suhteiden myötä oppilaiden osallisuus, oppiminen ja hyvinvointi paranevat. He lisäävät, että luokkayhteisön kiinteä ja luottamuksellinen ilmapiiri muodostaa sosiaalista pääomaa, jonka kautta myös yhteisöllisyys ja me-henki kasvavat (Kumpulainen ym., 2014). Nämä näkökulmat ilmenevät myös luokanopettajien kokemuksissa. Luokkayhteisön sosiaaliset suhteet sekä siinä muodostuva myönteinen ilmapiiri luovat yhteisöllistä toimintakulttuuria, jossa jokaisen yksilön on hyvä olla. Näin sosiaaliset suhteet rakentavat myös hyvinvointia luokkayhteisöön.

### 5.1.3 Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen

**Arvostus** koettiin tärkeänä luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta. Aalto kertoo luokassa valitsevan yhteisöllisyyden saavan aikaan sen tunteen, että jokaista tarvitaan ja jokainen on tärkeä. Kaste painottaa opettajan toiminnan merkitystä painotettiin arvostuksen tunteen luomisessa.

*Luokkayhteisössä on tärkeä rakentaa yhteisöllisyyttä, me-henkeä, oppilaiden kokemusta siitä, että me muodostamme tärkeän kokonaisuuden, oman luokan, jossa jokaisella oppilaalla on tärkeä asema ja rooli. Jokaista tarvitaan ja jokainen on arvokas ja tärkeä. (Aalto)*

*Opettaja omalla toiminnallaan tekee selväksi, että kaikki ovat yhtä arvokkaita ja tärkeitä oppijoita. (Kaste)*

Arvostus on näin ollen yhteisöllisyyden myötä syntyvä kokemus siitä, että on tärkeä osa yhteisöä. Tätä kokemusta opettaja voi toiminnallaan tukea. Leskisenoja ja Sandberg (2019) ovat kirjoittaneet lasten ainutlaatuisuuden arvostamisen olevan tärkeää, ja heidän mukaansa koulutyötä tulisi leimata usko jokaisen lapsen mahdollisuuksiin oppia ja kehittyä. Jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus (2016, s. 15) on kirjannut oppilaiden vastuuseen kuuluvaksi arvostavan suhtautumisen koulutovereihin ja koulun aikuisiin.

**Osallisuutta** pidettiin tärkeänä luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Osallisuuden viitattiin usein kertomalla oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa itseä koskeviin asioihin, kuten Meri ilmaisee sitaatissa. Tyyni kertoo oppilaiden osallistamisen tehtävien tekemisessä ja vastuun kantamisessa lisäävän luokan toimivuutta ja siten myös hyvinvointia. Hän kertoo myös hyödyntävänsä oppilaiden vastuualueiden jakamista ja järjestäjäpareja sekä kertoi oppilaiden osallistamisesta muun muassa toiminta-, MOK-, teema- tai palkintopäivien suunnitteluun. Hän korostaa sitaatissa myös jokaisen oppilaan vastuuttamisesta työrauhan ylläpitoon sekä oppilaskuntatoiminnan mahdollisuuksista luoda hyvinvoivaa koulu yhteisöä.

*Yhteisön hyvinvoinnin kannalta joukkoon kuulumisen ja kokemus siitä, että voi vaikuttaa omiin ja yhteisiin asioihin on tärkeää. (Meri)*

*Lisäksi tarvitaan mm. [...] oppilasta osallistavia toimia sekä tehtävien tekemisessä että vastuunkantajina, itse olen vuosien varrella käyttänyt sekä vastuualueiden jakamista että perinteistä järjestäjäparisysteemiä, oppilaat mukaan suunnittelemaan mm. toimintapäiviä, MOK-päiviä, teemapäiviä tai kerättyjen pisteiden tms. palkintopäiviä, työrauhan ylläpitoon vastuutetaan jokainen, luokan säännöt ja sopimukset laaditaan yhdessä, oppilaskuntatoiminta luo hyvinvointia koko kouluun. (Tyyni)*

Näin ollen osallisuus ja sen mahdollistaminen luokkayhteisössä tukee hyvinvoinnin rakentumista. Opetushallituksen (2016) mukaan opetustyö tulee järjestää siten, että sen pohjana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaiden osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kehittäminen on Opetushallituksen mukaan tärkeää ja hyvinvointia vahvistavaa yhteisöllisessä oppilashuollossa. Yhteisöllisen oppilashuollon tehtävänä on luoda edellytyksiä yhteenkuuluvuudelle, huolenpidolle ja avoimelle vuorovaikutukselle. Osallisuutta tukevilla toimintatavoilla voidaan edistää ongelmien ennaltaehkäisyä ja varhaista tunnistamista sekä tarvittavan tuen järjestämistä (OPH, 2016, s. 35, 79). Kiinnittämällä huomio oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kokemusten vahvistamiseen, voidaan tunnistaa ja edistää tekijöitä, jotka luovat muun muassa syrjäytymiseltä suojaavaa kouluympäristöä (Poikkeus ym., 2013).

**Vahvuuksien tunnistaminen** todettiin merkittäväksi osaksi luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista. Luokanopettajat korostivat erityisesti vahvuusperustaisen kasvatuksen menetelmiä, kuten positiivista pedagogiikkaa. Aalto painotti oppilaiden vahvuuksien esille nostamista ja niiden käyttöön rohkaisemista:

*Oppilaan vahvuudet ovat voimavaroja. Näitä kannattaa nostaa esille ja rohkaista ja kannustaa oppilaita käyttämään vahvuuksiaan. (Aalto)*

Aallon sitaatissa korostuu vahvuuksien tunnistaminen ja rohkaisu niiden käyttöön. Vahvuudet toimivat hyvinvoinnin ja oppimisen voimavarana ja ne kehittyvät lapselle merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa (Kumpulainen ym., 2014). Vahvuusperustaisen kasvatuksen tarkoituksena on huomioida lapselle tärkeitä asioita sekä tuoda näkyväksi niihin liittyviä onnistumisia ja edistymisiä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 18). Leskisenoja ja Sandberg (2019) kirjoittavat vahvuusperustaisen suhtautumisen saavan koulutyön tuntumaan motivoivalta ja mielekkäältä. Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja niiden korostaminen vahvistavat heidän mukaansa lapsen uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa (Leskisenoja ja Sandberg, 2019). Oppilaan vahvuuksien tunnistaminen lisää Kumpulaisen ja kollegojen (2014) mukaan myös lapsen myönteistä käsitystä itsestään. Kumpulainen ja kollegat lisäävät, että vahvuusperustainen pedagoginen toiminta tukee myönteistä ja kunnioittavaa vuorovaikutusta kouluyhteisöissä (Kumpulainen ym., 2014).

**Palautteen** antaminen on vahvuuksien tunnistamisen ohella tärkeää luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta. Useat luokanopettajat kertoivat opettavansa oppilailleen, miten positiivista palautetta on mahdollista antaa. Useat luokanopettajat mainitsivat kehumisen ja kannustamisen kulttuurin tuovan hyvinvointia luokkayhteisöön. Aalto kuvailee kehumisen vastaanottamisen ja antamisen olevan luontaisesti haastavaa suomalaisessa toimintakulttuurissa ja siitä syystä perusteli kehumisen opettamisen olevan tärkeää. Lampi lisää kehumisen tuovan hyvää mieltä luokkayhteisöön.

*Oppilaan saama positiivinen palaute on todella merkittävässä asemassa rakennettaessa oppilaan kokemaa hyvinvointia. (Aalto)*

*Kehuminen ei kuulu luontaisesti suomalaiseen toimintakulttuuriin. Itse väheksytään omaa osaamistaan, ja toisille kehun antaminen voi olla haastavaa. Tähänkin tulee oppilaita opettaa. Säännöllisin väliajoin kehumme toisiamme erilaisista asioista. (Aalto)*

*Yksittäisen oppilaan kehuminen ja koko luokan yhteinen kehuminen tuovat hyvää mieltä. Toisten kehumista ja auttamista pitää opettaa oppilaillekin joka kään-teessä. (Lampi)*

Seuraavissa sitaateissa Laine ja Tyyni pohtivat positiivisen palautteen merkitystä itseluottamuksen ja oppilaantuntemuksen kautta. Laine kuvailee itseluottamuksen olevan suuri osa oppilaan henkilökohtaista hyvinvointia ja toteaa positiivisen palautteen tukevan oppilaiden itseluottamusta. Tyyni toteaa positiivisen ja kannustavan otteen oppilaisiin edellyttävän pedagogisen kiintymyssuhteen luomista ja vahvaa oppilaantuntemusta.

*Itseluottamus on hyvin suuri osa henkilökohtaista hyvinvointia. Positiivinen palaute oikeassa kohdassa tukee oppilaan itseluottamusta. (Laine)*

*Tämä edellyttää edellisen, pedagogisen kiintymyssuhteen luomista. Kun tuntee oppilaansa, on heitä helppo kannustaa ja antaa positiivista palautetta. (Tyyni)*

Palaute, erityisesti kehuminen ja kannustaminen, rakentavat näin ollen hyvinvointia. Leskisenoja (2017) toteaa myönteisen palautteen edistävän lämpimän ja kannustavan luokkayhteisön rakentumista. Hänen mukaansa kannustava palaute ei ole ainoastaan hyödyksi oppilaalle, vaan se voi toimia suurena voimavarana myös opettajalle. Lisäksi hän toteaa sen vahvistavan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Hän kirjoittaa rohkaisevan ja kiittävän palautteen antamisen olevan tutkitusti hyödyllistä oppilaille. Hänen mukaansa positiivisena ja kannustavana koetussa luokkaympäristössä oppilaat oppivat ja viihtyvät paremmin. Kannustava opettaja voi Leskisenojan mukaan edesauttaa lämpimän ilmapiirin luomista sekä oppilaiden menestymistä, kouluikäntiin sitoutumista ja toimivampien kaverisuhteiden solmimista. Näiden tekijöiden lisäksi opettajan tuen ja rohkaisun avulla oppilaiden itsetunto ja motivaatio kehittyvät (Leskisenoja, 2017, s. 116–117).

Laineen mukaan luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että oppilailla on realistinen minäkuva ja he tietävät omat tavoitteensa. Hän kertoo sitaatissa kehumisen tukevan oppilaan itseluottamusta, tosin muistuttaen, ettei kehuja tulisi antaa liian herkästi, jotta oppilaalla säilyisi realistinen kuva omista taidoistaan. Meri korostaa sitaatissa, että myös muiden oppilaiden on tärkeä ymmärtää, että jokaisella on omat tavoitteensa ja keinot niiden saavuttamiseen. Hän kuvailee oppilaidensa ymmärtävän, että heiltä vaaditaan eri asioita ja heitä myös palkitaan eri asioista. Hänen mukaansa oppilaat oppivat täten hyväksymään erilaisuutta ja sitä kautta rakentavat oman yhteisönsä hyvinvointia.

*On hyvä, että uskoo ja luottaa itseensä, mutta on tärkeää myös, että oppilas omaa realistisen kuvan itsestään. Kukaan ei ole kaikessa täydellinen. (Laine)*

*Kaikkien näiden vuosien aikana oppilaani ovat aika helposti oppineet, että jokaisella on omat tavoitteensa ja keinot päästä niihin. He ymmärtävät, että heitä palkitaan eri asioista ja heiltä vaaditaan eri asioita. Kuulen usein opettajilta, että oppilaat eivät hyväksyisi sitä, että joku ”saa enemmän” tai jotain palkitaan ihan normaalista asiasta kuten ettei kiroile tuntiin. Kokemukseni mukaan he kyllä oppivat. Oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta ja sitä kautta rakentavat oman yhteisönsä hyvinvointia. (Meri)*

Näiden sitaattien perusteella palautteen tulee olla realistista ja oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin sidottua. Järvelän, Malmbergin, Mykkäsen ja Määtän (2013) mukaan täsmällisen palautteen antaminen vahvistaa oppilaan kuvaa itsestään oppijana, jonka tuloksena hänen pystyvyytensä asettuu realistiselle tasolle. Epärealistinen kannustaminen voi puolestaan rakentaa oppilaalle epärealistisen kuvan pystyvyydestä ja oppimisen taidoista. Järvelän ja kollegojen mukaan epäonnistumisen harjoittelu on tapa kehittää itsesäätelyn taitoja. Kannustamalla oppilasta vastoinkäymisissä, muun muassa antamalla positiivista palautetta sellaisista tilanteista, joissa oppilas on aiemmin onnistunut, voidaan heidän mukaansa vahvistaa oppilaan itsetuntoa (Järvelä ym., 2013).

**Motivaation** koettiin rakentavan hyvinvointia luokkayhteisöön. Laine pohtii sitaatissa oppilaiden motivaatiota vahvuuksien löytämisen ja onnistumisen kautta. Opettajan motivaatio nousee esille Kasteen sitaatissa, jonka mukaan opettajan oma motivaatio voi olla merkityksellistä opettajan oman hyvinvoinnin lisäksi koko luokkayhteisön kannalta.

*On kuitenkin hyvä, että jokaiselle oppilaalle löytyisi jokin asia, missä hän on hyvä ja taitava. Onnistuminen ruokkii motivaatiota oppia uutta. (Laine)*

*Myös opettajan oma motivaatio työtä kohtaan vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa ja valitettavasti – ainakin tiedostamattomasti opettaja saattaa vaikuttaa asenteillaan/sanoillaan luokkayhteisöönsä, jos omaa motivaatiota työhön ei ole [...]. (Kaste)*

Näiden sitaattien perusteella toteamme sekä oppilaan että opettajan motivaation rakentavan hyvinvointia luokkayhteisössä. Motivaation kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat onnistumisen kokemuksia. Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteorian mukaan pätevyyden kokemukset edistävät hyvinvoinnin rakentumista. Kyvykkyyden tarpeet täyttyvät koulussa lapsen pysyessä selviytymään hänelle annetuista oppimistehtävistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019).



Myös opettajan motivaatio työtään kohtaan on merkityksellistä luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta. Salmela-Aron (2018) mukaan sosiaaliset kontekstit sekä niiden jäsenet, kuten opettajat ja oppilaat, säätelevät toistensa motivaatiota. Kontekstit ja niiden jäsenet ovat merkityksellisiä myös hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Opettajan toiminnalla sekä vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle (Salmela-Aro, 2018, s. 16–17).

Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen toteutuu yksilön kokiessa arvostusta ja osallisuutta. Vahvuuksien tunnistaminen, positiivinen ja realistinen palaute sekä motivaatio edistävät mahdollisuuksien toteutumista. Näiden toteutuminen edistää hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen on huomioitu tutkimuksemme lisäksi useissa muissa yhteyksissä. Allardt (1976) sekä Konu ja Rimpelä (2002) sisällyttävät itsensä toteuttamisen mahdollisuudet osaksi hyvinvoinnin rakentumista.

#### 5.1.4 Terveystila

**Oppilaan terveyttä** kuvattiin usein sanojen *perusasiat* ja *perustarpeet* kautta, joiden pohjalta hyvinvointia rakennetaan. Puro kertoo sitaatissa jokaisen luokkayhteisöön kuuluvan yksilön perustarpeiden täyttymisen olevan merkityksellistä koko yhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa. Luokanopettajat toivat ilmi ravitsemuksen roolin osana hyvinvointia. Meri mainitsee sitaatissa esimerkiksi oppilaan nälän tunteen vaikuttavan haitallisesti luokassa valitsevaan hyvinvoinnin tilaan. Meri kertoo oppilaiden ollessa nälkäisiä konfliktien ja keskittymisvaikeuksien syntyvän herkemmin. Myös levon merkitys nähtiin hyvinvointiin vaikuttavana asiana. Meri kertoo sitaatissa unen puutteen juontavan juurensa usein yöllä pelattuihin videopeleihin. Lisäksi Meri mainitsee pelkojen tai ADHD-lääkityksen vaikuttavan oppilaiden unen laatuun. Lääkityksen lisäksi Meri kokee oppilaiden hygienian ja vaatetuksen vaikuttavan hyvinvoinnin rakentumiseen.

*Luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu ensisijaisesti jokaisen siihen kuuluvan henkilön hyvinvoinnista sekä ihmisten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Henkilökohtaiseen hyvinvointiin vaikuttaa tietysti se, että hänen perusasiansa (turvallisuus, ravinto, puhtaus) ovat kunnossa. (Puro)*

*Perustarpeet pitää olla aivan ensiksi tyydytetty. Oppilaat ovat usein nälkäisiä jo aamusta, silloin tulee herkästi konflikteja, keskittymisvaikeuksia yms. Siihen on helppo ratkaisu: näkkäriä kaapista. (Meri)*

*Myös väsymys haittaa monia. Pelaaminen venyttää nukkumaanmenoa, joillakin on univaikeuksia pelkojen tai esim. ADHD-lääkityksen sivuvaikutuksena. Luokan perällä on sänky ja sermi. Annan välillä oppilaalle luvan mennä pötköttelemään tietyksi ajaksi. Jos pää painuu pulpettiin, annan luvan olla siinä viisi minuuttia enkä patistele heti ylös. (Meri)*

*Sopiva vaatetus on myös tärkeä asia. Jostain löytyy aina villatakki tai hanskat lainaksi. (Meri)*

Oppilaan terveys on näin ollen osa hyvinvoinnin rakentumista. Myös Salovaara ja Honkonen (2013) sisällyttävät terveydentilan osaksi oppilaan hyvinvoinnin rakentumista. Hyvinvointia lisää Kososen (2017, s. 109) mukaan säännöllinen ruokarytmi ja terveellinen ravinto. Myös Karila-Hietala, Wahlbeck, Heiskanen, Stengård ja Hannukkala (2017, s. 129) toteavat oikeanlaisen ruokavalion ja -rytmin auttavan jaksamaan ja siten lisäävän hyvinvointia. Säännöllisen ja terveellisen ravitsemuksen lisäksi oppilaiden hyvinvointia edistää riittävä unensaanti (Kosonen, 2017, s. 109). Kouluruokailu ja mahdolliset välipalat sekä niiden yhteys hyvinvointiin huomioidaan myös Opetushallituksen toimesta perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi opetussuunnitelma ohjaa oppilaita harjoittelemaan elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja (OPH, 2016, s. 42, 22).

Fyysisen hyvinvoinnin ohella luokanopettajat korostivat myös mielenterveyden näkökulmaa. Myös Salovaara ja Honkonen (2013) kirjoittavat oppilaiden henkilökohtaisessa terveydentilassa psykosomaattisten oireiden heijastelevan mielenterveyttä. Aalto kertoo sitaatissa pyrkivänsä kasvattamaan oppilaan kokemaa psyykkistä hyvinvointia antamalla positiivista palautetta ja opettamalla muita toimimaan samoin:

*Opetellaan antamaan rakentavaa positiivista palautetta, ketään ei lannisteta. Tämä kasvattaa mielestäni oppilaan kokemaa psyykkistä hyvinvointia [...]. (Aalto)*

Meri kertoo sitaatissa psyykkisen hyvinvoinnin huomioimisesta oireisiin puuttumisen näkökulmasta. Hän kertoo pyrkivänsä selvittämään, mitä esimerkiksi oppilaan aggressiivisen tai muuten poikkeavan käytöksen taustalla on:

*Aina oppilas ei kerro, mikä häntä vaivaa vaan se pitää yrittää tulkita hänen käyttäytymisestään. [...] Tietenkin taustalla voi olla myös pitkäkestoisia syitä, masennusta, ahdistusta tms., jotka vaativat tutkimuksia ja hoitoa. Koulussa meillä on kuitenkin käytössä vain koulun kasvatukselliset keinot. Niitä pitää käyttää joka päivä. (Meri)*

Laine ilmaisee huolensa oppilaiden oireilusta. Hän kertoo sitaatissa huomanneensa oppilaiden oireilevan vahvasti ja kuvailee kuraattorien palveluiden olevan tästä syystä huonosti saatavilla:

*Oppilaat oireilevat tällä hetkellä todella vahvasti. Tästä kertoo esimerkiksi se, että kuraattorin palvelut ovat aivan tukossa. (Laine)*

**Opettajan terveyden** kerrottiin myös olevan merkityksellistä luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa. Luokanopettajat kuvailivat opettajan omaa hyvinvointia psyykkisen ja fyysisen jaksamisen näkökulmista. Aalto ja Puro ilmaisevat sitaateissa huolensa opettajien uupumuksesta. Kaste pohtii sitaatissa opettajan hyvinvoinnin roolia luokan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumisessa.

*Tärkeä asia luokan hyvinvoinnin kannalta on opettajan oma hyvinvointi. Opettajan työssä on suuri riski uupua, koska työmäärää on vaikea rajata, ja kaikkiin asioihin ei pysty itse vaikuttamaan. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen onkin tärkeä osa opettajuutta. (Puro)*

*Näen opettajan ns. Laivan kapteeniksi, jonka oma hyvinvointi auttaa merellä seilaamisessa. Kun opettaja on fyysisesti ja psyykkisesti jaksava, silloin hän jaksaa auttaa luokkayhteisöä toimimaan niin, että siellä on turvallista oppia = hyvinvoiva luokkayhteisö. Jos opettaja on väsynyt tms., ei hän pakosta jaksaa keskittyä muuhun kuin tunnin opetustyöhön eikä näin ollen pakosta rakenna hyvinvoivaa luokkayhteisöä. (Kaste)*

*Täytyy muistaa, että opettajallakin on omaa aikaa työn ulkopuolella eikä työn tuomat huolet saa muodostua liian suureksi kantaa. (Aalto)*

Sitaattien perusteella luokanopettajan hyvinvointi on merkityksellistä koko luokkayhteisön hyvinvoinnin kannalta. Luokanopettajat tiedostavat työnsä riskit uupumiselle. Työn rajaaminen on tärkeä taito terveydentilan kannalta. Opettajan on pidettävä fyysisestä ja psyykkisestä jaksamisestaan huolta, sillä näin hän mahdollistaa hyvinvointia ja oppimista luokkayhteisössä. Konu

ja Rimpelä (2022) liittävät hyvinvoinnin rakentumiseen kouluuyhteisössä terveydentilan. Opettajan terveydentilaa käsitellessä voimme tarkastella asiaa työhyvinvoinnin näkökulmasta. Manka (2011) kirjoittaa työhyvinvointiin kuuluvaksi työntekijän fyysisen ja psyykkisen terveyden, joita tulee ylläpitää ja edistää koko työyhteisön toimivuuden ja kehittymisen kannalta (Manka, 2011, s. 35).

## 5.2 Hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille

Vastaamme tässä alaluvussa toiseen tutkimuskysymykseen: Mikä on luokanopettajien kokemusten mukaan hyvinvoinnin merkitys luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille? Seuraavassa sitaatissa Puro toteaa hyvinvoinnin merkityksen luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille:

*Oma ja oppilaiden hyvinvointi on ratkaisevaa vuorovaikutussuhteiden [...] kannalta. (Puro)*

Luokanopettajat totesivat hyvinvoinnin olevan merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. He ilmaisivat hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteyden toteutuvan kaksisuuntaisesti: luokkayhteisön hyvinvointi on merkityksellistä sen vuorovaikutussuhteiden ja vuorovaikutussuhteet hyvinvoinnin kannalta. Näin ollen hyvinvointi ja vuorovaikutus ovat luokkayhteisössä toisiaan heijastavia ilmiöitä. Aalto kuvailee sitaatissa vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden luovan osaltaan kokemusta hyvinvoinnista, joka taas näkyy luokkayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Lampi toteaa sitaatissa tekemämme tulkinnan heijastumisesta ytimekkäästi.

*Kun teet toiselle hyvän mielen, sinullekin tulee hyvä mieli [...]. (Lampi)*

*Vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet kavereihin, opettajiin, oppimisilmapiiriin ja mahdollisuuteen ja kokemukseen siitä miten saa vaikuttaa itseä koskeviin asioihin ovat pieni osa sitä oppilaan kokemaa hyvinvointia, joka näkyy koko luokan sisäisissä vuorovaikutussuhteissa. (Aalto)*

Aalton sitaatin perusteella toteamme koetun hyvinvoinnin näkyvän luokkayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat hyvinvoinnin edistävän muun muassa hyvien ihmissuhteiden muodostumista kouluuyhteisön sisällä vahvistaen tekemäämme tulkintaa. Lampin sitaatin perusteella toteamme hyvinvoinnin toteutuvan vuorovaikutussuhteissa heijastuvana ilmiönä: kun toinen voi hyvin, voi itsekin hyvin. Salovaara ja Honkonen (2013) kertovat opettajan ja oppilaiden hyvinvoinnin heijastuvan toisiinsa vuorovaikutuksen kautta.

Seuraavaksi esittelemme luokanopettajien konkreettisia esimerkkejä, miten hyvinvointi edistää toimivaa vuorovaikutusta luokkayhteisössä. Usva kuvailee sitaatissa hyvinvoivien oppilaiden ottavan muut paremmin huomioon sekä ilmapiirin olevan tällöin positiivisempi. Lampi kertoo sitaatissa hyvinvoivassa luokassa lapsen uskaltavan olla oma itsensä sekä ilmaista itseään, ja Kaste toteaa oppilaiden toimivan rohkeammin muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Laine pohtii sitaatissa oppilaan hyvinvoinnin mahdollistavan sujuvampaa työskentelyä muiden kanssa.

*Hyvinvointi vaikuttaa mielestäni merkittävästi luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kun oppilaat voivat hyvin, he ottavat muut paremmin huomioon ja ilmapiiri on positiivisempi. (Usva)*

*Hyvinvoivassa luokassa lapsi uskaltaa olla oma itsensä pelkäämättä ilkeitä kommentteja, uskaltaa innostua, epäonnistua, nauraa ja itkeä. (Lampi)*

*Uskon, että hyvinvoivassa luokkayhteisössä oppilaat uskaltavat herkemmin ottaa kontaktia toisiinsa ja niihin luokkakavereihin, joiden kanssa eivät ehkä muuten olisi tekemisissä. (Kaste)*

*Mikäli oppilaalla on hyvä olla itsensä kanssa hän luottaa itseensä ja hänestä tuntuu, että häntä tuetaan ja arvostetaan ja toisaalta laitetaan tarvittaessa rajat, hän pystyy työskentelemään paremmin muiden kanssa. (Laine)*

Usvan Lampin, Kasteen ja Laineen sitaattien myötä toteamme oppilaiden yksilöllisen sekä koko luokkayhteisön hyvinvoinnin mahdollistavan toimivampaa vuorovaikutusta. Tällainen vuorovaikutus ilmenee arvostuksena, positiivisena ilmapiirinä, mahdollisuutena olla oma itsensä sekä rohkeutena toimia muiden kanssa. Näin ollen toimiva vuorovaikutus mahdollistaa edelleen hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä. Myös Nyysölän ja Vitikan (2013, s. 16) mukaan opettajan ja oppilaan välinen sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus heijastuu lopulta koko yhteisön hyvinvointiin.

Hyvinvoinnin merkitystä vuorovaikutussuhteille kuvailtiin myös negatioiden kautta. Oppilaan yksilöllisen hyvinvoinnin haasteiden todettiin koituvan asiattoman käytöksen ja vuorovaikutuksen myötä haitaksi myös luokan muille oppilaille ja heidän hyvinvoinnilleen. Luokassa ilmenevän epäasiallisen käytöksen, eripurun, riitelyn, kiireen ja keskusteluyhteyden puutteen kerrottiin heijastuvan ilmapiiriin sekä siten myös työskentelyn sujumiseen luokkayhteisössä. Laine ja Tyyni avaavat tätä ilmiötä sitaateissa seuraavasti:

*Mikäli oppilas oireilee vahvasti (esim. huutelee tunnilla, tai kommentoi epäkunnioittavasti kaverille, jos hän ei osaa tehtävän vastausta) on lähes joka kerta tilanteessa vahva osuus oppilaan omalla hyvinvoinnilla. (Laine)*

*Jos taas luokan sisällä on eripuraa, välitunnit riidellään, opettaja kiristelee hampaitaan (huomaamattaan, paitsi, että oppilaat kyllä huomaavat), on kauhea kiire johonkin, keskusteluyhteyttä ei ole lasten eikä oikein huoltajienkaan kanssa, näyttäytyy tämä luokkana, jossa ei ole oikein hyvä työskennellä. (Tyyni)*

Laineen sitaatin perusteella oppilaan yksilöllisen hyvinvoinnin haasteiden voidaan todeta aiheuttavan ongelmia myös vuorovaikutussuhteille. Tyynin sitaatin myötä toteamme luokkayhteisössä ilmenevien vuorovaikutussuhteiden haasteiden taas aiheuttavan ongelmia luokkayhteisön hyvinvoinnille. Toteamme myös tässä yhteydessä hyvinvoinnin ja vuorovaikutussuhteiden merkityssuhteen kaksisuuntaiseksi: haasteet hyvinvoinnissa aiheuttavat ongelmia vuorovaikutussuhteille ja vuorovaikutussuhteiden ongelmat aiheuttavat haasteita hyvinvoinnille. Havaintomme myötäisesti myös Salovaara ja Honkonen (2013, s. 10) kirjoittavat hyvinvoinnin ilmiön kaksisuuntaisuuden näkyvän oppilaiden välisissä ristiriidoissa ja keskinäisessä dynamiikassa.

Luokanopettajat kokivat opettajan hyvinvoinnin olevan merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Tyyni toteaa sitaatissa opettajan oman fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin vaikuttavan luokan tunneilmastoon. Kaste ilmaisee sitaatissa opettajan motivaation vaikuttavan opettajan kokemaan hyvinvointiin, jonka kautta opettaja voi tiedostamattomasti vaikuttaa asenteillaan tai sanoillaan luokkayhteisöön.

*Luokanopettajan oma fyysinen ja psyykinen hyvinvointi vaikuttaa luokan tunneilmastoon yllättävän paljon. (Tyyni)*

*Myös opettajan oma motivaatio työtä kohtaan vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa ja valitettavasti (vaikka olemme ammattilaisia ja teemme työmme ammatillisesti) ainakin tiedostamattomasti opettaja saattaa vaikuttaa asenteellaan/sanoillaan luokkayhteisöönsä, jos omaa motivaatiota työhön ei ole (valitettavia esimerkkejä olen nähnyt). (Kaste)*

Toteamme sitaattien perusteella luokanopettajan hyvinvoinnin olevan merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Toteamme luokanopettajan hyvinvoinnin myötä välittyvän vuorovaikutuksen laadun olevan merkityksellistä myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Myös Karppinen ja Pihlava (2016, s. 132) toteavat koulun aikuisten hyvinvoinnin vaikuttavan

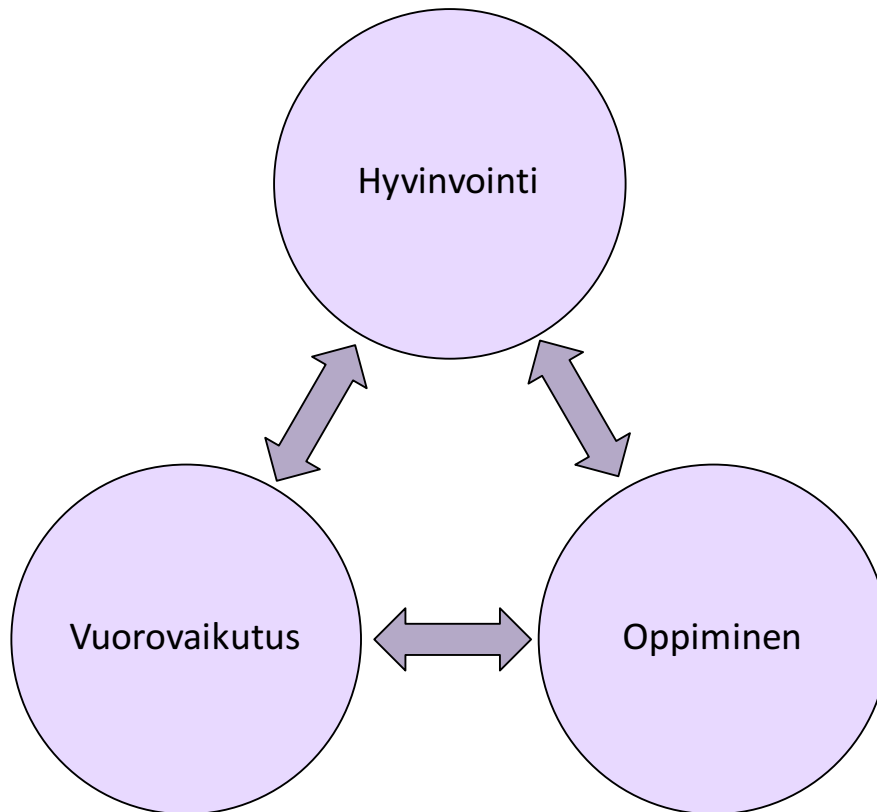
oppilaiden hyvinvointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on huomioitu koulun aikuisten toimintatapojen heijastuminen oppilaisiin joko tiedostetusti tai tiedostamatta, jonka myötä arvot, asenteet ja tavat välittyvät myös heille (OPH, 2016, s. 26). Myös Jennings ja Greenberg (2009) kirjoittavat opettajan hyvinvoinnin sekä tunne- vuorovaikutustaitojen olevan yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa. Lisäksi he toteavat näiden ominaisuuksien olevan yhteydessä tehokkaaseen luokkahuoneen hallintaan sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen (Jennings & Greenberg, 2009). Näihin vedoten toteamme luokanopettajan hyvinvoinnin olevan merkityksellistä oppilaiden hyvinvoinnille sekä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille.

Luokanopettajat ilmaisivat hyvinvoinnin ja toimivan vuorovaikutuksen mahdollistavan myös oppimista. Meri ja Puro kuvailevat hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteyttä oppimiseen seuraavissa sitaateissa:

*Oppilaiden olotila saadaan paremmaksi, oppiminen tulee mahdolliseksi. (Meri)*

*Hyvinvointi parantaa myös oppimista, sillä oppilaat sitoutuvat työskentelyyn paremmin, kun kanssakäyminen opettajan kanssa on lämminhenkistä ja vastavuoroista. (Puro)*

Toteamme sitaattien perusteella hyvinvoinnin sekä toimivan vuorovaikutuksen tukevan oppimista. Konu (2022, s. 43) kertoo oppimisen olevan yhteydessä hyvinvointiin ja Opetushallituksen (2016, s. 17) mukaan oppiminen mahdollistuu vuorovaikutuksen kautta. Jennings ja Greenberg (2009) kertovat hyvinvoinnin ja toimivan vuorovaikutuksen myötä luokkayhteisön ilma- piirin paranevan, mikä vuorostaan parantaa oppimistuloksia (Jennings & Greenberg, 2009). Oppimistulosten parantuminen ja sen myötä lisääntyvä kokemus kompetenssista sekä onnistumisista tukevat edelleen hyvinvoinnin rakentumista (ks. Ryan & Deci, 2000). Näin ollen toteamme myös oppimisen toimivan hyvinvointia heijastavana ilmiönä. Toteamme aiempien havaintojen perusteella hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja oppimisen olevan yhteydessä toisiinsa. Näiden tekijöiden väliset merkityssuhteet ovat kaksisuuntaisia. Alla olevassa kuviossa (kuvio 3) havainnollistamme näitä merkityssuhteita.



Kuvio 3. Hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja oppimisen heijastuminen luokkayhteisössä

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen toteamme hyvinvoinnin olevan merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Luokkayhteisön ja sen kaikkien jäsenten hyvinvointi on merkityksellistä sen vuorovaikutussuhteille. Hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteys muodostuu kaksisuuntaisesti, eli ne ovat toisiaan heijastavia ilmiöitä. Luokkayhteisön hyvinvointi mahdollistaa toimivampaa vuorovaikutusta. Hyvinvoinnin haasteet taas aiheuttavat ongelmia vuorovaikutussuhteille ja päinvastoin. Hyvinvointi ja toimiva vuorovaikutus tukevat myös oppimista; hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja oppimisen välillä merkityssuhteet ovat kaksisuuntaisia.



## 6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta ([TENK], 2023) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön peruseriaateiksi luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon, joiden mukaisesti tutkimusta toteuttaessa parhaamme mukaan toimimme. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä hyvän tieteellisen käytännön toteutumista tutkimuksessamme. Pohdimme suunnittelun, toteutuksen, analyysin ja näiden tutkimusvaiheiden aikana tehtyjä valintoja eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta. Pohdimme myös asemaamme tutkijoina sekä suhdettamme tutkimaamme aiheeseen.

Juutin ja Puusan (2020, s. 167) mukaan eettisyydellä tarkoitetaan eettisten periaatteiden noudattamista koko tutkimuksen ajan ottaen huomioon tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysitavat. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan on huolehdittava eettisestä kestävydestä. Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä TENK:n (2023) mukaan tieteellinen toiminta tulee suunnitella, toteuttaa ja dokumentoida huolellisesti ja laadukkaasti mahdollisuuksien mukaan avoimen tieteen periaatteita noudattaen. Lisäksi suunnittelussa tulee ottaa huomioon aiempi tutkimustieto (TENK, 2023).

Valitsimme eettisesti kestävät tutkimusmenetelmät ja analyysitavat, joiden avulla pystyimme toteuttamaan tutkimusta hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti. Suunnittelimme tutkimuksemme laadukkaasti ja huolellisesti erilaisia vaihtoehtoja pohtien. Toteutimme tutkimussuunnitelman, asettelimme tutkimuskysymykset ja valitsimme tutkimuskohderyhmän harkiten. Otimme suunnittelussa huomioon aiemman tutkimustiedon hyödyntäen sitä teoriapohjan sekä tutkimusasetelman muodostamisessa. Pilottoimme eli testasimme tutkimusmenetelmämme pienellä otannalla ennen tutkimuksen jatkamista, jolla takasimme tutkimuksen laadukkuuden. Dokumentoimme toimintaamme läpi tutkimusprosessin. Ilmaisimme tutkimuksemme vaiheet avoimesti ja perusteluineen eettisten periaatteiden mukaisesti.

Eettisyydellä tarkoitetaan Juutin ja Puusan (2020) mukaan myös sitä, että tutkimuksesta ei saisi koitua haittoja tutkimukseen osallistuneille tai muille tutkimukseen liittyville tahoille. Sen sijaan tutkijoiden tulisi pyrkiä hyvyyteen toteuttaessaan tutkimusta (Juuti & Puusa, 2020, s. 167). Noudatimme eettisyyttä ja hyvyyttä kunnioittavia tapoja tutkimusprosessin aikana. Kunnioitimme osallistujien yksityisyyttä ja pidimme huolta tietosuojan toteutumisesta. Tämä toteutui tutkimusprosessissamme tiedottamalla osallistujia tutkimukseen liittyvästä tietojen käsittelystä

sekä käyttämällä osallistujien oikeiden nimien sijaan pseudonyymeja. Pyrimme tutkimukselamme tuottamaan yksilöille, yhteisöille sekä yhteiskunnalle hyödyllistä tutkimukseen perustuvaa, eettisesti ja luotettavasti kerättyä tietoa. Tutkimuksemme tavoite ja toteutus perustui hyvyyteen ja eettisesti tehtyihin valintoihin.

Eettisesti toimivan tutkijan on varmistettava, että osallistujat tietävät tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme eettisyyttä lisäsi tutkimuskutsu (liite 1), joka toimi saatekirjeenä osallistujia tavoitellessa. Tutkimuskutsussa kerroimme itsestämme, tutkimuksemme tarkoituksesta, aineistonkeruumenetelmästä, luottamuksellisuudesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä osallistujien tietosuojasta. Tutkimusaineistojen käsittelyyn ja hallintaan liittyen TENK (2023) kehottaa sopimaan ennen aineiston keruuta aineistojen omistus- ja käyttöoikeuksista, käsittelystä, säilyttämisestä sekä mahdollisesta avaamisesta. Tieteellisessä toiminnassa tulee noudattaa voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä sekä salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita (TENK, 2023). Tutkimuksen osallistujat saivat luettavakseen virallisen tietosuojalomakkeen, jossa kerroimme tarkemmin tutkimusaineistojen käsittelystä ja hallinnasta. Luokanopettajilla oli mahdollisuus tutustua tutkimukseemme liittyvään tietojenkäsittelyyn ennen tutkimukseen osallistumista, mikä tuki tutkimuksemme eettistä toteutusta.

Juutin ja Puusan (2020) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija kykenee uskottavasti perustelemaan lukijalle jokaisessa tutkimusvaiheessa, että hän on valinnut ja käyttänyt perusteltuja ja oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimuksen toteuttamiseksi sekä tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Toteuttaaksemme tätä vaatimusta, kuvasimme tutkimuksen etenemistä mahdollisimman todenmukaisesti (Juuti & Puusa, 2020, s. 167). Arvioimme aktiivisesti tutkimusprosessin aikana tekemiämme valintoja sekä kuvasimme ja perustelimme ne mahdollisimman selkeästi ja avoimesti. Perustimme argumentoinnin tieteellisen kirjallisuuden antiin sekä aiempaan tutkimukseen. TENK (2023) toteaa luotettavuudella varmistettavan tieteellisen toiminnan laadun suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissa ja voimavarojen käytössä. Rehellisyyden todetaan toteutuvan tieteellisessä toiminnassa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Ilmaisimme ja perustelimme tutkimusprosessimme sekä siihen liittyen tehdyt metodologiset valinnat avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja salailemattomasti rehellisen tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK, 2023).

Totuus, objektiivisuus ja tutkijan puolueettomuus ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luotettavuuden merkkejä tutkimuksessa. Puolueettomuus nousee kysymykseksi tutkijan kyvyssä ymmärtää ja kuulla tiedonantajia itsenään suodattamatta heidän tuottamaa tietoa tutkijan omien linssien läpi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tökkäri (2018, s. 70) kirjoittaa tutkijan kokiessa tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi voivan koitua fenomenologisessa tutkimuksessa eettiseksi pulmaksi. Hän kirjoittaa, että tutkijan on oltava erityisen tietoinen siitä, että keskittyy analyysissa toisen kokemukseen, eikä rakenna tuloksia omista kokemuksistaan (Tökkäri, 2018, s. 70).

Pohdimme omaa asemaamme tutkijoina suhteessa aiheeseemme. Valmistumme itse tutkimuksemme kohderyhmän ammattiin: luokanopettajiksi. Aihe on meille läheinen ja henkilökohtaisesti tärkeä, jonka vuoksi pohdimme tapaamme suhtautua aiheeseemme ja tutkimuskysymyksiimme objektiivisesti. Omien ennako-oletusten, kokemusten ja asenteiden tunnistaminen oli tärkeä osa tutkimuksemme eettistä ja luotettavaa toteutusta. Suljimme tutkimusta suunniteltaessa ja toteuttaessa parhaamme mukaan ennako-oletuksemme aiheeseen liittyen ja suhtauduimme aineistoomme puolueettomasti. Huomioimme oman asemamme tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Laadullisessa tutkimuksessa on Aaltion ja Puusan (2020) mukaan kuitenkin mahdotonta tavoittaa täydellistä objektiivisuutta. Täydellisellä objektiivisuudella he tarkoittavat vaatimusta siitä, että tutkija kykenee erottamaan omat oletukset ja toimenpiteet tutkimuskohteesta niin, että ne eivät vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin ja tutkimustuloksiin. Uskottavuutta saavutetaan laadullisen tutkimuksen tapauksessa niin, että tutkija pyrkii läpi tutkimuksen tunnistamaan subjektiivisuuttaan sekä tutkimuksen kulun ja lopputuloksen kannalta merkityksellisiä arvoja (Aaltio & Puusa, 2020). Tähän subjektiivisuuden ja arvojen tunnistamiseen pyrimme tutkimusprosessin aikana. Näimme tietämyksemme opetusalaista myös voimavaraksi tutkimuksen toteutuksessa. Yksi syy fenomenologian valikoitumiselle tutkimuksemme lähestymistavaksi juonsi juurensa ajatuksesta, jonka oppimme luokanopettajaopintoja tehdessämme; jokaisen luokanopettajan kokemus luokkayhteisönsä hyvinvoinnista on ainutlaatuinen, sillä jokainen yhteisö on erilainen ja jokainen yksilö luo yhteisössään oman kokemusmaailmansa.

Kokemusperustaiseen tutkimukseen liittyy tutkimuseettinen haaste. Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja eettisesti toteutettuun tutkimukseen kuuluu avoimuus, puolueettomuus ja rehellisyys, joiden toteutumista on ollut syytä pohtia myös tutkimuksen osallistujien näkökulmasta (TENK, 2023). Tutkimme luokanopettajien kokemuksia, jotka välittävät tietoa yhdestä näkökulmasta.

Luokkayhteisön jäseniä ovat myös oppilaat sekä mahdolliset koulunkäynninohjaajat, joiden ääni jäi tutkimuksessamme kuulematta. Luokanopettajat osallistuivat tutkimukseemme kirjoittaen omista kokemuksistaan, jolloin tutkimustamme ei voida pitää täysin puolueettomana. Emme voi todeta tutkimuksemme kertovan kokonaisvaltaisesti luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta, vaan ainoastaan luokanopettajien kokemuksista siihen liittyen. Vaikka yksittäisten yhteisön jäsenten kokemus voi kertoa jotain myös yhteisestä kokemuksesta, emme voi pitää luokanopettajien kokemuksia ainoana puolueettomana totuutena. Tämän huomioimme ja ilmaisimme parhaamme mukaan tutkimuksemme toteutuksessa. Laine (2010) kirjoittaa, että fenomenologisen merkitysteorian mukaan yksilön kokemusten tuomat merkitykset voivat paljastaa jotain yhteisöllistä. Hän kuitenkin huomauttaa, että on olemassa myös hyvin vaikeasti ilmaistavia kokemuksia, jotka sisältävät yksilöllisiä ja ainutlaatuisia piirteitä (Laine, 2010).

Tutkimuksemme toteutustapa antoi aihetta pohtia myös tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien tapaa kirjoittaa kokemuksistaan luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta. Ohjaisimme luokanopettajia vastaamaan tutkimukseen oman kokemuksensa perusteella. Uskomme luokanopettajien vastanneen rehellisesti heillä olevan parhaan tiedon mukaan. Kyseenalaista on kuitenkin se, vastasivatko luokanopettajat olemassa olevan opitun tiedon perusteella vai puhtaasti omiin kokemuksiinsa perustuvan tiedon mukaisesti. Luokanopettajien kyky reflektoida omaa toimintaa luokkayhteisössä saattoi vaikuttaa heidän vastauksiinsa. On myös mahdollista, että luokanopettajat kuvailivat ihanteellista luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista, eivätkä oman kokemuksen mukaista todellista tilannetta. Näitä luotettavuuteen liittyviä haasteita pyrimme minimoimaan ohjaamalla luokanopettajia kertomaan ja kuvailemaan esimerkkejä erilaisista tilanteista, joissa hyvinvointi heidän luokkayhteisössään rakentuu.

Tarkastelimme kriittisesti kysymyksenasettelua tutkimuksessamme ja pohdimme, mitä olisimme voineet tehdä toisin ja millaisia vastauksia olisimme toisenlaisella asettelulla voineet saada. Tarkoituksena ei ollut vertailla kirjoitelmia tai löytää niistä eroavaisuuksia esimerkiksi siinä mielessä, että mitä muut osallistujat mainitsevat, mutta yksi osallistuja ei. Sen sijaan tavoitteenamme oli luoda kokonaisvaltainen käsitys luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta luokanopettajien kokemusten mukaan fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimustulosten lähtökohtana oli se, miten vastaukset tukivat ja täydensivät toisiaan ja täten muodostivat kattavan kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysimenetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysi asetti haasteen tutkimuksen eettiselle toteutukselle. Teoriapohja loi toisaalta luotettavuutta ja antoi tukea tekemillemme havainnoille

luokanopettajien kirjoitelmista. Haasteena oli kuitenkin tuoda esiin luokanopettajien kokemukset ja näkemykset sellaisina, kuin ne on tarkoitettu. Tutkijoina pyrimme analyysivaiheessa huomioimaan aineistossa ilmenneet lausunnot ja ilmaisimme ne tutkimuksessamme mahdollisimman selkeästi ja tarkoituksenmukaisesti. Pyrimme välttämään liiallista tulkintaa ja päätelmien tekemistä luokanopettajien kokemusten perusteella. Teoria ohjasi työskentelyämme ainoastaan luokittelun perusteella ja loi mahdollisuuden tarkastella aineistossa ilmenneitä teemoja jo olemassa olevaan tutkimukseen peilaten.

Aineiston analyysia kuvailtaessa tutkijan on Aaltion ja Puusan (2020) mukaan pyrittävä yksityiskohtaiseen ja perusteltuun kuvaukseen. Avasimme tutkimusmenetelmäämme liittyvät vaiheet ja valinnat askel askeleelta. Teimme näkyväksi sen, mitä olemme tehneet ja mitä olemme jättäneet tekemättä sekä perustelimme tekemämme valinnat huolellisesti. Luotettavuutta lisää Aaltion ja Puusan (2020) mukaan myös aineistosta poimittujen sitaattien hyödyntäminen, jolloin päättelyketjun etenemisen seuraaminen on lukijalle helpompaa. Sitaatit tuovat tutkimukseen myös dokumentoivaa merkitystä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 176). Tutkimustulosten esittämisessä sisällytimme tekstiin runsaasti sitaatteja aineistosta, koska ne tuovat luokanopettajia ja lukijoita lähemmäksi toisiaan lisäten luotettavuutta. Samalla toimme esiin luokanopettajien kokemukset ja niiden muodostamat merkitykset sellaisinaan, jonka koimme tärkeäksi fenomenologisessa lähestymistavassa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen eettinen toteuttaminen käy ilmi argumentaatiosta, eli siitä, miten ja millaisia lähteitä kirjoittaja käyttää. Tieteellisessä toiminnassa on TENK:n (2023) mukaan kunnioitettava muiden työtä, annettava muiden saavutuksille niille kuuluva arvo ja viitata muiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla. Tarkastelimme kriittisesti käyttämiämme lähteitä huomioimalla niiden julkaisuajankohdat, tutkimusperustaisuuden ja tekijöiden asiantuntevuuden. Viittasimme lähteisiin asianmukaisella tavalla noudattamalla APA (American Psychological Association) 6th Edition -viittaustyyliä. Nämä valinnat lähteiden ja viittaustyylin käytössä lisäsivät tutkimuksemme eettisyyttä.

Lichtmanin (2016, s. 10) mukaan kvalitatiivinen kasvatustieteellinen tutkimus, kuten moni muu tutkimus sosiaali- ja ihmistieteiden piirissä, saa usein osakseen kritiikkiä sen subjektiivisen luonteen vuoksi. Kriitikot, jotka suosivat kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, usein kuvaavat tunteisiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia tutkimustuloksia vähemmän luotettaviksi, kuin numeeriset, prosentuaaliset tai mitkä tahansa mittaamiseen perustuvat tutkimustulokset. Kuitenkin kasvatusta on vahvasti sidoksissa ihmisiin ja ihmisten toimintaan ei ole samalla

tavalla ennustettavissa tai staattista, kuten stabiilit aineistot tai numerot ovat (Lichtman, 2016, s. 10). Kvalitatiivinen tutkimus siis mahdollistaa vapaan kerronnan aiheesta ilman ennalta asetettuja oletuksia, kehyksiä tai käsitteitä ja näin ollen voi jopa avartaa tutkijoiden ajatusmaailmaa. Halusimme tutkimuksemme avulla tehdä näkyväksi jotakin luokkayhteisöjen arjessa läsnä olevaa, osin tiedostettua ja kenties tiedostamatonta, usein sanomatta jäävää ja kirjoittamatonta. Halusimme tutkimuksellamme nostaa esiin luokanopettajien kokemuksia, jotka ovat merkityksellisiä opetus- ja kasvatustalouden kehityksen kannalta.

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme selvitti luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä. Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, mistä ja miten hyvinvointi rakentuu. Lisäksi kiinnostuksemme kohdentui siihen, miten luokanopettajat tuovat esiin opettajan sekä oppilaan roolin ja vastuun hyvinvoinnin rakentajina. Tutkimustulostemme mukaan luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu yhdessä toimien. Jokainen luokkayhteisön jäsen on osaltaan mukana hyvinvoinnin rakentumisessa ja hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä onnistuneen vuorovaikutuksen lopputulemana. Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös aiemmassa hyvinvointitutkimuksessa (ks. Allardt, 1976; Konu & Rimpelä, 2002; Ryan & Deci, 2000). Toimivan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutussuhteiden rakentamisen on todettu olevan merkittäviä hyvinvointitekijöitä (Valkonen, 2022, s. 7). Näin ollen tutkimuksemme vahvistaa entisestään vuorovaikutuksen merkitystä hyvinvoinnille.

Päävastuu hyvinvoinnin edistämisestä luokkayhteisössä on kuitenkin opettajalla. Myös Opetushallitus (2016) toteaa oppilaiden hyvinvoinnin seuraamisen ja edistämisen kuuluvan opettajan velvollisuuksiin. Leskisenoja ja Sandberg (2019) kertovat osaksi tätä opettajan tehtävää muun muassa myönteisen ilmapiirin luomisen sekä lasten toimivien vuorovaikutussuhteiden mahdollistamisen. Luokanopettajat esittivät tutkimuksessamme samankaltaisia havaintoja opettajan vastuusta kertoen esimerkiksi turvallisuuden tunteen, myönteisen ilmapiirin sekä arvostuksen kokemuksen luomisen olevan heidän vastuullaan. Näin ollen tutkimustuloksemme saavat vahvistusta aiemmasta kirjallisuudesta. Johtopäätöksenä voimme todeta vastuun hyvinvoinnin rakentumisesta luokkayhteisössä lepäävän luokanopettajien harteilla. Aiemmin toteutettu tutkimus kouluyhteisöjen hyvinvoinnista ei ole huomionnut opettajan merkittävää roolia hyvinvoinnin rakentajana yhtä kattavasti. Esimerkiksi Konun ja Rimpelän (2002) toteuttama koulun hyvinvointimalli huomioi opettaja-oppilassuhteet, mutta ei korosta opettajan roolia hyvinvoinnin rakentajana, kuten meidän tutkimuksemme. Opettajan roolin merkittävyys korostuu näin ollen luokkayhteisön kontekstissa laajempaa koulukontekstia vahvemmin.

Edellä esittämämme johtopäätökset vastaavat tutkimustuloksiimme sekä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen vedoten kysymykseen, *miten* hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä. Seuraavaksi kokoamme johtopäätökset vastaten kysymykseen, *mistä* hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössä. Luokanopettajien kokemusten mukaan luokkayhteisön hyvinvointi rakentuu luokan olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen sekä tervey-

dentilasta. Tutkimustuloksemme, Allardtin hyvinvointiteoria sekä Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteoria ovat samassa linjassa hyvinvoinnin rakentumisen osalta. Allardtin mukaan hyvinvointia rakentaa olosuhteet, sosiaaliset suhteet sekä itsensä toteuttaminen (Allardt, 1976, s. 32–38). Nämä osoittautuvat keskeisiksi asioiksi myös tutkimuksemme perusteella. Konun ja Rimpelän (2002) käsitteellinen malli, jonka runkoa olemme käyttäneet tutkimustulostemme analysoinnissa, osoittaa myös tutkimustulostemme yhtäläisyydet heidän tutkimukseensa (Konu & Rimpelä, 2002, s. 83). Tutkimuksemme toistaa vahvasti aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen antia liittyen hyvinvoinnin rakentumiseen. Lisäys, jonka tutkimuksemme tekee hyvinvointitutkimuksen kentälle koulukontekstissa, on luokanopettajien rooli ja merkitys luokkayhteisön hyvinvoinnille.

Tulostemme mukaan luokan olosuhteisiin lukeutuvat turvallisuus, säännöt ja rajat sekä opetuksen järjestely. Turvallisuuden tunne vahvistaa mahdollisuuksia oppimiselle, jonka myötä sen toteutumisesta huolehtiminen on ensisijaisen tärkeää. Myös Konu ja Rimpelä (2002), Kallinen kollegoineen (2021) sekä Salovaara ja Honkonen (2013) pitävät turvallisuutta hyvinvointia rakentavana tekijänä. Säännöt ja rajat edistävät tulostemme mukaan turvallisuutta ja osallisuutta sekä siten hyvinvointia. Opetuksen järjestelyn voidaan tulosten mukaan todeta rakentavan hyvinvointia luokkayhteisöön sen mahdollistaessa vuorovaikutusta sekä motivaatiota ja oppimisen iloa. Opetuksen järjestely on myös osa Konun ja Rimpelän (2002) koulujen hyvinvointimallia. Opetushallitus (2016) mainitsee edellä mainitut hyvinvoinnin rakentumisen kannalta merkitykselliset keinot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jolloin niitä voidaan pitää luokkayhteisön kannalta merkityksellisinä hyvinvointitekijöinä. Luokan olosuhteilla on tulostemme sekä aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella merkitystä hyvinvoinnin rakentumiselle luokkayhteisössä.

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tulostemme mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot, opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppilaiden väliset suhteet, ilmapiiri, yhteistyö ja opettajan rooli. Luokkayhteisö koostuu useista erilaisista sosiaalisista suhteista, jotka toimivat osana hyvinvoinnin rakentumista. Näihin sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat opettajan ja oppilaan väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Myös Holfve-Sabelin (2014) tutkimuksen mukaan hyvinvointi rakentuu vahvasti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen sekä opettaja-oppilassuhteiden ympärille. Näitä suhteita on mahdollista vahvistaa harjoittelemalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jotka helpottavat monissa arjen tilanteissa ja tukevat näin tulostemme sekä Lindblomin ja kollegojen (2015) mukaan yhteisön kokemaa hyvinvointia.



Hyvinvointia luokkayhteisöön luo tulostemme mukaan myös hyvä ilmapiiri, jossa jokainen yksilö saa olla oma itsensä ja jossa kiusaamista ei hyväksytä. Näitä seikkoja ilmapiiriin liittyen painottaa myös Opetushallitus (2016) ja Salmivalli (2016). Luokkayhteisön hyvinvointia rakentavat myös erilaiset yhteistyön muodot, joita ovat kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö. Näiden merkitystä tutkimuksemme lisäksi korostavat Kumpulainen kollegooneen (2014) sekä Opetushallitus (2016). Tutkimustuloksemmen opettajan rooli korostuu sosiaalisissa suhteissa hyvinvoinnin rakentajana. Opettaja rakentaa luokkayhteisönsä hyvinvointia esimerkillisyydellään, auktoriteetillaan ja tavallaan kohdata oppilaitaan. Opettajan merkityksellistä roolia korostaa myös Opetushallitus (2016) vahvistaen edelleen tämän antaman esimerkin ja toiminnan merkitystä hyvinvoinnin rakentumisessa. Sosiaalisten suhteiden merkitys osana hyvinvoinnin rakentumista on kiistaton. Tutkimustulostemme sekä aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella sosiaaliset suhteet ovat merkityksellinen osa luokkayhteisössä rakentuvaa hyvinvointia.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin kuuluvat tulostemme mukaan arvostus, osallisuus, vahvuuksien tunnistaminen, palaute ja motivaatio. Arvostus luo yksilöille kokemuksen siitä, että on tärkeä osa kokonaisuutta ja osallisuus luo mahdollisuuksia vaikuttaa itseä koskeviin asioihin tässä kokonaisuudessa. Myös Opetushallitus (2016, s. 15) toteaa oppilaan arvostuksen ja osallisuuden kokemukset merkityksellisiksi. Vahvuuksien tunnistaminen toimii tulostemme mukaan hyvinvointia tukevana voimavarana. Näin toteavat myös Kumpulainen kollegooneen (2014), joiden mukaan vahvuudet tukevat lapsen hyvinvointia. Positiivinen ja realistinen palaute edistävät hyvinvoivan luokkayhteisön rakentumista tulostemme mukaan. Myös Leskinen (2017) kertoo myönteisen palautteen edistävän lämpimän ja kannustavan luokkayhteisön rakentumista. Lisäksi palautteen täsmällisyys vahvistaa Järvelän ja kollegojen (2013) mukaan oppilaan kuvaa itsestään oppijana. Tulostemme mukaan sekä oppilaan että opettajan motivaatio luovat hyvinvointia luokkayhteisöön. Motivaation yhteyden hyvinvointiin on huomioinut myös Ryan ja Deci (2000). Tutkimustulostemme sekä aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen myötä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen on keskeinen osa hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä.

Tulostemme mukaan terveydentilan osalta sekä oppilaan että opettajan terveydentilalla on merkitystä hyvinvoinnin kannalta. Fyysinen ja psyykinen hyvinvointi muodostavat kokonaisuuden, jonka varassa yksilö toimii osana yhteisöä ja vaikuttaa siten hyvinvoinnin rakentumiseen. Myös WHO (2022) korostaa fyysisen ja psyykkisen ulottuvuuksien merkitystä osana kokonais-

valtaisen hyvinvoinnin rakentumista. Oppilaiden hyvinvointia rakentavat niin sanotut perusasiat: ravinto, lepo, hygienia ja vaatetus. Vastaavan huomion on tehnyt myös Kosonen (2017, s. 109), jonka mukaan ravinnon ja unen merkitys korostuvat osana oppilaan hyvinvointia. Opettajan oman fyysisen ja psyykkisen terveyden koettiin vaikuttavan koko luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumiseen. Opettajan hyvinvoinnin vaikutuksen oppilaiden hyvinvointiin ovat huomioineet myös Karppinen ja Pihlava (2016, s. 132). Tutkimustuloksiimme sekä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen vedoten yksilöiden terveydentila muodostuu merkittäväksi osaksi luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista.

Tutkimuksemme toisena tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksiin pohjautuen hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Tavoitteena oli saada kuvauksia hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen yhteydestä sekä siitä, miten hyvinvoinnin tila ilmenee luokkayhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tulostemme mukaan hyvinvointi on merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Myös Leskisenoja ja Sandberg (2019) toteavat hyvinvoinnin edistävän hyvien vuorovaikutussuhteiden muodostumista. Tulostemme perusteella toteamme hyvinvoinnin toteutuvan vuorovaikutussuhteissa heijastuen yksilöistä toisiin ja koko luokkayhteisöön. Samankaltaisen havainnon hyvinvoinnin heijastumisesta opettajan ja oppilaan sekä yhteisöjen välillä ovat esittäneet myös Salovaara ja Honkonen (2013). He kertovat tämän heijastumisen perustuvan yksilöiden ja yhteisön vuorovaikutukseen (Salovaara & Honkonen, 2013). Johtopäätöksenä toteamme hyvinvoinnin olevan myös heijastumisesta johtuen merkityksellistä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille.

Tutkimustuloksena totesimme hyvinvoivien oppilaiden uskaltavan olla oma itsensä ja ilmaista itseään avoimemmin. Hyvinvointi mahdollistaa tulosten mukaan myös oppilaiden välillä rohkeampaa ja huomaavaisempaa vuorovaikutusta sekä sujuvampaa työskentelyä. Myös Holfve-Sabel (2014) on todennut tutkimuksessaan hyvinvoivissa luokkayhteisöissä oppilaiden olevan yhteistyökykyisempiä. Tulostemme perusteella kokemus hyvinvoivasta luokkayhteisöstä parantaa toimivaa vuorovaikutusta sen sisäisissä vuorovaikutussuhteissa. Toimiva vuorovaikutus ilmenee arvostuksena, positiivisena ilmapiirinä sekä yksilön mahdollisuutena olla oma itsensä, jotka taas vahvistavat tulostemme sekä aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen (ks. Konu & Rimpelä, 2002) perusteella hyvinvointia. Nyyssölä ja Vitikka (2013, s. 16) vahvistavat opettajan ja oppilaan välisen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen heijastuvan lopulta koko yhteisön hyvinvointiin.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että sekä opettajan että oppilaiden kokema hyvinvointi heijastuu luokkayhteisön vuorovaikutussuhteisiin ja sitä kautta taas hyvinvoinnin rakentumiseen. Koska toimiva vuorovaikutus on myös edellytys hyvinvoinnin rakentumiselle, toteamme näiden tekijöiden toimivan toisiaan heijastavina ilmiöinä. Lisäksi tutkimuksemme osoitti hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen olevan yhteydessä oppimiseen. Saman havainnon on tehnyt myös Konu (2002) kertoen oppimisen olevan yhteydessä hyvinvointiin. Opetushallitus (2016) huomioi hyvinvoinnin edellytyksenä oppimiselle, minkä lisäksi osaamisen ja oppimisen mainitaan edistävän hyvinvointia. Tutkimustuloksiimme sekä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen vedoten toteamme hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen ja oppimisen toimivan toisiaan heijastavina ilmiöinä. Tutkimuksemme vahvistaa luokkayhteisön hyvinvoinnin merkitystä sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta ja korostaa toimivan vuorovaikutuksen merkitystä osana hyvinvointia luokkayhteisössä.

Yksi tutkimuksemme tarkoituksista oli tehdä näkyväksi jotain usein sanomatta ja kuulematta jäävää, mutta luokkayhteisöjen arjessa vahvasti läsnä olevaa: kokemuksia hyvinvoinnista. Luokanopettajien kokemukset hyvinvoinnista ansaitsevat tulla kuulluksi, niissä piilevien mahdollisuuksien vuoksi. Luokanopettajien kokemukset hyvinvoinnista voivat toimia huomioitaessa kehitysskaskelina kohti parempaa koulua (Spilt ym., 2011). Tämä taas mahdollistaa edelleen hyvinvointia ja oppimista koko yhteisöön. Halusimme tutkimuksellamme tarjota myös näköalan kontekstiin, joka on koulujen hyvinvointitutkimuksessa vähemmän tutkittu: luokkayhteisö. Tavoitteena oli tutkia hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä saaden kuvauksia siitä, mikä on merkityksellistä hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi tavoitteenamme oli tutkia hyvinvoinnin merkitystä luokkayhteisön vuorovaikutussuhteille. Koemme täyttäneemme tutkimukselle asetetut tavoitteet luoden kattavan kuvauksen luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisesta. Koemme aineistomme tarjonneen meille mahdollisuuden luoda mielekkään ja helposti lähestyttävän tutkimuksen, jossa luokanopettajien ääni tulee kuulluksi.

Merikukka (2021) kirjoittaa, kuinka koulun, varhaiskasvatuksen, palvelujärjestelmän ja järjestöjen tulisi keskustella yhdessä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta sujuvan arjen takaamiseksi. Hänen mukaansa tutkimusperustaista tietoa tarvitaan hyvinvointihaasteiden ehkäisevän työn ja painopisteiden määrittelyn tueksi, sosiaalipoliittisen päätöksenteon avuksi ja oikea-aikaisen toiminnan kohdistamiseksi (Merikukka, 2021, s. 104–105). Tähän tarpeeseen olemme pyrkineet tutkimuksellamme vastaamaan. Ongelmien korjaamisen ohella myönteisyyden ja onnistumisten mahdollistaminen on kestävä tapa rakentaa yhteiskuntaa. Laadukkaalla

opettajankoulutuksella ja työhyvinvointia vaalimalla voimme mahdollistaa opettajalle edellytykset toimia työssään menestyvänä ja hyvinvoivana ammattilaisena. Tällöin hyvinvointi heijastuu myös oppilaisiin. Mahdollistamalla oppilaille turvallisen ja hyvinvointia tukevan koulu- ja luokkayhteisön, luodaan edellytyksiä kasvulle ja kehitykselle, toimivalle vuorovaikutukselle sekä onnistumisen kokemuksille.

Tutkimuksemme tarjoaa mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Hyvinvoinnin heijastumisen ilmiö osoittautui merkittäväksi osaksi luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumista. Teimme havainnon, että kyseiseen ilmiöön kohdistunut tutkimus on sen merkityksellisyydestä huolimatta melko vähäistä. Tästä syystä kokisimme tarpeelliseksi laajentaa tietämystä hyvinvoinnin heijastumisen ilmiöstä. Lisäksi mahdollisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia tarkemmin tutkimuksemme tuloksissa ilmenneitä asioita. Mielenkiintomme kohdistuu erityisesti sosiaalisten suhteiden merkitykseen luokkayhteisön hyvinvoinnin rakentumisen näkökulmasta. Sosiaalisten suhteiden merkitys hyvinvoinnin kannalta ei ainoastaan korostunut tutkimuksessamme, vaan aiheen merkityksellisyydestä on näyttöä myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Allardt, 1976; Kallinen ym., 2021; Konu & Rimpelä, 2002; Salovaara & Honkonen, 2013). Tämä antaa syyn lisätutkimukselle luokkayhteisön kontekstissa. Luokkayhteisön hyvinvointiin kohdistuvassa tutkimuksessa on mielestämme tärkeää tuoda esiin luokanopettajien lisäksi muiden yhteisön jäsenten kokemuksia, joten koemme myös oppilaslähtöisen jatkotutkimuksen olevan tarpeellista. Saman huomion ovat tehneet myös Haanpää kollegoineen (2020, s. 520), jotka painottavat lasten hyvinvoinnin kokemuksellisuuden ymmärtämisen ja tutkimuksen merkitystä hyvinvointitutkimuksessa.

Tulevina luokanopettajina olemme kokeneet tutkimuksen toteuttamisen ajatuksia rikastavana kokemuksena. Hyvinvointi on meille molemmille tärkeä aihe ja on ollut ilo saada tutustua alan ammattilaisten näkemyksiin hyvinvoinnin rakentumisesta heille työn näkökulmasta tärkeimmässä lähiyhteisössä. Uskomme tutkimuksemme tarjoavan näkökulmia ja ajatuksia hyvinvoinnin toteuttamiseen luokkayhteisössä myös muille tuleville kasvatusalan ammattilaisille. Hyvinvointi on tutkimuksemme perusteella edellytys oppimiselle ja oppiminen taas luo edellytyksiä hyvinvoinnin toteutumiselle. Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että sivistyksen ja yhteiskuntakelpoiseksi kasvamisen ohella inhimillinen kasvu ja hyvinvointi nähtäisiin entistäkin vahvemmin osana perusopetuksen tarkoitusta.

Tutkimuksemme antoi siihen osallistuneille ja luo siihen tutustuville mahdollisuuden tarkastella omia käytäntöjään sekä toimintamallejaan luokkayhteisössä, jossa he luovat omat raaminensa hyvinvoinnin toteutumiseksi. Toivomme, että tutkimuksemme nähtäisiin mahdollisuutena havaita nykyisiä malleja, kehittää yhteisöjen sujuvaa toimintaa sekä tukea yksilöiden hyvinvointia paremman oppimisen ja opetustyön toteuttamiseksi. Opetusalan hyvinvoinnin haasteiden lisäksi huomion tulisi kohdistua mahdollisuuksiin, joilla hyvinvointia voidaan edistää. Tarjoamme tutkimuksellamme luokanopettajien kokemuksiin perustuvan rungon hyvinvoinnin toteuttamiselle luokkayhteisössä. Kiinnittämällä huomiota hyvinvointiin, voimme ehkäistä pahoinvointia. Koska yksilön kokemus hyvinvoinnista on merkityksellinen koko yhteisön kannalta, ei yksilöllistä kokemusta hyvinvoinnista voida väheksyä (Salovaara & Honkonen, 2013). On tärkeää, että jokainen pohtii saapuessaan luokkayhteisöön, mitä minä tuon tähän yhteisöön. Haluamme päättää tutkimuksemme erään tutkimukseemme osallistuneen luokanopettajan siittaatiin, jonka myötä haluamme itse kannustaa jokaista kasvatustyötä tekevää uskomaan itseensä ja kasvatettaviin. Voimme saavuttaa useita arvossa pitämiämme asioita, kunhan meillä on uskoa ja luottamusta yhdessä tekemisen voimaan.

*Uusille luokanopettajille haluan sanoa, että luottakaa itseenne ja tykätäkää työstänne, suurimmaksi osaksi lapset ovat todella mukavia ja heitä on mukavaa opettaa. Käytän vielä vanhanaikaisesti sanaa opettaa, jopa lapsille sanon joskus: ”Nyt minä opetan tämän, ja sinä opit. Ihan varmasti.”. (Tyyni)*

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 21.3.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 12–20). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, M. (2006). Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 70–90) [Adobe Digital Editions –versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu 6.5.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-192-6>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624–645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Danielsson, P. (8.3.2022). Nuorten väkivaltarikollisuus lisääntyy, mutta vai alaikäisten ikäryhmissä [blogikirjoitus]. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://poliisi.fi/blogi/-/blogs/nuorten-vakivaltarikollisuus-lisaantyy-mutta-vain-alaikaisten-ikaryhmissa>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Downer, J., Sabok, T. J. & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development, 21*(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Duhn, I. (2017). Performing Data. Teoksessa M. Koro-Ljungberg, T. Löytönen & M. Tesar (toim.), *Disrupting Data in Qualitative Inquiry, Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 22*, 113–137. <https://doi.org/10.30675/sa.102943>

- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. Haettu 4.5.2022 osoitteesta [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). Opetusalan työolobarometri 2019. Haettu 10.3.2022 osoitteesta [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Haanpää, L., Toikka, E. & Ursin, P. (2020). Alakouluikäisten lasten moniulotteinen elämäntyytyväisyys Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 85(5–6), 519–530. Haettu 5.2.2023 osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140735/YP20056\\_Haanp%C3%A4%C3%A4ym.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140735/YP20056_Haanp%C3%A4%C3%A4ym.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harinen, P. & Halme J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unigrafia. Haettu 20.1.2023 osoitteesta [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf)
- Holfve-Sabel, M.-A. (2014). Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535–1555. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0557-7>
- Huhtinen, A.-K. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 286–298) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 21.3.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523456167>
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto. Teoksessa H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 11–16) [Adobe Digital Editions –versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu 6.5.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-951-768-192-6>
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–31). Tampere: Tampere University Press. Haettu 21.3.2022 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <http://www.jstor.org/stable/40071173>

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Järvelä, S., Malmberg, J., Mykkänen, A. & Määttä, E. (2013). Taito ja tahto oppimisen itsesäätelyssä. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 112–129). Helsinki: Opetushallitus.
- Kaivola, T. & Launila, H. (2007). *Hyvä työpaikka*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H. & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 4–21. <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M. (2017). *Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, koulu yhteisöstä ja palveluista*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 9.4.2023 osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132154/URN\\_ISBN\\_978-952-302-824-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132154/URN_ISBN_978-952-302-824-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Karila-Hietala, R., Wahlbeck, K., Heiskanen, T., Stengård, E. & Hannukkala, M. (2017). *Mielenterveys elämäntaitona: Mielenterveyden ensiapu*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- 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.
- Kauppila, R.-A. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppainen, J., Puoliväli, J., Kinnunen, H., Nevalainen, M., Saarinen, S., Saukkola, A., Pöntinen, J. & Halonen, A. (2021). *To do: Terveys*. Jyväskylä: Tuuma-kustannus.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 88–100) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Koivisto, K., Ojala, J. & Rautakoski, P. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien ja osallisuuden edistäminen koulu yhteisössä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.), *Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015102115011>



- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 12.2.2023 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Korkiamäki, R. (2016). Friendship as Potential? The Recognition of Teenagers' Peer Relationships at School. *Open Journal of Social Sciences*, 4(9), 34–43. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.49005>
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2008). Social capital, social work and young lives. *Nordisk sosialt arbeid*, 28(2), 82–99. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2008-02-02>
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. (2010). Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus*, 28(3), 18–35. Haettu 16.2.2023 osoitteesta <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2010/3/ikatover.pdf>
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 105–118) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517911>
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-014-1>
- Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 199–215) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516501>
- Laaksovirta, T. H. (1985). Tieteellinen metodi ja metodologia: Lähtökohtia kirjastotieteen ja informatiikan tutkimuksen metodologialle. *Informaatiotutkimus*, 4(2), 35–44. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://journal.fi/inf/article/view/1221>
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki P. (2012). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-*

- kimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25–42) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 21.3.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789524518758>
- Launonen, K. (2023). *Vuorovaikutus: Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin* (6. uud. painos). Espoo: Kehitysvammaliitto, Opikse.
- Lerikkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 128–139) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 10.4.2023 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2016). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: Sage publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957602.n2>
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T., & Solantausta, T. (2015). Yhteispelin tieteellinen perusta. Teoksessa M. Kampman (toim.), *Yhteispeli koulussa: opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen* (s. 222–244). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-586-8>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5. Haettu 21.3.2022 osoitteesta [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Maailman terveysjärjestö [WHO]. (2022). Constitution of the World Health Organization [verkkajulkaisu]. Haettu 19.10.2022 osoitteesta <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Manka, M.-L. (2011). *Työn ilo*. Helsinki: WSOYpro.
- Merikukka, M. (2021). Lapsuuden elinolojen yhteydet aikuisuuden hyvinvointiin. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti*, 58(1), 101–105. <https://doi.org/10.23990/sa.101954>
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 7–11). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 84–153) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: International Methelp. Haettu 29.3.2022 osoitteesta <https://www-booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1233>

- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 10.2.2023 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>
- Murto, K. (2014). Yhteisöllisyydestä [blogikirjoitus]. *Suomen yhteisöakatemia Oy*. Haettu 20.5.2022 osoitteesta <https://www.sya.fi/yhteisollisyydesta/>
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. (2020). *Oppilaan tuki I: Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas -vuorovaikutukseen*. Oppimisen käytännön tuki – Lobelia ry.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. (2014). *Hyvää mieltä yhdessä: Käsikirja alakouluikäisen mielenterveyden edistämiseen*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Nyysölä, K. & Vitikka, E. (2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 7–20). Helsinki: Opetushallitus.
- Onnismaa, J. (2020). *Opettajien työhyvinvointi*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 12.2.2023 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus](https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus)
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 5.2.2023 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)
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (2022a). Opetusalan työolobarometri [verkkajulkaisu]. Haettu 4.5.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/tutkimustietoa-opetusalan-tyooloista/>
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (2022b). Nuorten lisääntynyt väkivalta on yhteiskunnallinen ongelma – tukipalvelut on saatava kuntoon [verkkajulkaisu]. Haettu 5.2.2023 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/nuorten-lisaantynyt-va-kivalta-on-yhteiskunnallinen-ongelma--tukipalvelut-on-saatava-kuntoon/>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Rasku-Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 93–111). Helsinki: Opetushallitus.

- Pelkonen, J. (2018). Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla [verkkójulkaisu]. Yle Uutiset. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10538926>
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 77–82) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 31.1.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958189>
- Poikolainen, J. (2014). Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus*, 32(2), 3–22. Haettu 5.2.2023 osoitteesta <https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/lasten-positiivisen-hyvinvoinnin-tutkimus-metodologisia-huomioita>
- Roffey, S. (2013). Inclusive and Exclusive Belonging – the Impact on Individual and Community Well-being. *Educational & Child Psychology*, 30(1), 38–49. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.1.38>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Haettu 17.4.2023 osoitteesta [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_Ryan-Deci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_Ryan-Deci_SDT.pdf)
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22) [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Salmela-Aro, K. (2013). Koulu-uupumus ja -into koulutuksellisissa siirtymissä. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 164–172). Helsinki: Opetushallitus.
- Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 79–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. (2013). Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 48–78). Helsinki: Opetushallitus.

- Sirviö, A. (2022). Opettajien uupumus on koko maan yhteinen huoli [verkkojulkaisu]. Kaleva. Haettu 4.5.2022 osoitteesta <https://www.kaleva.fi/opettajien-uupumus-on-koko-maan-yhteinen-huoli/4356009>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and teaching, theory and practice*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationship. *Educational Psychology Review*, 23, (457–477). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Säävälä, M. (2012). Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. *Väestötutkimuslaitos*. Haettu 8.4.2023 osoitteesta <https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/12/00408b29-koti-koulu-ja-maahanmuuttajalapsset.pdf>
- Taivio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus* [Adobe Digital Editions –versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789524518031>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2022). Kouluterveyskysely [verkkojulkaisu]. Haettu 4.5.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2021). Kouluterveyskysely 2021: Perusopetuksen 4. ja 5. luokan selkokielen lomake [verkkojulkaisu]. Haettu 4.5.2022 osoitteesta [https://thl.fi/documents/10531/3554284/ktk21\\_lomake\\_alakoulu\\_selko\\_fi.pdf/c561a73c-c98e-322c-b215-0fc1ccb55aae?t=1656674643021](https://thl.fi/documents/10531/3554284/ktk21_lomake_alakoulu_selko_fi.pdf/c561a73c-c98e-322c-b215-0fc1ccb55aae?t=1656674643021)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023*. Haettu 3.4.2023 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 6–84). Rovaniemi: Lapland University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>

- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valkonen, T. (2022). Palaute ja arviointi vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä ja kehittämisessä. Teoksessa S.-T. Murumäki & H. Haapamäki-Niemi (toim.), *Yhdessä – Näkökulmia vuorovaikutuksen oppimiseen ja opettamiseen* (s. 27–37) [Adobe Digital Editions –versio]. Helsinki: Äidinkielen ja opettajain liitto. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789527446096>
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press. Haettu 18.4.2023 osoitteesta <http://eli.johogo.com/Class/Qualitative%20Research.pdf>

## Liite 1

### Tutkimuskutsu

*“Koulu on samanaikaisesti opettajien työympäristö ja oppilaiden oppimisympäristö, jossa oppilaiden hyvinvointi ja opettajien terveys vaikuttavat toinen toisiinsa.”*

(Helsingin yliopisto, 2012).

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta ja tutkimme pro gradu –tutkielmassamme luokanopettajien kokemuksia hyvinvoinnin rakentumisesta ja heijastumisesta luokkayhteisössä. Kutsumme nyt tutkimuksen osallistujiksi luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet luokanopettajan tehtävissä vähintään kuluvan lukuvuoden ajan. Aineistonkeruumenetelmänä toimivat avoimet kirjoitelmat. Halutessaan osallistujan on mahdollista käyttää hyödykseen kirjaamiamme tukikysymyksiä.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Tutkimukseen osallistuneille annetaan tutkimuksen analyysivaiheessa peitenimet, joten osallistujien anonymiteetti on turvattu. Osallistujien tiedot eivät paljastu tutkimuksessa, eikä heitä voida sen perusteella tunnistaa. Osallistumalla tutkimukseen annat luvan pyydettyjen henkilötietojesi ja vastaustesi käyttöön tutkimustarkoituksessa. Kerätty aineisto tuhoetaan tutkielman valmistumisen jälkeen, viimeistään seuraavan kuuden kuukauden kuluttua.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, lähetä sähköpostiviesti osoitteeseen [ida.salonen@student oulu.fi](mailto:ida.salonen@student oulu.fi) tai [siiri.sanaksenaho@student oulu.fi](mailto:siiri.sanaksenaho@student oulu.fi). Vastauksesi jälkeen lähetämme sinulle ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen sekä tietosuojailmoituksen. Valmis pro gradu –tutkielma julkaistaan Internetissä osoitteessa [www.jultika oulu.fi](http://www.jultika oulu.fi).

*Ystävällisin terveisin,*

Ida Salonen & Siiri Sanaksenaho

## Liite 2

### Ohjeet kirjoitelman kirjoittamiseen

Voit toteuttaa avoimen kirjoitelman esimerkiksi Microsoft Word –alustalla. Kirjaa kirjoitelman aluksi vastaukset taustatietokysymyksiin:

*Nimi?*

*Kauanko olet toiminut opettajan tehtävissä?*

*Mikä on tämänhetkinen tehtävänimikkeesi?*

*Millä paikkakunnalla työskentelet tällä hetkellä?*

Kirjoita kirjoitelma omiin kokemuksiisi pohjautuen. Pyri vastaamaan seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman laajasti pohtien:

*Kerro, miten ja mistä hyvinvointi rakentuu luokkayhteisössäsi.*

*Kuvaile, millainen merkitys hyvinvoinnilla on luokan sisäisten vuorovaikutussuhteiden kannalta. Kerro esimerkkejä.*

Lisäksi voit hyödyntää kirjoitelmassasi alle kirjattuja tukikysymyksiä:

*Kuvaile, mistä hyvinvointi mielestäsi rakentuu luokkayhteisössä.*

*Kerro, miten itse pyrit rakentamaan hyvinvointia luokkayhteisössä.*

*Kerro, miten oppilaat tukevat hyvinvoinnin rakentumista luokkayhteisössä.*

*Kuvaile, miten hyvinvoinnin tila ilmenee luokkayhteisössä.*

Lähetämällä vastauksesi annat luvan pyydettyjen henkilötietojesi ja vastautesi käyttöön tutkimustarkoituksessa. Saat lisätietoja henkilötietojesi käsittelystä sähköpostiliitteenä olevasta tietosuojailmoituksesta.

Lähetä valmis kirjoitelma taustatietoineen Word- tai PDF –tiedostona sähköpostitse osoitteeseen [ida.salonen@student oulu.fi](mailto:ida.salonen@student oulu.fi)/ [siiri.sanaksenaho@student oulu.fi](mailto:siiri.sanaksenaho@student oulu.fi) 1.9. mennessä.