

Luokanopettajien näkemykset PERMA-teoriaan poh- jautuvista kouluhyvinvointia tukevista keinoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä

Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Alina Aaltonen

Oona Nielikäinen

4.3.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Alina Aaltonen ja Oona Nielikäinen

Otsikko: Luokanopettajien näkemykset PERMA-teoriaan pohjautuvista kouluhyvinvointia tukevista keinoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Pilvi Heinonen

Sivumäärä: 90 sivua

Päivämäärä: 4.3.2024

Oppilaiden hyvinvoinnin heikentyminen motivoi tutkimaan kouluhyvinvointia tukevia keinoja ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitä PERMA-teoriaan pohjautuvia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajien keskuudessa käytetään, mistä ideat keinoihin löydetään ja minkä tekijöiden koetaan olevan yhteydessä keinojen käyttämisen resursseihin. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena Webropol-kyselomakkeen sekä syvähaastattelujen avulla. Kyselylomakkeen täytti 31 luokanopettajaa, joista kolme osallistui myös syvähaastatteluun. Aineistonkeruu toteutettiin vuoden 2023 keväällä ja syksyllä. Aineisto analysoitiin sekä teoriaohjaavalla että aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Lisäksi analysoinnissa hyödynnettiin teemoittelua keskeisten teemojen etsimiseen, jolloin aineisto oli helpompi jäsentää.

PERMA-teorian osatekijöistä keskityttiin tutkimaan myönteisiä tunteita, ihmissuhteita sekä merkityksellisyttä. Tuloksissa myönteisten tunteiden tukemisen keinoina korostuivat myönteinen palaute ja luokanopettajien omien tunteiden mallintaminen. Ihmissuhteita tuettiin erityisesti välittämällä, kiusaamiseen puuttumisella ja luomalla myönteinen ilmapiiri. Merkityksellisuuden tukemisen keinoissa nousi esille palkinnot ja oppilaan aito kohtaaminen. Tuloksista voidaan päätellä, että luokanopettajat hyödynsivät monipuolisia keinoja kouluhyvinvoinnin tukemiseen, luokan tarpeiden mukaisesti. Ideoita keinoihin löydettiin erityisesti kollegoilta, omasta arjesta ja kokemuksista sekä sosiaalisesta mediasta. Kollegoilta sekä omasta työhistoriasta sai käytännössä toimiviksi todettuja ideoita. Sosiaalinen media taas on yhä suosituimpi alusta ideoiden jakamiseen. Keinojen käyttämisen resursseihin nähtiin olevan heikentävästi yhteydessä moniammatillisen yhteistyön haasteet sekä liian suuret oppilasmäärät, kun taas resurssi lisäävinä tekijöinä koettiin olevan myönteinen ilmapiiri sekä pedagoginen itsevarmuus. Tuloksista voidaan tulkita, että resurssien arviointiin ovat yhteydessä subjektiiviset kokemukset työyhteisöstä, opetuksen organisoinnista sekä luokanopettajien psyykkisistä voimavaroista.

Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja keinoista, jotka tukevat kouluhyvinvointia samalla kun ne esittelevät uusia mahdollisuuksia luokanopettajien käytettäväksi. Aiempia tutkimuksia ideoiden etsimisestä sekä keinojen käyttämiseen tarkoitetuista resursseista on hyvin niukasti, joten tutkielmalla on oma paikkansa kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä.

Avainsanat: kouluhyvinvointi, luokanopettaja, PERMA-teoria, myönteiset tunteet, merkityksellisyys, ihmissuhteet, ideat, resurssit

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KOULUHYVINVOINTI	9
2.1	Hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin määrittäminen	9
2.1.1	Hyvinvoinnin näkökulmat ja osa-alueet	9
2.1.2	Kouluhyvinvoinnin teorit	12
2.2	Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilanne	14
2.3	Katsaus aiempiin tutkimuksiin kouluhyvinvoinnista	17
2.3.1	Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinot	17
2.3.2	Luokanopettajien ideat kouluhyvinvoinnin tukemiseen	20
2.3.3	Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin yhteydessä olevat resurssit	22
3	PERMA-TEORIA	24
3.1	Myönteiset tunteet	26
3.1.1	Myönteisten tunteiden yhteys kouluhyvinvointiin.....	26
3.1.2	Keinoja tukea myönteisiä tunteita koulussa.....	27
3.2	Ihmissuhteet	29
3.2.1	Ihmissuhteiden yhteys kouluhyvinvointiin	29
3.2.2	Keinoja tukea ihmissuhteita koulussa	30
3.3	Merkityksellisyys	34
3.3.1	Merkityksellisyyden yhteys kouluhyvinvointiin	34
3.3.2	Keinoja tukea merkityksellisyyttä koulussa	35
4	TUTKIMUSONGELMAT	39
5	MENETELMÄ	41
5.1	Tutkittavat	41
5.2	Tutkielman toteutus	42

5.3	Aineiston analyysi.....	44
5.3.1	Analyysin kuvaus	44
5.3.2	Haastattelun analyysin ensimmäiset vaiheet	49
5.4	Menetelmän eettisyys	50
6	TULOKSET	53
6.1	Myönteisten tunteiden tukemiseen käytetyt keinot.....	53
6.1.1	Myönteinen palaute	54
6.1.2	Tunnekasvatus.....	56
6.1.3	Rauhoittumis- ja läsnäolo harjoitukset.....	59
6.1.4	Yksittäiset keinot	60
6.2	Ihmisuhteiden tukemiseen käytetyt keinot	62
6.2.1	Vertaissuhteiden tukemisen keinot.....	62
6.2.2	Opettajan ja oppilaan välisen suhteen tukemisen keinot	66
6.2.3	Myönteisen ilmapiirin tukeminen	68
6.3	Merkityksellisyden tukemiseen käytetyt keinot	69
6.3.1	Palkinnot.....	69
6.3.2	Oppilaan aito kohtaaminen	71
6.3.3	Vahvuuksien huomioiminen	71
6.3.4	Tavoitteiden näkyväksi tekeminen	74
6.4	Ideat kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin	75
6.5	Luokanopettajien näkemykset kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseista	77
7	POHDINTA.....	81
7.1	Tutkimuksen päätavoite ja päätulokset	81
7.1.1	Luokanopettajien opetuksessaan hyödyntämät PERMA-teorian osatekijät kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoina	81
7.1.2	Luokanopettajien ideat kouluhyvinvoinnin tukemiseen	85
7.1.3	Luokanopettajien näkemykset kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseista	87
7.2	Tutkielman luotettavuuden arviointi	89
7.2.1	Kyselylomakkeen luotettavuuden arviointi	90
7.2.2	Haastattelun luotettavuuden arviointi	91

7.3	Tutkielman merkitys luokanopettajan työlle ja kasvatustieteelliselle tutkimukselle	92
7.4	Jatkotutkimusehdotukset	95
LÄHTEET		97
LIITTEET		117
Liite 1. Tietosuojaseloste		117
Liite 2. Tutkimuslupa 1		119
Liite 3. Tutkimuslupa 2		120
Liite 4. Rehtoreille lähetetty kutsu		121
Liite 5. Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään lisätty kutsu		122
Liite 6. Webropol-kyselylomake		123
Liite 7. Haastattelurunko 1.		130
Liite 8. Haastattelurunko 2.		132
Liite 9. Haastattelurunko 3.		134

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tavoitteena selvittää, mitä PERMA-teoriaan pohjautuvia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajien keskuudessa käytetään, minkä tekijöiden ajattelallaan olevan yhteydessä keinojen käyttämisen resursseihin sekä mistä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin löydetään ideoita.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin heikentymisestä on herännyt laaja huoli erilaisissa tutkimuksissa ja yleisessä keskustelussa (Aalto-Setälä ym. 2021b, 131; Kestilä, Jokela, Härmä ja Rissanen 2021, 7). Esimerkiksi vuoden 2023 kouluterveyskyselyn tuloksissa osoitetaan kolmasosan 4.–5.- sekä 8.–9.-luokkalaisista tytöistä raportoineen erilaisista mielenterveysongelmista (Helenius ja Kivimäki 2023, 4). Parhialan (2020a, 4) mukaan kouluiässä rakennetulla hyvinvoinnilla on merkitys koko loppuelämän hyvinvointiin, sillä varhain opitut keinot hyvinvoinnin tukemiseen ja haasteiden selvittämiseen luovat pohjaa myöhemmälle hyvinvoinnille ja ennaltaehkäisevät ongelmien kasaantumista (Kuronen 2010, 178; Aalto-Setälä, Huikko, Appelqvist-Schmidlechner, Haravuori ja Marttunen 2020, 20). Kouluhyvinvoinnin tukemista voidaan perustella myös hyvinvoinnin ja oppimisen välisellä yhteydellä. Kouluhyvinvoinnilla viitataan tässä tutkielmassa oppilaiden koulussa kokemaan hyvinvointiin. On tutkittu, että hyvinvoivat oppilaat suoriutuvat koulutyöstä paremmin kuin ne, joiden hyvinvointi on heikentynyt, sillä tavoitteiden saavuttaminen ja oppiminen edellyttävät riittävää hyvinvointia (Konu 2002, 29; Norrish, Williams, O’Connor ja Robinson 2013, 149–150; Quinlan ja Hone 2020, 6). Hyvinvointi edistää myös luovaa ajattelua (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Linkins 2009, 295), myönteistä koulukäyttäytymistä sekä toimivia ihmissuhteita (Leskisenoja 2016, 28). Koulussa vietetään suuri osa päivästä, joten kouluilla on ratkaiseva tilaisuus kehittää oppilaiden hyvinvointia valitsemillaan käytännöillä (Lämsä 2009, 34; Tobia, Greco, Steca ja Marzocchi 2019, 842). Näiden tekijöiden vuoksi tutkielmassa ollaan kiinnostuneita oppilaiden hyvinvointia tukevista konkreettisista keinoista. Jotta luokanopettajat (myöhemmin myös ”opettajat”) voivat hyödyntää kouluhyvinvointia tukevia keinoja, heidän täytyy löytää niihin ideoita. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa selvitetään myös, mistä luokanopettajat löytävät ja jakavat ideoita käyttämiinsä keinoihin.

Luokanopettajien vastuuta kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen käyttäjänä perustellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Leskisenojan (2016, 25) mukaan opetussuunnitelma korostaa yhä enemmän hyvinvointia ja oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen mainitaankin siinä useaan kertaan. Se tulee esille muun muassa perusopetuksen arvoperustassa, jonka mukaan oppilas tarvitsee kokemuksen hyvinvoinnin välittämisestä. Lisäksi koulun arkea ohjaava toimintakulttuuri pyritään luomaan siten, että sen käytännöt tukevat oppilaiden hyvinvointia luoden edellytykset oppimiselle. On tärkeä huomata, että opetussuunnitelmassa on myös maininta muuttuvan maailman edellyttämistä tarpeista tukea oppilaiden hyvinvointia entistä tehokkaammin ja hyvinvoinnin haasteita ennaltaehkäisten. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS) 2014, 16–22, 26–27, 34.) Opetussuunnitelman lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin tukemista velvoittavat monet kansainväliset ihmisoikeussopimukset, kuten Euroopan ihmisoikeuksien sopimus sekä Lapsen oikeuksien sopimus, jotka tavoittelevat lasten oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista (POPS 2014, 14–15). Lapsen oikeuksien sopimuksen useassa artiklassa tulee esille jollakin tavoin oppilaiden hyvinvoinnin välttämättömyys (Unicef n.d). Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen mainitaan myös useassa laissa, kuten Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) sekä Lastensuojelulaissa (417/2007), jotka korostavat lapsen oikeutta hyvinvointiin.

Ahtola (2016, 10) toteaa luokanopettajien kuitenkin kokeneen, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Tämä saattaa perustua siihen, että usein keskitytään tiettyyn hyvinvoinnin osa-alueeseen, jolloin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen jää vaille huomiota (Konu 2002, 6). Tämän tutkielman keinot perustuvat yhdysvaltaisen professori Martin Seligmanin PERMA-teoriaan, joka tarkastelee oppilaiden hyvinvointia kokonaisvaltaisesta näkökulmasta erilaisten hyvinvointiin yhteydessä olevien tekijöiden kautta (Seligman 2011, 16). Tutkielman kirjoittajat kokivat kandidaatintutkielmassaan PERMA-teorian toimivaksi teoriaksi tarkastella kokonaisvaltaisesti oppilaiden hyvinvoinnin tukemista konkreettisten keinojen tarjoamisen vuoksi. PERMA-teoria koostuu viidestä osatekijästä: myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksellisyydestä sekä saavuttamisesta (Seligman 2011, 16, 25). Tässä tutkielmassa viidestä osatekijästä valittiin tutkittavaksi kolme osatekijää: myönteiset tunteet, ihmissuhteet sekä merkityksellisyys, sillä nämä osatekijät koettiin merkittävimmiksi tarkasteltaessa oppilaiden kouluhyvinvointia opettajan näkökulmasta. Lisäksi sitoutumista ja saavuttamista on vaikeampi tutkia luokanopettajien käyttämien keinojen näkökulmasta.

Kouluhyvinvoinnin tukemiseen koettujen valmiuksien riittämättömyys saattaa olla yhteydessä myös siihen, ettei luokanopettajilla ole riittävästi resursseja hyödyntää kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja. Resursseilla viitataan tässä tutkielmassa luokanopettajien kokemuksiin voimavaroihin ja heidän työtään tukeviin tekijöihin. Tutkielmassa onkin tavoitteena selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien kokemuksiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia. Resurssien määrä ja vahvuus ovat yhteydessä siihen, kuinka hyvin luokanopettajat jaksavat ja ehtivät kehittää oppilaiden hyvinvointia, joten niitä on oleellista tutkia ymmärtääkseen kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja. Kun opettajat kokevat heillä olevan riittävästi resursseja, he jaksavat kiinnittää huomiota oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin, motivaation säilyttämiseen sekä myönteisen palautteen antamiseen (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus, myöhemmin THL 2013, 10, 15).

2 Kouluhyvinvointi

Luvussa 2.1 tarkastellaan hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin määrittämistä erilaisten näkökulmien, osa-alueiden ja teorioiden pohjalta hyvinvoinnin käsitteen moniulotteisuuden esiin tuomiseksi. Tämän jälkeen luvussa 2.2 luodaan kuva lasten ja nuorten hyvinvoinnin kehityksestä ja nykyisestä tilanteesta tutkimusten, tilastojen ja uutisten valossa. Tällä pyritään osoittamaan tutkielman tavoitetta ja tarvetta. Lopuksi luvussa 2.3 esitellään aiempia tutkimuksia kouluhyvinvointia tukevista keinoista ja niiden käyttämiseen yhteydessä olevista resursseista sekä siitä, mistä luokanopettajat saavat ideat käyttämiinsä keinoihin, jotta tutkielman tuloksia pystytään pohjaamaan aikaisempaan tutkimusaineistoon.

2.1 Hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin määrittäminen

2.1.1 Hyvinvoinnin näkökulmat ja osa-alueet

Vaikka hyvinvoinnin ajatellaan olevan monille tuttu käsite, sitä on mahdotonta määrittellä tyhjentävästi sen moniulotteisen luonteen vuoksi (Seligman 2011, 16; Wallace, Holloway, Woods, Malloy ja Rose 2011, 11; Leskisenoja ja Sandberg 2019, 28). Leskisenoja (2017, 24) mainitsee, että hyvinvointia voi lähestyä monesta eri näkökulmasta ja määrittelyyn ovatkin yhteydessä ihmisten näkemykset, painotukset, hyvinvointiteoriat ja tieteenalat (Välimaa 2000, 13; Hirvilammi 2015, 21, 32). Näiden lisäksi hyvinvoinnin käsitteeseen ovat yhteydessä ajankohtaiset yhteiskunnalliset teemat. Seuraavaksi määritellään hyvinvointia erilaisten näkökulmien sekä sen osa-alueiden kautta. Hyvinvoinnin määrittelemisen auttaa hahmottamaan tutkielman taustoja ja käsitteitä paremmin.

Hyvinvoinnilla viitataan puheessa yleensä subjektiiviseen hyvinvointiin, mikä perustuu ihmisen omiin kokemuksiin ja sisäisiin näkemyksiin. Ihminen, jonka subjektiivinen hyvinvointi on runsasta, tuntee paljon myönteisiä tunteita kuten onnellisuutta, kokee muiden välittävän hänestä ja tuntee kuuluvansa yhteisöön. Niin ikään, jos ihminen kokee subjektiivisesti voivansa hyvin, hän tuntee vähän kielteisiä tunteita kuten yksinäisyyttä, pelkoa ja arvostuksen puutetta. Ennen kaikkea subjektiivinen hyvinvointi on tunne koetusta terveydestä ja hyvästä olost. (Konu 2002, 10; Huppert ja Johnson 2010, 264; Pavot ja Diener 2014, 134–135.) Kumpulainen ja kumppanit (2014) mainitsevat, että kokonaisvaltaisen käsityksen muodostaminen hyvinvoinnista vaatii ihmisten sisäisten näkemysten lisäksi ulkopuolisten näkemystä (Kumpulainen, Mikkola, Rajala,

Hilppö ja Lipponen 2014, 226). Objektiiivisella hyvinvoinnilla viitataan olosuhteiden ja ympäristön kautta ulkopuolisen silmin tehtyihin arvioihin hyvinvoinnista (Nuikkinen 2009, 46; Minkkinen 2015, 25; Leino ym. 2019, 102). Terveys, turvallisuus ja riskit sekä oikeus saada laadukasta opetusta kuuluvat objektiiiviseen hyvinvointiin (Kumpulainen ym. 2014, 226). Kumpulaisen ja kumppanien lisäksi Konu (2002, 21) ajattelee subjektiivisen ja objektiiivisen hyvinvoinnin kietoutuvan vahvasti yhteen. Tässä tutkielmassa molemmilla näkemyksillä on osuutensa; luokanopettajat tarkastelevat resursseja pohtiessaan omaa hyvinvointia subjektiivisen hyvinvoinnin kautta, mutta oppilaidensa hyvinvoinnin tukemista objektiiivisesta näkökulmasta.

Hirvilammi (2015, 32) toteaa, että hyvinvointiteoriat on totuttu jakamaan kahteen vastakkaiseen näkemykseen; hedonistiseen ja eudaimonistiseen. Subjektiivinen hyvinvointi liitetään hedonistiseen nautinnon ja onnellisuuden näkökulmaan, sillä tavoitteena on maksimoida myönteiset tunteet (Parhiala 2020b, 17; Leskisenoja ja Sandberg 2019, 29). Tavoitteena on elämän tyytyväisyys ja halujen tyydyttäminen. Sen sijaan tämän tutkielman taustalla on eudaimonistinen näkökulma, minkä mukaan ihmisen halujen täyttämisen ei aina lisää hyvinvointia, vaan voi olla jopa haitallista. Ihminen voi hyvin myös ilman ainaista kokemusta onnellisuudesta ja hyvinvointi saattaa vaatia ponnisteluja. (Hirvilammi 2015, 32–33.) Hyvä elämä ei rakennu vain myönteisten tunteiden ja kokemusten varaan, vaan hyvinvointi vaatii ihmisenä kasvamista, hyveellistä, omien arvojen mukaista elämää ja hyvien tekojen tekemistä (Hirvilammi 2015, 32–33; Leskisenoja 2017, 24; Leskisenoja ja Sandberg 2019, 29). Vaikka PERMA-teorian yksi osatekijä on myönteiset tunteet, kielteisiä tunteita ei jätetä huomioimatta. Hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä on oppia kielteisten tunteiden kanssa elämistä ja tunteiden käsittelemistä. PERMA-teoriaan sisältyy myös käsitys sinnikkäästä ponnistelusta ja tavoitteiden saavuttamisen merkityksestä hyvinvoinnin tukijana.

Myös PERMA-teoria näkee hyvinvoinnin moniulotteisena ilmiönä ja teoria ottaakin monipuolisesti huomioon hyvinvoinnin eri osa-alueet. Seuraavaksi tarkastellaan hyvinvoinnin osa-alueisiin sisältyviä tekijöitä, jotta hahmottuu, millaiseen hyvinvointikokonaisuuteen tutkielmassa viitataan. Lisäksi seuraavalla pyritään hahmottamaan, miten hyvinvoinnin osa-alueet vaikuttavat PERMA-teorian osatekijöiden taustalla. Tavanomaisesti hyvinvointi on jaettu fyysisen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Nuikkinen 2009, 43; Janhunen 2013, 15). Fyysisellä hyvinvoinnilla viitataan muun muassa terveydentilaan, ravitsemukseen, liikuntaan ja turvallisuuden tunteeseen (Minkkinen 2015, 34). Psykykinen hyvinvointi nähdään usein mielentervey-

den synonyyminä ja nämä molemmat koetaan tärkeiksi tekijöiksi elinikäisen terveyden kannalta (THL 2013, 7; Ekström 2023). Tässä tutkielmassa psyykkisellä hyvinvoinnilla on keskeinen merkitys ja sen synonyyminä käytetään mielenterveyden käsitettä, lähdeaineistojen käyttäessä kyseistä käsitettä. Lisäksi mielenterveyden käsite saattaa olla helpommin ymmärrettävissä kuin psyykkinen hyvinvointi. Käsitteillä viitataan subjektiiviseen näkemykseen omasta hyvinvoinnista ja mielen tasapainosta (Aalto-Setälä ym. 2020, 18). Aalto-Setälä ja kumppanit (2020, 18–20) määrittelevät mielenterveyden ihmisen kyvyksi havainnoida oma potentiaalinsa ja valmiutensa sekä työskennellä ja olla osa yhteisöä. Ihmisellä on kyky olla sinnikäs ja joustava muutosten ja haasteiden äärellä ja resursseja kohdata normaalit elämän rasitteet. (THL 2013, 9; Aalto-Setälä ym. 2020, 18–20.)

Sosiaalisesti hyvinvoivalla ihmisellä on kyky solmia, ylläpitää ja edistää ihmissuhteita, hän kokee kuuluvansa ryhmään ja tuntee sitä kautta merkityksellisyyden tunteita. Hän hyväksyy moninaisuuden, saa arvostusta, eikä koe väkivaltaa tai kiusaamista. (Aalto-Setälä ym. 2020, 18–19; Trogen 2020, 23.) Sosiaalinen hyvinvointi on psyykkisen hyvinvoinnin ohella tämän tutkielman toinen keskeisimmistä hyvinvoinnin osa-alueista, sillä tutkielma tarkastelee koulumaailman hyvinvoinnin ilmiötä muun muassa PERMA-teorian ihmissuhteet osatekijän pohjalta. Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi kietoutuvat toisiinsa, sillä kun ihminen voi psyykkisesti hyvin, hän jaksaa panostaa ihmissuhteisiin ja hyvinvoivat ihmissuhteet taas edistävät psyykkistä hyvinvointia (Välimaa 2000, 19; Nuikkinen 2009, 43; Wallace ym. 2011, 20). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2013, 9) mukaan psyykkinen hyvinvointi rakentuu niiden mielikuvien pohjalta, mitä suhteet toisiin ihmisiin ihmiselle luovat.

Edellä mainittujen kolmen tavanomaisen näkemyksen lisäksi hyvinvointiin sisällytetään myös muita osa-alueita. Niitä tarkastellaan seuraavaksi, sillä ne menevät osittain päällekkäin psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kanssa. Biologiseen hyvinvointiin ovat yhteydessä elimistön fysiologiset tekijät. Emotionaalisesti hyvinvoiva on onnellinen ja tyytyväinen monella elämän osa-alueella. Ihmisen tunteet ovat tasapainossa ja hän osaa hyödyntää niitä tehokkaasti. (Nuikkinen 2009, 43; Aalto-Setälä ym. 2020, 18–19; Parhiala 2020b, 17–18; Trogen 2020, 23.) Mentaaliseen hyvinvointiin liittyvät minäkuvan teemat kuten itsetunto ja -luottamus. Henkisesti hyvinvoiva kokee elämänsä merkityksellisenä ja näkee itsellä olevan vaikutusmahdollisuuksia halutunlaisen elämän luomiseen. (Nuikkinen 2009, 43.) PERMA-teoriaan liittyvän luvun (ks. luku 3.2) lukemisen jälkeen voidaan havaita, että tässä kappaleessa mainitut neljä hyvinvoinnin osa-aluetta sisältyvät tutkielman kolmeen PERMA-teorian osatekijään. Emotionaalinen hyvinvointi

sisältyy myönteisiin tunteisiin, mentaalinen hyvinvointi merkityksellisyyteen ja ihmissuhteisiin sekä henkinen hyvinvointi merkityksellisyyteen. Tässä luvussa esiteltiin yleistä hyvinvointia näkökulmien ja osa-alueiden kautta, joten seuraavaksi siirrytään kouluhyvinvointiin, ja sen hahmottamiseen erilaisten teorioiden avulla.

2.1.2 Kouluhyvinvoinnin teoriat

Tutkielmassa kouluhyvinvoinnilla viitataan oppilaiden koulussa kokemaan hyvinvointiin, jota tarkastellaan tässä tutkielmassa Seligmanin PERMA-teorian pohjalta (ks. luku 3). PERMA-teorian mukaan kouluhyvinvointi rakentuu myönteisistä tunteista, sitoutumisesta, ihmissuhteista, merkityksellisyyden tunteesta sekä saavuttamisesta (Seligman 2011, 16). Tutkielmassa pyritään luomaan kuva tekijöistä, joista kouluhyvinvointi koostuu erilaisten teorioiden mukaan ja miten nämä teoriat ovat yhteydessä tutkielman taustalla vaikuttavaan PERMA-teoriaan. Tämän avulla pystytään paremmin hahmottamaan kouluhyvinvoinnin tukemiseen käytettävien keinojen hyödyntämistä.

Yksi keskeisin kasvatustieteen tutkimuskentän kouluhyvinvoinnin teorioista on Allardtin (1976) hyvinvointinäkemys, joka korostaa oppilaan tarpeiden tyydyttymistä osana kouluhyvinvointia. Näkemyksen mukaan keskeiset kolme tarvetta ovat elinolot eli fyysisesti tarpeet (having), sosiaaliset suhteet eli sosiaaliset tarpeet (loving) ja itsensä toteuttaminen eli psyykkiset tarpeet (being). Elinoloihin Allardt sisällyttää terveyden, koulutuksen ja tulotason, sosiaaliin suhteisiin perhe- ja ystävyys-suhteet ja itsensä toteuttamiseen vapaa-ajan toiminnot sekä tunteen siitä, että on tärkeä osa yhteisöä. Näiden tarpeiden tyydyttyminen merkitsee hyvinvointia. (Allardt 1976, 21, 38, 50; Konu 2002, 45; Uusitalo ja Simpura 2020, 579–581.) Tämän teorian pohjalta oppilaan hyvinvointia tuetaan keinoilla, jotka edistävät oppilaan oppimista, ihmissuhteiden rakentumista ja ylläpitämistä sekä tuovat tunteet oppilaan ainutlaatuisuudesta. Näin Allardtin näkemys yhdistyy PERMA-teoriaan ihmissuhteiden ja merkityksellisyyden tunteiden kautta, tuoden uusia näkökulmia tulotasosta ja vapaa-ajan toiminnoista.

Toinen tunnettu kouluhyvinvoinnin teoria on hyvinvointikäsitteeseen perustuva Konun ja Rimpelän Koulun hyvinvointimalli, joka pohjautuu Allardtin hyvinvointinäkemyseseen. Koulun hyvinvointimalli jakaa kouluhyvinvoinnin neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin (having), sosiaaliin suhteisiin (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (being) ja terveydentilaan (health). Konu ja Rimpelä liittävät koulun olosuhteisiin fyysisen ympäristön, opetuksen

organisoinnin sekä oppilaiden palvelut, sosiaalsiin suhteisiin kaverisuhteet, opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ja kiusaamisen. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sisältyvät opiskelminen omien taitojen ja kykyjen mukaan, kannustaminen, palautteen ja kunnioituksen saaminen ja viimeisenä terveydentilaan psykosomaattiset oireet ja mielenterveys. (Konu 2002, 43–44; Konu ja Rimpelä 2002, 79, 83–85; Konu ja Lintonen 2006, 633–635; 2019, 601.) Koulun hyvinvointimallin perusteella oppilaan hyvinvointia tukevat keinot keskittyvät kehittämään muun muassa luokan ja koulun viihtyisyyttä, koulun sisäisiä ihmissuhteita, palautteen antamista sekä vahvuuksien huomioimista. Myös PERMA-teoria korostaa ihmissuhteita, liittäen siihen lisäksi kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä myönteisen ilmapiirin. Lisäksi Koulun hyvinvointimallin osa-alue itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sisältyvät PERMA-teoriaan kannustamisen, palautteen ja arvostuksen saamisen muodossa, tosin ei omana osatekijänä, vaan useaan osatekijään sisältyen. Toisaalta PERMA-teoriassa terveydentila ei nouse erikseen esille niin kuin Koulun hyvinvointimallissa, vaan sen ajatellaan vaikuttavan osatekijöiden taustalla.

PERMA-teoriasta johdetun EPOCH-teorian mukaan kouluhyvinvointi koostuu nimensä mukaisesti keskittymisestä ja läsnäolosta (engagement), päämäärien sinnikkästä tavoittelemisesta haasteista huolimatta (perseverance), luottamuksesta ja uskosta tulevaan (optimism), lämpimistä ihmissuhteista ja rakkaudesta (connection to others) sekä onnellisuudesta ja myönteisistä tunteista (happiness) (Avola ja Pentikäinen 2019, 97). Kumpikin teoria siis käsittää kouluhyvinvoinnin samojen osa-alueiden kautta, mutta tarkastelee sitä hieman eri käsitteiden pohjalta. EPOCH-teoriaa mukailevat kouluhyvinvoinnin keinot ovat esimerkiksi tavoitteiden asettaminen, ihmissuhteiden tukeminen sekä myönteisten tunteiden lisääminen. Viimeisimpänä esitellään Richard Lernerin Nuoren myönteisen kehityksen teoria, jonka mukaan kouluhyvinvointi rakentuu pätevydestä, itseluottamuksesta, ihmissuhteista, luonteesta ja välittämisestä (Leskisenoja ja Sandberg 2019, 46). Kuten havaitaan, ihmissuhteita lukuun ottamatta hän käsittää kouluhyvinvoinnin hieman eri tavoin kuin PERMA-teoria, korostaen pätevyyttä ja luonnetta. Lernerin teoriassa hyvinvointi vaatii kehitystä jokaisessa osatekijässä ja ne ovatkin vuorovaikutuksessa toisiinsa (Leskisenoja ja Sandberg 2019, 46) toisin kuin PERMA-teoriassa jo yksittäisenkin osatekijän huomioiminen lisää kouluhyvinvointia. Nuoren myönteisen kehityksen teorian pohjalta oppilaan hyvinvointia tuetaan kehittämällä oppilaiden luottamusta selviytyä tehtävistä, edistämällä ihmissuhteiden rakentumista ja osoittamalla oppilaiden olevan tärkeitä omina itsenään.

2.2 Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilanne

Tämä tutkielma pohjautuu olettamukselle lasten ja nuorten hyvinvoinnin heikentymisestä, joten tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilaa ja siihen mahdollisesti yhteydessä olevia tekijöitä. Tämä auttaa ymmärtämään lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisen tarvetta. Tarkastelussa lähdetään liikkeelle 1990-luvulta päätyen vuoden 2023 uusiin kouluterveyskyselyn tuloksiin, jotta pystytään hahmottamaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin tilanteen kehittymistä viimeisen 30 vuoden sisällä. Tilannetta tarkastellessa on huomioitava vuoden 2019 joulukuussa alkanut COVID-19-pandemia, sillä sen yhteyttä lasten ja nuorten hyvinvoinnin heikkenemiseen ei voi sulkea pois (ks. Hakulinen, Hietanen-Peltola, Hastrup, Vaara ja Jahnukainen 2020, 12, 51). Hyvinvoinnin kehittymistä tarkastellaan erityisesti mielenterveyden näkökulmasta, sillä kuten luvussa 2.1.1 mainitaan, tässä tutkielmassa yksi keskeisin hyvinvoinnin osa-alueista on psyykinen hyvinvointi, johon mielenterveydellä usein viitataan. Lisäksi mielenterveyden käsite tulee luontaisesti esille, sillä mielenterveyden haasteet ovat olleet viime aikoina erityisen pinnalla yleisessä keskustelussa.

Huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnin haasteiden lisääntymisestä ja tarve mielenterveyspalveluille on kaksinkertaistunut 1990-luvulta. Valtaosa suomalaisista lapsista ja nuorista voi hyvin, mutta hyvinvoinnin kehitys on laskussa ja pahoinvointi on yleistynyt ja kehittynyt entistä vaikeammaksi. (Stakes 2002, 13–14.) Wallace ja kumppanit (2011, 22) kertovat Merikankaaseen (2009, 16) nojaten, että neljännes lapsista ja nuorista raportoiti kokeneensa mielenterveyden haasteita vuoden aikana ja jopa kolmannes koko elämänsä aikana. Seitsemän vuotta myöhemmin Noblen ja McGrathin (2016, 2) mukaan mielenterveydenhaasteita, kuten ahdistusta, masennusta ja käyttäytymishäiriöitä esiintyi missä tahansa maassa noin kymmenellä prosentilla eli yhteensä noin 220 miljoonalla lapsella ja nuorella. Masennuksen oireina ovat muun muassa surun tunne sekä nautinnon ja kiinnostuksen vähentyminen. Ahdistuneisuuteen viittaavat pelon tunne, hallitsematon huoli ja liiallinen hermostuneisuus. (Racine ym. 2021, 1143.)

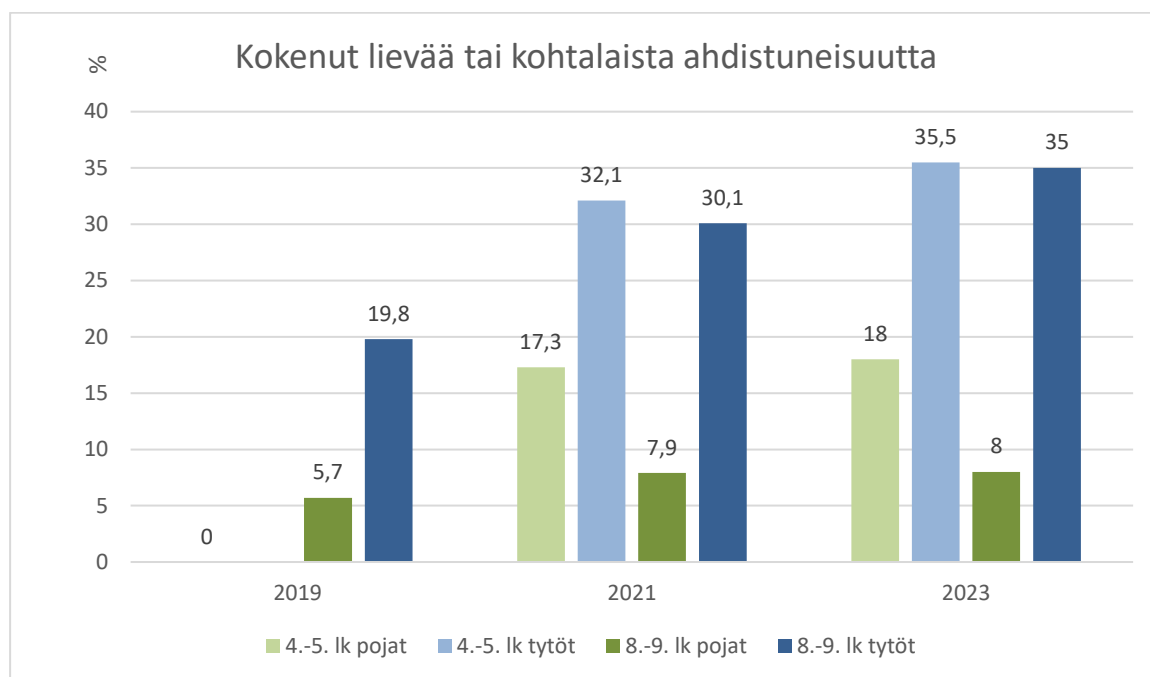
Vuoden 2019 joulukuusta eteenpäin maailmanlaajuinen COVID-19-pandemia alkoi vähitellen pahentamaan entisestään lapsilla ja nuorilla esiintyviä mielenterveyden haasteita. Pandemian vaikutukset alkoivat näkyä vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tuloksissa, jotka osoittivat ahdistuneisuuden ja masennusoireilun lisääntyneen huomattavasti vuoden 2019 mittauksista kaikilla vastaajaryhmillä ja sukupuolilla (THL 2021). Niin ikään 90 % kouluterveydenhuollossa työskentelevistä oli havainnut mielenterveysongelmien, erityisesti ahdistuneisuuden, lisääntymistä

(Hakulinen, Hietanen-Peltola, Jahnukainen ja Vaara 2021, 12). Vastaavia tuloksia on raportoitu muuallakin kuin Suomessa. Esimerkiksi Australiassa havaittiin viitteitä nuorten mielen hyvinvoinnin heikkenemisestä, kun yli 14 % lapsista ja nuorista oli kokenut mielenterveyden haasteita vuosien 2019 ja 2020 välillä (Quinlan & Hone 2020,1). Samanlaisiin tuloksiin päätyi myös islantilainen pitkittäistutkimus, joka tukee edellä mainittuja tuloksia lasten ja nuorten heikentyneestä mielenterveydestä. Pitkittäistutkimukseen osallistuneet 13–18-vuotiaat nuoret raportoivat masennusoireiden lisääntymistä ja psyykkisen hyvinvoinnin heikentymisestä. (Thorisdottir ym. 2021, 8.)

Vuoden 2023 rehtorikyselyn mukaan 93 % vastanneista rehtoreista kokee oppilaiden mielenterveydenhaasteiden lisääntyneen viimeisen vuoden aikana. Erityisesti ahdistuneisuus on merkittävän yleistä oppilaiden keskuudessa ja jopa 100 000 lapsella ja nuorella on erilaisia ahdistuneisuuteen liittyviä oireita. (Kummit 2023.) Lasten ja nuorten pahoinvointi on ollut esillä myös uutisissa aika ajoin (Konu ja Lintonen 2019, 601), mutta lähivuosien aikana pahoinvoinnista uutisoiminen ja pahoinvointiin pohjautuvien väkivaltatekojen määrä on kasvanut merkittävästi. Hintsala (2023) sekä Karppi, Köngäs ja Tihilä (2023) mainitsevat alle 15-vuotiaiden nuorten väkivaltarikosten huomattavasta lisääntymisestä erityisesti viime vuosien aikana. Taustalla väkivaltatilanteisiin nähdään muun muassa mielenterveysongelmat (Alanne 2023; Hintsala 2023; Karppi ym. 2023). Tutkijoilla on käsillä myös tuoreita tuloksia vuoden 2023 koulu-terveyskyselystä. Huolestuttavia tuloksia ilmeni etenkin tyttöjen keskuudessa, joista yli kolmannes raportoi kärsineensä erilaisista mielenterveysongelmista ikäryhmästä riippumatta. Terveystilan keskinkertaiseksi tai huonoksi 8.–9.-luokkalaisista tytöistä koki yli kolmannes. Vuoden 2021 tuloksiin verrattuna keskinkertaiseksi tai huonoksi terveystilansa kokeneiden lasten ja nuorten määrä ei osoittanut merkittäviä muutoksia. (Aalto-Setälä, Suvisaari, Appelqvist-Schmidlechner ja Kiviruusu 2021a, 2; Helakorpi ja Kivimäki 2021, 3–4; Helenius ja Kivimäki 2023, 1, 4; THL, Sotkanet 2023.)

Sen sijaan mielialaan liittyvät ongelmat ovat lisääntyneet entisestään. Mielialaan liittyviä ongelmia kahden viime viikon aikana 4.–5.-luokkalaisista tytöistä koki joka kolmannes, kun vuonna 2021 niistä raportoi joka neljäs. Eri asteista ahdistuneisuusoireilua molempien ikäryhmien tytöistä raportoi niin ikään yli kolmannes. Vuoteen 2021 verrattuna ahdistuneisuuden kokemukset olivat nousseet molemmilla ikäryhmillä, etenkin 8.–9.-luokkalaisten tyttöjen keskuudessa. Kuviossa 1 osoitetaan 4.–5.- sekä 8.–9.-luokkalaisten lievää tai kohtalaista ahdistuneisuutta kokeiden osuus vuosien 2019 ja 2023 välillä. Vuonna 2019 ei kerätty tietoa 4.–5.-

luokkalaisten ahdistuneisuudesta, joten niitä ei ole mainittu kuviossa. (Aalto-Setälä ym. 2021a, 2; Helakorpi ja Kivimäki 2021, 3–4; Helenius ja Kivimäki 2023, 1,4; THL, Sotkanet 2023.)



Kuvio 1. Lievää tai kohtalaista ahdistuneisuutta kokeneiden lasten ja nuorten osuus sukupuolen ja kouluasteen mukaan vuosina 2019–2023 %

Vaikka pandemialla näyttää olevan yhteys oppilaiden hyvinvoinnin heikkenemiseen, on tiedostettava, että nuorilla on haavoittuvan iän ja monien riskitekijöiden vuoksi erityinen alttius mielenterveysongelmille jo ilman pandemiaakin (Lassander, Fagerlund, Markkanen ja Volanen 2016, 172; Hafstad, Sætren, Wentzel-Larsen ja Augusti 2021, 2; Thorisdottir ym. 2021, 8). Thorisdottir ja kumppanit (2021, 1, 8) toteavat, että murrosikä on merkittävä vaihe mielenterveyden muotoutumisen kehittämisessä ja silloin mielenterveysongelmien oireet alkavat ilmaantua (Thorisdottir ym. 2021, 1, 8). Murrosikäisten tyttöjen erityinen riski mielenterveyden haasteille selittyy muun muassa hormonien yhteydestä herkkyyteen ihmissuhteiden stressitekijöitä kohtaan (Thorisdottir ym. 2021, 8). Kuten tässä luvussa osoitetaan, lasten ja nuorten hyvinvoinnista on oltu huolissaan jo monia vuosikymmeniä. Heidän hyvinvointinsa haasteet, erityisesti mielenterveysongelmat, jatkavat lisääntymistään, mikä on merkittävä syy kouluhyvinvointia tukevien keinojen käyttämiseen.

2.3 Katsaus aiempiin tutkimuksiin kouluhyvinvoinnista

Tässä luvussa luodaan katsaus siihen, millaisia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä aiemmissa tutkimuksissa tuodaan esille. Näiden avulla autetaan hahmottamaan keinojen käyttämisen taustalla yhteydessä olevia tekijöitä sekä luomaan kuva erilaisista oppilaiden hyvinvointia tukevista keinoista.

2.3.1 Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinot

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 34) on maininta siitä, että luokanopettajilla on vastuu oman luokkansa ja oppilasryhmiensä oppimisesta ja hyvinvoinnista, joihin he vaikuttavat omilla pedagogisilla ratkaisuillaan ja toimintatavoillaan. He viettävät oppilaidensa kanssa eniten aikaa ja ovat paraatipaikalla tekemässä ennaltaehkäisevää ja edistävää hyvinvointityötä (Nurmi 2009, 33). Oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen keinojen ei tarvitse olla suuria ja kalliita, vaan tärkeämpää on aito kiinnostus, pitkäjänteisyys ja systemaattisuus (Janhunen 2013, 95). Monet aiemmat tutkimukset toivat esille samoja keinoja hieman eri painotuksin, johtuen tutkimusten tutkimusongelmista. Lisäksi useat tutkimukset olivat keskittyneet vain tiettyyn hyvinvoinnin osa-alueeseen. Aiemmista tutkimuksista löytyi kuitenkin useita yhtäläisyyksiä kouluhyvinvointia tukevista keinoista ja käytetyimmät keinot olivat ihmissuhteiden tukemiseen liittyvät keinot. Lisäksi käytetyimpiä keinoja olivat myönteisen palautteen antaminen, kannustaminen sekä vahvuuksien huomioiminen. Toisaalta monia yksittäisiäkin keinoja löytyi, kuten mukavasti sisustettu luokka (Leskisenoja 2016, 195). Seuraavaksi käsitellään tarkemmin muutamia aiempia tutkimuksia liittyen kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin.

Vostanis ja kumppanit (2013) tutkivat miten englantilaiset koulut tukivat oppilaiden emotionaalista hyvinvointia. Heidän tutkimuksensa mukaan luokanopettajat käyttivät kouluhyvinvoinnin tukemiseen fyysisen aktiivisuuden ja luovuuden lisäämiseen tarkoitettuja harjoituksia sekä opettivat vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. (Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton ja Wolpert 2013, 151–154.) Vuorovaikutustaitojen opettaminen tuli ilmi myös Lucaksen ja Soareksen (2013) tutkimuksesta. Lisäksi luokanopettajat opettivat keinoja selviytyä haasteista ja käyttivät tähän kirjallisuutta ja reflektointia yhdistelevää harjoitusta, jota tehtiin yksittäisen oppilaan tai pienen ryhmän kanssa. Harjoituksessa tarkoituksena oli samaistua tarinan hahmoin ja tilanteisiin sekä reflektoida esimerkkiä omaan elämään. Kirjallisuuden lisäksi opettajat

hyödynsivät harjoitukseen videoita ja runoja, jos oppilas koki ne helpommaksi. (Lucas ja Soares 2013, 137–139, 141–142.)

Janhusen (2013) tutkimuksessa korostui edellisten tavoin erityisesti ihmissuhteiden tukemisen merkitys. Luokanopettajat auttoivat oppilasta huomaamaan oppilaan osaamisen ja loivat uskoa selviytyä tehtävistä sekä osoittivat oppilaiden olevan hyväksytyjä omina itsenään. (Janhunen 2013, 21, 27, 30.) Opettajat tukivat oppilaiden keskinäisten suhteiden rakentumista kannustamalla osallistumaan, opettamalla vuorovaikutustaitoja, antamalla palautetta ja luomalla myönteistä turvallista ilmapiiriä. Oppilaat pitivät tärkeänä opettajien osoittamaa tasa-arvoisuutta, mallin näyttämistä ja kiusaamisen ennaltaehkäisyä. Lisäksi opettajat yrittivät olla monipuolisessa ja aktiivisessa yhteistyössä kotien kanssa. (Janhunen 2013, 30–35, 59–62). Ihmissuhteiden tukemisen lisäksi luokanopettajat käyttivät kouluhyvinvoinnin tukemiseen luokan kanssa tehtyjä sääntöjä ja vaihtelun lisäämistä koulupäiviin esimerkiksi teemapäivien muodossa. Niin ikään tärkeää oli riittävän haastavien tehtävien tarjoaminen motivaation ja onnistumisten tunteiden säilyttämiseksi. (Janhunen 2013, 30, 66.)

Käsillä olevan tutkielman kannalta yksi keskeisimmistä aiemmista tutkimuksista on Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimus, jossa hän tutki PERMA-teoriaan pohjautuvia luokkakäytänteitä oppilaiden kouluilun edistäjinä. Oppilaiden mielestä toimivimmat keinot olivat uudet vaihtelua tuottavat toimintatavat oppikirjatyöskentelyn tilalla. Erityisesti flow-kokemuksia tuottavat pähkinätehtävät olivat mieluisia, sillä ne innostivat ja haastoivat sopivalla tasolla. (Leskisenoja 2016, 162–164.) Pähkinätehtävien lisäksi kouluiloa edistivät vertaissuhteita tukevat keinot, kuten aamupiiri, kummioppilastoiminta, ryhmätehtävät ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Vertaissuhteita tuettiin myös vahvuuksia huomioimalla, esimerkiksi vahvuustreenillä ja ryhmätehtävillä. Vahvuudet opettivat suvaitsevaisuutta ja muiden arvostamista. (Leskisenoja 2016, 158–160, 190–191.)

Oppilaiden hyvinvointia lisäsivät tietyt luokanopettajien piirteet. Oppilaat arvostivat hyvätuulisia, lämpimiä ja kunnioittavia opettajia, jotka olivat aina saatavilla, kannustivat ja rohkaisivat koulun ulkopuolisissakin asioissa ja kohtelivat oppilaita tasapuolisesti. Kiitosta saivat myös yhteishenkeä kohottavat illanvietot opettajien kotona sekä pizzalla käyminen. (Leskisenoja 2016, 165–171.) Vertaissuhteiden ja opettajan ja oppilaan välisten suhteiden tukemisen lisäksi

kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin tärkeänä. Opettajat tukivat yhteistyötä järjestämällä vanhempien kanssa erikoispäiviä, juhlia, tapahtumia ja leirikouluja sekä perustamalla luokan vanhemmista luokkatiimin, jotka vastasivat näiden organisoimisesta. Vanhemmat pitivät myös kehityskeskusteluista, vanhempainilloista sekä kotiin tulleista viikkovihkosista, jotka toivat heille tietoa luokan tapahtumista myönteisen palautteen kera. (Leskisenoja 2016, 162–163, 175–177.) Edellisten lisäksi Leskisenojan tutkimus toi esille hyvinvointitaitojen kuten mindfulnessin harjoittelamisen ja sisustetun luokan merkityksen (Leskisenoja 2016, 159, 162).

Newland ja kumppanit (2019) tutkivat yhdysvaltalaisten oppilaiden subjektiivista hyvinvointia suhteessa koulun käytänteisiin. Tuloksissa korostuivat edellisten tutkimusten lailla ilmapiirin ja koulun sisäisten suhteiden merkitys. Opettaja-oppilassuhteen lisäksi oppilaat pitivät tärkeänä suhdetta muuhun koulun henkilökuntaan, kuten rehtoriin. Niin ikään opettajien turvallisuus, hauskuus ja osoittama kunnioitus saivat oppilailta arvostusta, Leskisenojan tutkimuksen lailla. (Newland, Mourlam, Strouse, DeCino ja Hanson 2019, 316–319.) Kaupin ja Sangin (2021) tutkimuksessa hyvinvointia käsiteltiin fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kautta. Tutkimuksen mukaan luokanopettajat pitivät tärkeinä keinoina fyysisen hyvinvoinnin tukemiseen liikunnan lisäämistä toiminnallisten tehtävien, taukojumppien ja välitunti liikunnan muodossa. Tässä yhteydessä kannustaminen ja innostaminen olivat tärkeässä roolissa. Lisäksi opettajat korostivat oppilaille levon ja terveellisen ravinnon merkitystä ja järjestivät aikaa rauhoittumiselle. (Kauppi ja Sangi 2021, 41–43.) Sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi opettajat kiinnittivät erityistä huomiota ryhmädynamiikan, ryhmäyttämisen ja ilmapiirin tukemiseen. Lisäksi oppilaat harjoittelivat kaveritaitoja ja ristiriitojen selvittämistä. (Kauppi ja Sangi 2021, 43–46.) Psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen valitut keinot olivat oppilaiden kohtaaminen ja läsnäolo, kannustaminen ja onnistumisten tunteiden luominen. Opettajat näyttivät pienillä henkilökohtaisilla osoituksilla oppilaille heidän riittävän sellaisinaan kuin ovat ja korostivat, että heiltä voi kysyä mitä vain, ilman, että tulee nolatuksi. Opettajat pyrkivät myös tekemään tavoitteet selväksi, sillä tieto odotuksista loi turvallisuuden tunnetta. Psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen käytettyjä keinoja olivat niin ikään osallisuuden lisääminen, moniammatillisen yhteistyön näkyväksi tekeminen sekä tunnetaitojen opettaminen. (Kauppi ja Sangi 2021, 48–48.)

Esiteltyjen tutkimusten lisäksi käsillä olevan tutkielman tutkijat ovat tehneet kandidaatintutkielmansa siitä, mitä PERMA-teoriaan pohjautuvia positiiviseen pedagogiikkaan nojautuvia

kouluhyvinvointia tukevia keinoja alkuopettajat käyttivät. Positiivisella pedagogiikalla viitataan oppilaslähtöiseen myönteiseen näkökulmaan, jossa tavoitellaan muun muassa oppimisen iloa (Kumpulainen ym. 2014, 225; Leskisenoja 2016, 25; Yrttiaho ja Posio 2021, 39). Kandidaatintutkielmassa korostui myönteinen ajattelutapa, jota opettajat tukivat välittämällä myönteisyyttä oppilaille ja siirtymällä ongelmalähtöisyydestä myönteisempään suhtautumiseen. Myönteisen ajattelutavan lisäksi käytetyin keino oli kehuminen ja kannustaminen, joka ilmeni muun muassa haasteissa kannustamisena. Lisäksi opettajat mainitsivat käyttävänsä ilopurkkia, johon oppilaat laittavat tavoitteen saavuttamisen jälkeen makaronin, timantin tai muun vastaavan ja purkin täyttyessä luokka juhlii onnistumisiansa yhdessä valitulla tavalla. Oppilaat harjoittelivat tunnetaitoja draaman keinoin, jossa he käsinukkejen ja nukketeatterin avulla kävivät esimerkkitilanteita läpi. Opettajat pyrkivät sitouttamaan oppilaita toimintaan, jotta tekeminen oli mielekkäämpää ja motivoimaan oppilaita palkkioilla, myönteisellä palautteella ja vahvuuksien huomioimisella. Niin ikään hyvinvointia tukevia keinoja olivat ryhmätyöt, leikit ja pelit (Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28, 31–32.) Kuten edellä osoitetaan, monet tutkimukset kokivat ihmissuhteiden eli vertaissuhteiden, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, myönteisen ilmapiirin ja kodin ja koulun välisen suhteen tukemisen merkittävässä roolissa kouluhyvinvoinnin tukemiseen. On kuitenkin mielekästä, että aiemmat tutkimukset toivat useampia muitakin kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja esille, sillä kouluhyvinvoinnin tukeminen ei ole vain yhden hyvinvoinnin osa-alueen varassa.

2.3.2 Luokanopettajien ideat kouluhyvinvoinnin tukemiseen

Aiempiä tutkimuksia siitä, mistä luokanopettajat saavat ideansa kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin, on hyvin niukasti. Myös yleisesti opetukseen etsittävästä ideoista on vähän tutkimusta. Kuitenkin useammat tutkimukset sivuavat aihetta omista näkökulmistaan, joten tässä luvussa tarkastellaan muutaman tutkimuksen kautta sitä, mistä luokanopettajat ylipäänsä saavat opetukseensa ideoita. Tällä pyritään luomaan yleiskatsaus yleisimmin käytetyistä opetukseen etsittävien ideoiden lähteistä.

Useimmissa aiemmissa tutkimuksissa nousi esille, että ideoita saatiin kollegoilta ja heidän kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Luokanopettajat saivat toisiltaan ideoita erilaisista työta-voista, monisteista, ohjeista sekä kuvataidetoista (Mikola 2011, 190). Ideoiden jakaminen yhdistettiin useassa tutkimuksessa yhteistyön tekemiseen, jolloin yhteistyö nähtiin eri asteisina

ideoiden jakamisesta ja etsimisestä ideoiden yhteiseen arviointiin ja pohdiskeluun (Huusko 1990, 11, 200). Ideoita jaettiin spontaaneissa arkisissa tilanteissa tarpeen tullen sekä toista auttaakseen opettajanhuoneessa, koulun käytävillä ja luokkahuoneissa (Little 1990; 177; Mikola 2011, 189–190; Hyvärinen 2021, 46). Toisaalta ideoiden jakamiseen saatettiin kiinnittää enemmän huomiota muun muassa yhteisen suunnittelun kautta (Little 1990, 177). Kollegoille esiteltiin oma idea, arvioitiin idean toimivuutta ja pohdittiin yhdessä, miten ideaa voisi kehittää (Sirkko, Takala, Muukkonen 2020, 33).

Huuskon (1990, 34) tutkimuksessa tuli ilmi, että ideat pyrittiin jakamaan koko työyhteisön keskuudessa, erityisesti uusille opettajille. Tällaista kokeneen ja vastavalmistuneen opettajan yhteistyötä kutsuttiin mentoroinniksi tai tutoropettajuudeksi, jolloin kokeneempi opettaja jakoi ideoita ja materiaaleja uusille opettajille ja opasti niiden käytössä (Little 1990, 172, 177–179; Kauppi ym. 2022, 64, 67). Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2016, 112–113) toivat tutkimuksessaan esille, että ideoita jakavat luokanopettajat pyrkivät samalla kehittämään itseään ja näin ollen myös oppilaiden oppimista. Ideoiden jakamisen koettiin myös tukevan henkilökohtaista kasvua opettajana (Ricci, Zetlin ja Osipova 2017, 696).

Eskelinen-Fingerroosin (2022) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat tarpeelliseksi opettajien välisen yhteistyön ja ideoiden jakamisen myös oman koulun ulkopuolella ja ideoita etsittiinkin sosiaalisen median ryhmistä ja muista sivustoista (Sawyer ym. 2020, 533–534; Eskelinen-Fingerroos 2022). Ryhmistä saatiin ideoita, joita muokattiin omaan tarpeeseen tai hyödynnettiin sellaisenaan. Ryhmissä oli opettajia ympäri maata, jopa kansainvälisestikin. Näin luokanopettajat saivat täysin uudenlaisia ideoita eri kulttuurien ja maiden tapojen mukaisesti. (Sawyer ym. 2020, 533–534; Hyvärinen 2021, 46, 53.) Facebookin Alakoulun aarreaitta-ryhmä koettiin hyödylliseksi, sillä sieltä etsittiin ideoita ja ohjeita oppilastöihin ja sinne jaettiin kuvia oppilaiden töistä. Lisäksi Instagramin ja TikTokin katsottiin nostavan suosiotaan ideoiden jakamisessa ja etsimisessä. Niin ikään 170 000 opettajayhteisö Freeediin jaettiin ideoita ja opetusmenetelmiä. (Eskelinen-Fingerroos 2022.) Tutkimuksissa tuotiin kuitenkin esille, että sosiaalisesta mediasta löydettyjä ideoita on tarkasteltava kriittisesti, sillä siellä on paljon materiaalia, ja kun vain on voinut lisätä ne sinne (Sawyer ym. 2020, 533–534; Hyvärinen 2021, 46). Kuten aiemmista tutkimuksista havaitaan, luokanopettajat etsivät ideoita omilta kollegoilta, kuten tutor-opettajilta ja saattoivat pohtia heidän kanssaan ideoiden toimivuutta. Lisäksi sosiaalinen media nähtiin hyödyllisenä lähteenä ideoiden löytämiseen, sen tarjoamien useiden erilaisien, kansainvälistenkin sivustojen vuoksi.

2.3.3 Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin yhteydessä olevat resurssit

Kouluhyvinvointia tukevien keinojen käyttäminen edellyttää riittäviä keinoihin kohdistettuja resursseja. Tässä luvussa tarkastellaan mitkä tekijät koetaan olevan yhteydessä kouluhyvinvoinnin tukemiseen tarkoitettujen keinojen resursseihin, jotta hahmotetaan keinojen käyttämiseen tai käyttämättä jättämiseen liittyviä tekijöitä. Jotta luokanopettajalla on tarpeeksi resursseja kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden hyvinvointiin, hänen tulee itse voida ensin hyvin. Useissa tutkimuksissa korostettiin, että panostamalla ja resursoimalla luokanopettajien hyvinvointiin, opettajat jaksavat paremmin ja heidän työnsä laatu paranee. Tällä nähtiin olevan suora yhteys siihen, että oppilaatkin saavat paremmat edellytykset voida hyvin. (Karppinen ja Pihlava 2016, 93; Avola ja Pentikäinen 2019, 85; Leskisenoja ja Sandberg 2019, 21; Yrttiaho ja Posio 2021, 25, 61.) Terveystieteiden tutkimuskeskus (2013, 10, 15) toi esille, että opettajien voidessa hyvin, he jaksavat kiinnittää huomionsa oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen, oppilaiden kohtaamiseen, myönteisten koulukokemusten luomiseen sekä oppilaiden mahdollisuuteen vaikuttaa luokan asioihin.

Opettajien ammatillinen keskustelu ja aiemmat tutkimukset osoittavat, että luokanopettajat kokiivat heillä olevan niukasti resursseja kaikkien vaatimusten täyttämiseen, sillä opettajien työ määrä ja sitä myötä vaatimuslista on kasvanut (Onnismaa 2010, 43–44; Kukila ja Vihavainen 2018, 47–48; Yrttiaho ja Posio 2021, 18). Oppilaiden lisääntyneet ongelmat, suurentuneet luokkatilat, lisääntyneet oppilasmäärät, puutteet työvälineissä sekä melu ja kiire sekä muut kuormittavat tekijät nähtiin olevan negatiivisesti yhteydessä luokanopettajien resursseihin (Santavirta 2001, 41; Hakanen, Bakker ja Schaufeli 2006; Kauko-Valli ja Koironen 2010, 109–110). Lisäksi opettajien riittämättömyyden tunteet huomioida jokainen oppilas ja heidän hyvinvointinsa päivittäin koettiin kuormittavana. Resurssien ei siis koettu riittävän, vaan aiheuttavan stressiä, henkistä uupumusta ja heikkenevää työntoa (Aldrup, Klussman ja Ludtke 2017, 21, 29). Kun luokanopettajat voivat hyvin ja kokevat omaavansa hyvät resurssit, he jaksavat paremmin tukea oppilaiden hyvinvointia. Kuten edellä osoitetaan, kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin olivat yhteydessä muun muassa oppilaiden lukumäärä, oppimisympäristö sekä opettajien jaksaminen.

Luokanopettajat kokivat, että suuri vastuu ja huoli oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan oli yhteydessä opettajien omaan hyvinvointiin (Yrttiaho ja Posio 2021, 18–19, 22). Toisaalta oppilaiden voidessa hyvin, opettajatkin viihtyivät paremmin (Kukila ja Vihavainen 2018, 46–48, 55). Luokanopettajat kokivat oppilaiden onnistumisten tuovan voimavaroja ja luottoa itseen ja ongelmien ratkaisemisen palkitsevana. Toisaalta ristiriitatilanteiden selvittäminen vei voimavaroja ja työssä saattoi kohdata rankkojakin asioita, jotka olivat yhteydessä pidempään töistä palautumiseen. (Kukila ja Vihavainen 2018, 46–48, 55.) Aldrup ja kumppanit (2017, 21) toivat päiväkirjatutkimuksessaan esille, että läheiset välit oppilaiden kanssa tukivat resursseja, mutta toimimattomana lisäsivät henkistä ja emotionaalista uupumusta. Aldrupin ja kumppanien toisessa tutkimuksessa tuli niin ikään ilmi, että oppilaiden huono käytös, opetuksen häirintä ja kurinpito-ongelmat lisäsivät luokanopettajien uupumusta ja vähensivät innostusta, kun taas kaksisuuntainen arvostuksen näyttäminen oli myönteisesti yhteydessä suhteen rakentumiseen (Aldrup, Klusmann, Ludtke, Gollner ja Trautwein 2018, 126–127, 133).

Yrttiahon ja Posion (2021, 18–22) mukaan koulun sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin panostaminen ja toisten kohtaaminen olivat avainasemassa myönteisen ilmapiirin luomisessa, sillä kohtaamisilla koettiin olevan huomattava yhteys hyvinvointiin. Lisäksi esimiehen rooli opettajien tukijana nähtiin olennaisena osana resurssien rakentumista. Kuten huomataan, aiempien tutkimusten mukaan kouluhyvinvoinnin tukemiseen olivat yhteydessä monisyiset tekijät, joilla oli sekä heikentävä että edistävä yhteys resursseihin. Tiivistäen aiemmissa tutkimuksissa korostuivat opettajien oman hyvinvoinnin, oppilaiden hyvinvoinnin, ihmissuhteiden, lisääntyvien vaatimusten sekä opetuksen järjestämisen olevan yhteydessä kouluhyvinvointia tukevien keinojen resursseihin.

3 PERMA-teoria

PERMA-teoria on yhdysvaltalaisen professori Martin Seligmanin kehittämä teoria, joka ohjaa hyvinvointiopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Teorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osatekijästä: myönteisistä tunteista (positive emotions), sitoutumisesta (engagement), ihmissuhteista (relationships), merkityksellisyydestä (meaning) sekä saavuttamisesta (accomplishment). Sana PERMA muodostuu osatekijöiden englanninkielisistä alkukirjaimista. Näitä osatekijöitä yhdistää kolme piirrettä: niiden avulla tuetaan hyvinvointia, ne ovat itsenäisesti mitattavissa muista osatekijöistä riippumatta, ja niitä tavoitellaan niiden itsensä vuoksi. Mikään osatekijöistä ei yksinään määrittele hyvinvointia, mutta jokainen vaikuttaa siihen. (Seligman 2011, 16–20, 24–25; Lipponen 2014, 209; Leskisenoja 2016, 7; 2017 34; Avola ja Pentikäinen 2019, 96–97; Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2019, 23.)

PERMA-teoria soveltuu erityisen hyvin kouluympäristöön tarjoten perusteellisen mallin hyvinvointiopetukseen (Leskisenoja 2016, 37). Mitä enemmän osatekijöitä huomioidaan koulussa, sitä paremmat edellytykset oppilaille on voida hyvin. Osatekijät vahvistavat toisiaan, mutta niiden ei tarvitse toimia yhdessä samanaikaisesti vaikuttaakseen hyvinvointiin. Tämä teoreettinen viitekehys vastaa hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan ja tavoitteisiin tukea hyvinvointia ja tarjoaa luokanopettajille välineitä kiinnittää monipuolisesti huomiota oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (POPS 2014, 12–13, 16, 20, 24–25; Leskisenoja 2016, 37; 2017, 34; Avola ja Pentikäinen 2019, 96–97.) PERMA-teoria on vain yksi monista malleista määrittää hyvinvointia, eikä Seligmanin mukaan hyvinvointia voidakaan määrittää vain yhden mittarin mukaan, sillä hyvinvointi nähdään hyvin monimuotoisena, kuten luvussa 2.1 käy ilmi. (Seligman 2011; Leskisenoja 2016, 34.)

Tässä tutkielmassa PERMA-teoriaa käytetään taustateorian tarkastelemaan kouluhyvinvoinnin tukemiseen käytettäviä keinoja. PERMA-teoria valikoitui kouluhyvinvoinnin keinojen tarkasteluun, sillä se huomioi hyvinvoinnin monipuolisesti niin yksilön kuin luokkayhteisönkin näkökulmasta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet PERMA-teorian relevantiksi hyvinvoinnin mittariksi. Teoriaa on sovellettu menestyksekkäästi eri puolilla maailmaa ja eri väestöryhmissä. Esimerkiksi australialaisilla koululaisilla toteutettu tutkimus osoitti, että PERMA-teoria on hyödyllinen malli hyvinvoinnin arvioinnissa kouluympäristössä (Kern, Waters, Adler ja White 2015). PERMA-teorian soveltuvuutta myös koulun työntekijöiden työhyvinvoinnin nä-

kökulmasta tutkittiin onnistuneesti (Kern, Waters, Adler ja White 2014). Yhdysvaltalainen teoria sisältää kuitenkin länsimaisen kulttuurisen taustan, joten sen soveltuvuus saa erilaisen merkityksen erilaisissa kulttuureissa. Muun muassa Leskisenoja (2016) on soveltanut onnistuneesti teoriaa suomalaisessa koulukulttuurissa.

Tässä tutkielmassa painotetaan PERMA-teorian kolmea osatekijää viidestä: myönteisiä tunteita, ihmissuhteita ja merkityksellisyttä. Sitoutuminen ja saavuttaminen jätetään omina osatekijöinä tutkielman ulkopuolelle, sillä niitä on haastava tutkia luokanopettajien hyödyntämien keinojen näkökulmasta. Kaikki osatekijät tukevat toisiaan, mutta eivät kuitenkaan ole riippuvaisia toisistaan, joten niitä on mahdollista tutkia omina keinoinaan (Leskisenoja 2016, 36–37; Avola ja Pentikäinen 2019, 96–97). Koska osatekijät tukevat toisiaan, liittyvät sitoutuminen ja saavuttaminen tutkielman tarkasteluun valittuihin osatekijöihin, ja ovat siten muiden osatekijöiden kautta pienessä osassa tutkielmaa. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu aiempien tutkimusten pohjalta tämän tutkielman kannalta relevantteja keinoja tukea PERMA-teorian osatekijöitä (ks. mm. Leskisenoja 2016; Avola ja Pentikäinen 2019). Seuraavissa luvuissa näitä tarkastellaan syvemmin.

Taulukko 1. PERMA-teorian osatekijät ja niitä tukevat pedagogiset keinot

PERMA-teorian osatekijä	Pedagogiset keinot tukea osatekijää
Myönteiset tunteet	Tunnekasvatus Myönteinen palaute
Ihmissuhteet	Vertaissuhteet: Pari- ja ryhmätyöt Leikit ja pelit Draama Kummioppilastoiminta
	Opettajan ja oppilaan välinen suhde: Pedagoginen rakkaus Opettajan persoona ja tuki Kiinnostus oppilaan asioista
	Myönteinen ilmapiiri: Aamupiiri
Merkityksellisyys	Vahvuuksien käyttö Osallisuuden lisääminen Tavoitteiden asettaminen Onnistumisten kokemusten luominen

3.1 Myönteiset tunteet

3.1.1 Myönteisten tunteiden yhteys kouluhyvinvointiin

Myönteiset tunteet (positive emotions) muodostavat PERMA-teorian ensimmäisen osatekijän. Myönteisiin tunteisiin luetaan kuuluvaksi muun muassa ilo, tyytyväisyys, mielenkiinto, toivo, optimistisuus ja rakkaus (Kern ym. 2015). Seligman (2002, 17; 2011, 16) lukee myönteisiin tunteisiin myös luottamuksen, uskon, tyyneyden ja nautinnon. Myönteiset tunteet voivat laajentaa yksilön toimintamallien valikoimaa lisäten henkilökohtaisia voimavaroja, joiden avulla selviytyä arjesta (Fredrickson 1998). Eri tunteilla on eri merkitys erilaisissa tilanteissa: osa tunteista, kuten ilo ja tyyneys, palvelee erityisesti vaikeina hetkinä, kun taas jotkut tunteet, esimerkiksi toivo ja optimistisuus, luovat myönteisyyttä tulevaisuudesta. Myönteisistä tunteista ensisijainen reaktio on hetkellinen hyvänolon tunne, mutta pidemmällä ajalla myönteiset tunteet ja myönteinen ajattelu laajentavat ajattelu- ja toimintamalleja, jotka johtavat parempaan hyvinvointiin ja menestykseen elämässä. (Leskisenoja 2016, 38.)

Myönteisten tunteiden kokeminen nähdään hyvinvoinnin kannalta vahvuutena lukuisten positiivisten vaikutusten vuoksi. Myönteisten tunteiden on havaittu edistävän ongelmanratkaisua, kognitiivista joustavuutta, luovaa ajattelua ja kykyä asioiden moninäkökulmaiseen tarkasteluun. Koulumaailmassa myönteiset tunteet ovat yhteydessä oppilaan suoriutumiseen ja vaikuttavat merkittävästi akateemiseen menestykseen. Positiiviset tunteet ja onnellisuus eivät ole pelkästään seurausta hyvistä oppimistuloksista, vaan myös niiden edellytys. (Isen 2006, 189–190; Leskisenoja 2016, 38–39.) Tukiessa kouluhyvinvointia, erityisesti psyykkisellä ja sosiaalisella tasolla, keskeiseksi aiheeksi nousevat tunteet ja tunnetaidot (Aalto-Setälä ym. 2020, 20). Oppilaan tunteilla ja elämyksillä on myös merkittävä yhteys oppimiseen ja minäkuvan kehittymiseen. Myönteisen minäkuvan ja opiskeluasenteen kehittymisen edellytyksiä ovat muun muassa ilo oppimisesta, kannustava palaute, myönteiset kokemuksen ja vuorovaikutteisuus muiden ihmisten kanssa. (Piispanen 2008, 147.) Myönteiseen elämänasenteeseen liittyy myös stressinhallintataidot ja kyky käsitellä vastoinkäymisiä (Jakonen 2005, 108–109). Lassanderin ja kumppanien (2016, 174) mukaan myönteisillä tunteilla on yhteys niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin kouluhyvinvointiin, muun muassa stressinhallinta parantaa vastustuskykyä, jaksamista ja keskittymiskykyä. Stakesin (2002, 51) mukaan puolestaan oppilaiden tunteiden ja mielen

hyvinvointi asettavat perustan oppimiselle ja valmistavat häntä kohtaamaan uusia kehityksellisiä haasteita.

Myönteisten tunteiden tukeminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kielteisiksi määriteltyjen tunteiden, kuten pettymyksen ja epäonnistumisen, tuntemista ja ilmaisemista ei sallita. Nämä tunteet kuuluvat elämään ja oppimiseen, ja myös niitä tulee harjoitella kestämaan ja ilmaisemaan. Oppimisympäristön olisi suotavaa olla viihtyisä ja edistää oppimista, mutta sen ei tulisi olla liian yksinkertainen tai perustua pelkästään hauskuuteen. (Janhunen 2013, 33.) Myös Piispanen (2008) huomauttaa, että tunteilla, niin myönteisillä kuin kielteisilläkin, on tärkeä tehtävänsä. Turvallisuus on keskeinen tekijä oppimisympäristön kehittämisessä, ja se on kaikkien osapuolten näkemyksissä hyvän oppimisympäristön keskiössä (Piispanen 2008). Myönteisillä tunteilla on kuitenkin tärkeä rooli negatiivisten tunteiden lieventämisessä. Ne voivat hälventää kielteisten tunteiden tuomia fyysisiä ja kognitiivisia vaikutuksia, tarjoten siten mahdollisuuden parempaan oppimiseen. Koulussa pyrkimys myönteiseen oppimiskokemukseen voi toimia vastapainona mahdollisille negatiivisille tunnekokemuksille.

On tärkeää huomata, että kielteisillä tunteilla on usein voimakkaampi vaikutus kuin myönteisillä. Koulutyötä suunniteltaessa olisikin syytä ottaa huomioon myönteisten tunteiden yhteys oppimiseen. Positiiviset kokemukset ja strategiat voivat torjua negatiivisuuden kiertoa ja tukea oppilaiden emotionaalista hyvinvointia. Kasvattajien tulisi tarjota myönteisiä kokemuksia ja opettaa arvoja ja taitoja, jotka liittyvät myönteiseen ajattelutapaan, kuten optimistinen ajattelu ja kiitollisuuden osoittaminen. (Leskisenoja 2016, 39–40.) Näin voidaan luoda oppimisympäristö, joka tukee oppilaiden myönteisten tunteiden kokemista ja tukea heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan.

3.1.2 Keinoja tukea myönteisiä tunteita koulussa

Keskeinen keino harjoittaa myönteisiä tunteita koulussa on **tunnekasvatus**. Tunnekasvatuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan kykyä käsitellä tunteita ja ohjata sopimattomalla tavalla käyttäytyvää oppilasta. Samalla se tukee oppilaiden emotionaalista hyvinvointia. Tunnekasvatus voi olla aitoa kasvatusta tilanteissa, joissa oppilaat kokevat voimakkaita tunteita. Luokanopettajan rooli on toimia rauhallisena esimerkkinä ja auttaa oppilasta ymmärtämään tunteiden

taustalla olevat syyt. (Gottman, Katz ja Hooven 1996; 1997.) Steiner ja Perry (1997) määrittelevät tunnekasvatukseen kuuluvaksi myös tunteiden lukutaidon. Määritelmän mukaan tunnelukutaidoltaan taitava ihminen on kykenevä ohjaamaan tunteet myönteisiksi voimavaroiksi elämässään. Rakkaus itseä ja muita kohtaan on tunnelukutaidon perusta.

Tunnekasvatuksen ensimmäinen tehtävä on opettaa kyky tunnistaa ja ilmaista omat tunteet. Tiedostamalla omat tunteet ihminen pystyy tutkimaan omia tunteitaan ja tarkastelemaan niiden vaikutuksia päätöksentekoon. Oppilaille voidaan opettaa tunteiden tunnistamista ja ilmaisua esimerkiksi erilaisten harjoitusten tai pelien avulla. Tunnesanojen käyttö ja keskustelu ovat myös tärkeitä tapoja oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita. Tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella myös erilaisin tietoisuus- ja läsnäoloharjoituksin. Tällaisten harjoitusten avulla oppilas voi tulla tietoiseksi omista tunteistaan ja ajatuksistaan. Tunnekasvatuksella pyritään kehittämään myös tunteiden hyväksymistä ja niiden säätelytaitoja. (Goleman 1995, 145–146; Steiner 2003; Khong 2010, 27–28.)

Kun oppilas osaa tunnistaa ja nimetä omat tunteensa, ymmärtää tunteiden vaikutuksen käyttäytymiseensä ja osaa ilmaista tunteensa, voidaan tunnekasvatuksessa opetella tunteiden säätelyä. Tunteiden säätely on kyky päästä tasapainoon tunne-elämässä niin tietoisesti kuin tiedostamattomasti. Sen avulla voidaan hallita kielteisiä tunteita ja niiden ilmaisua sekä lisätä myönteisiä tunteita. Tunteiden säätelyllä ei kuitenkaan tarkoiteta kielteisten tunteiden kieltämistä tai tukahduttamista. Tunnekasvatukseen kuuluu myös empatiataidot eli kyky ymmärtää toisten tunteita, toisten kuunteleminen, erilaisten näkökulmien ymmärtäminen. (Goleman 1995, 65, 81–82, 127; Kokkonen 2010, 19–21.)

Leskisenojan tutkimuksen mukaan (2016, 106) **myönteinen palaute** on myös toimiva keino lisätä myönteisiä tunteita. Tärkeää myönteisessä palautteessa on huomata ja palkita oppilaiden onnistumiset, erityisesti prososiaalisen käytöksen ja yhteistyötaitojen näyttämisestä. Palaute voi olla suullista tai kirjallista, oppilaille tai ryhmälle annettavaa tai esimerkiksi palautetta vanhemmille oppilaan saavutuksista. Tutkimustieto osoittaa, että oppilaat menestyvät paremmin positiivisessa luokkaympäristössä (Aldridge, Afari ja Fraser 2013). Oppilaat, jotka kokevat

opettajansa kannustavana, saavuttavat parempia oppimistuloksia, ovat sitoutuneempia koulunkäyntiin ja nauttivat myönteisistä kaverisuhteista. Erityisesti opettajan tuki ja palaute on merkittävää niille oppilaille, joiden koulunkäynti sujuu heikommin. Tuella ja palautteella on myönteinen vaikutus oppilaiden motivationaalisiin asenteisiin, vähentäen ahdistusta ja lisäten myönteisiä tunteita. (Leskisenoja 2016, 106–107.)

3.2 Ihmissuhteet

3.2.1 Ihmissuhteiden yhteys kouluhyvinvointiin

Ihmissuhteet (relationships) ovat olennainen osa ihmisen hyvinvointia ja onnellisuutta, ja ne ovatkin PERMA-teorian mahdollisesti tärkein osatekijä (Seligman 2011, 20; Yrttiaho ja Posio 2021, 82). Myönteiset ja merkitykselliset ihmissuhteet ovat vahvasti yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja kokemuksiin. Ihmissuhteiden myönteinen yhteys hyvinvointiin ulottuu lyhytaikaisista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista aina pitkäaikaisiin suhteisiin ystäviin, perheeseen ja muihin läheisiin. Seligman (2011, 20) korostaa yhteisöllisyyden voimaa, erityisesti vastoinkäymisten hetkillä, jolloin muiden ihmisten tuki on merkityksellistä.

Ihmissuhteet muodostavat vahvistuvan kehän onnellisuuden ja hyvinvoinnin välillä. Hyvät ihmissuhteet lisäävät onnellisuutta, ja onnelliset ihmiset ovat taipuvaisempia solmimaan uusia ihmissuhteita. Ihmissuhteiden vaaliminen lisää myönteisiä tunteita, ja nämä tunteet puolestaan houkuttelevat puoleensa entistä laadukkaampia ihmissuhteita, mikä taas puolestaan lisää onnellisuutta entisestään. On myös tärkeää korostaa, että materiaalisella vauraudella ei voida korvata ihmissuhteiden merkitystä. Ilman sosiaalisia suhteita on hankalaa, ellei mahdotonta, saavuttaa korkeita onnellisuuden tasoja. Ihmissuhteet tarjoavat inhimillisen tuen, jota ei voi mitata aineellisilla arvoilla. (Leskisenoja 2016, 54–55; 57; 2017, 35–36.)

Leskisenojan (2016, 55–56) mukaan lasten ja nuorten ihmissuhteilla on erityinen merkitys heidän hyvinvoinnilleen. Hyvät ihmissuhteet koulussa luovat pohjan luottamukselle, kannustuksella ja myönteisille kokemuksille (Avola ja Pentikäinen 2019, 201). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17–19, 21–22, 27–29) mukaan oppimisympäristöjen tulee tukea

osallistumista, yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä vuorovaikutusta toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa. Yhteenkuuluvuuden tunne, kunnioitus toisia kohtaan ja hyväntahtoisuus ovat koulun perusarvoja, jotka tukevat myönteisiä ihmissuhteita. Kielteisesti ihmissuhteisiin vaikuttavia asioita, kuten kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää, ei koulussa suvaita. Koulun tehtävänä on edistää inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, joka käsittää sekä osaamisen että ihmisten väliset siteet, vuorovaikutuksen ja luottamuksen. Ihmissuhteet eivät ole ainoastaan hyvinvoinnin tukipilareita, vaan myös oppimisen avaimia. Vuorovaikutus, yhteistyö ja myönteiset ihmissuhteet tukevat oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Koulun rooli on tarjota oppilaille mahdollisuuksia oppia ja toimia yhdessä, sillä hyvät ihmissuhteet tukevat oppimista ja kasvua, suojaavat masennukselta ja auttavat jopa kestävämpään kipua paremmin. Myönteiset ihmissuhteet vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiin silloin, kun ihminen kokee tulleen rakastetuksi. Kiusaaminen, yksinäisyys ja ulkopuolelle jääminen puolestaan heikentävät mielenterveyttä. Tästä syystä kiusaamiseen puuttuminen ja erityisesti sen ennaltaehkäisy ovat tärkeitä keinoja tukea ihmissuhteita koulussa. (POPS 2014, 17–22; Leskisenoja 2016, 57; Avola ja Pentikäinen 2019, 208–209.)

3.2.2 Keinoja tukea ihmissuhteita koulussa

Vertaissuhteet muodostavat olennaisen osan lasten ja nuorten elämää. Näillä suhteilla on monipuolisia vaikutuksia, jotka ulottuvat seuran ja viihteen tarjoamisesta emotionaalisen tuen antamiseen ja oman identiteetin kehittymisen tukemiseen. Keskeistä on myös tunne yhteisöllisyydestä ja joukkoon kuulumisesta. (Konu 2002, 44–46; Janhunen 2013, 60–61.) Capraran ja kumppanien (2000) tutkimus myös korostaa vertaissuhteiden roolia koulumenestyksessä. Sosiaalinen kompetenssi saattaa ennustaa oppilaiden tulevaa koulumenestystä jopa tehokkaammin kuin sen aikainen koulumenestys. Vertaissuhteiden laatu on yhteydessä myös kiusaamiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ystävyysuhteiden on havaittu suojaavan koululaisia kiusamiselta ja vähentävän aggressiivista käyttäytymistä vaikeista perhetaustoista tulevilla lapsilla. (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ja Zimbardo 2000; Leskisenoja 2016, 60–62.)

Vertaiset voivat tarjota monipuolista tukea, kuten tavoitteista ja odotuksista kommunikoimista, ohjeiden ja neuvojen tarjoamista, emotionaalista tukea sekä turvallisen ympäristön luomista. Kannustavat ja välittävät vertaiset innostavat oppilaita kohtaamaan haasteet ja sitoutumaan koulutyöhön. Hyvät ihmissuhteet koulussa voivat myös luoda turvallisen ympäristön, jossa oppilaat eivät joudu kiusaamisen tai aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi. (Wentzel, Battle,

Russell ja Looney 2010, 194; Wentzel, Baker ja Russell 2012; Wentzel, Russell ja Baker 2014, 266–267.)

Luokanopettajilla on merkittävä vaikutus oppilaiden vertaissuhteiden muotoutumiseen (Wentzel ym. 2014, 268). Opettajien odotukset oppilaiden kyvyistä ja suorituksista ovat yhteydessä siihen, miten oppilaat kokevat hyväksyntää tai torjuntaa luokassa. Positiiviset odotukset voivat tukea myönteisiä vertaissuhteita ja siten tukea oppilaiden hyvinvointia. Myös opettajien valitsemilla opetusmenetelmillä ja työskentelytavoilla on yhteys oppilaiden vertaissuhteisiin (Leskisenoja 2016, 62.) Leskisenojan (2016) mukaan myönteisemmät suhteet oppilastovereihin havaitaan, kun opettajat hyödyntävät oppilaskeskeisiä menetelmiä. Erityisesti oppilaat, joita rohkaistaan keskustelemaan opittavista asioista, työskentelemään ryhmissä ja liikkumaan oppimistilanteissa, muodostavat enemmän ja monipuolisempia ystävyysuhteita. Yhteistoiminnallisilla työtavoilla, kuten pari- ja ryhmätöillä sekä ryhmäytävillä peleillä ja leikeillä, on merkittävä yhteys positiivisten vertaissuhteiden kehittymiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta, joka sisältää keskinäistä auttamista, toisten kannustamista ja ideoiden sekä resurssien jakamista. (Gest ja Rodkin 2011; Leskisenoja 2016, 62.)

Yksi esimerkki oppilaskeskeisistä työtavoista on draaman hyödyntäminen osana opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 30) korostaa draaman merkitystä muun muassa edistämällä oppilaiden kasvua itsetuntemuksessa, terveessä itsetunnossa ja luovuudessa. Tällöin oppilaat kykenevät monipuoliseen ilmaisuun ja rakentavaan vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Valitsemalla sopivia työtapoja voidaan myös edistää yhteisöllistä oppimista, jolloin osaamista ja ymmärrystä kehitetään yhdessä muiden kanssa. (POPS 2014, 30.)

Kummioppilastoiminta on aloitettu Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimesta vuonna 1978 (Esko-Paasia ja Hupa 1979, 1). Se ei ole pakollista opetussuunnitelman mukaista toimintaa, mutta sitä toteutetaan siitä huolimatta ympäri Suomea. Kummitoiminnan tavoitteena on varmistaa lasten sujuva koulun aloitus ja vahvistaa näin myös koulun toimintakulttuuria. Kummeina toimivat yleensä alakoulun viimeisillä luokilla olevat oppilaat ensimmäisten luokkien oppilaille. Vanhemmat oppilaat auttavat nuorempia sopeutumaan kouluun, tukien yhteisöllisyyttä ja ehkäisten yksinäisyyttä ja kiusaamista. Toiminnan tavoitteina ovat koulun ilmapiirin ja viihtyvyyden parantaminen, ensimmäisten luokkien oppilaiden kouluun sopeutumisen tukeminen, osallisuuden lisääminen ja oppilaiden yhdessä toimimisen taitojen vahvistaminen. Ta-

voitteena on myös ehkäistä kiusaamista ja vahvistaa eri ikäisten oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Toiminnan merkitys ilmenee koulunsa aloittaville oppilaille sekä kummeina toimiville, jotka kokevat sen antavan iloa, vahvistavan itsetuntoa ja lisäävän osallisuuden tunnetta. (POPS 2014; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2021; 2022.)

Luokanopettajat edustavat oppilaalle koulun merkityksellisimpiä aikuisia, ja **opettaja-oppilas-suhteen** laadulla onkin merkittävä yhteys oppilaiden asenteisiin koulutyötä kohtaan. Tutkimukset vahvistavat, että positiivinen suhde opettajaan heijastuu myönteisesti oppilaiden koulunkäyntiin ja asenteisiin. Myös opettajien tarjoaman tuen ja oppilaiden hyvinvoinnin välillä on havaittu yhteys. Oppilailla, jotka kokevat hyvän suhteen opettajaan, on todettu olevan parempi koulumenestys, vähemmän kurinpidollisia ongelmia ja koulukiusaamista. (Haapasalo, Välimaa ja Kannas 2010; Kim ja Kim 2013; Leskisenoja 2016, 58; Konu ja Lintonen 2019, 606.)

Suldon ja kumppaneiden (2009) mukaan luokanopettajien tarjoama tuki voidaan jakaa emotionaaliseen, välineelliseen, arvioivaan ja informaationaaliseen tukeen. Nämä nousevat keskeisiksi opettaja-oppilas-suhteen laadun määrittämisessä. Emotionaalinen tuki ilmenee luottamuksena, välittämisenä, huolenpitona ja empatiana. Välineellinen tuki tarjoaa konkreettista apua ja resursseja. Arvioiva tuki antaa palautetta suoriutumisesta, ja informaationaalinen tuki liittyy ohjaukseen ja tiedon jakamiseen. Erityisesti emotionaalinen ja välineellinen tuki liittyvät positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja ahdistuksen vähenemiseen. (Suldo, Huebner, Friedrich ja Gillham 2009.)

Pedagoginen rakkaus on nähty tehokkaana keinona oppilaiden positiivisen kasvun ja oppimisen tukemiseen. Pedagoginen rakkaus korostaa luokanopettajien luottamusta oppilaiden kykyihin ja heidän kasvupotentiaaliinsa. Oppilaiden toiveet opettajilta liittyvät arjen kohtaamisiin, ymmärtämiseen, huolehtimiseen, oikeudenmukaisuuteen ja tukeen. Pedagoginen rakkaus opettajien toiminnassa näkyy ystävällisyytenä, empatiana ja haluna luoda läheisiä suhteita oppilaisiin. Välittävät opettajat pyrkivät rakentamaan hyväksyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin, jossa jokaiselle oppilaalle taataan paikka vuorovaikutussuhteiden verkossa. Näiden elementtien yhteisvaikutus muodostaa perustan laadukkaalle opettaja-oppilas-suhteelle, joka tukee oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja koulumenestystä. (Loreman 2011; Louhela 2012; Janhunen 2013; Määttä ja Uusiautti 2012, 25; 2014.)

Leskisenojan (2016, 166) tutkimuksen mukaan, luokanopettajien persoonalla on suuri vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin. Jos opettaja on hyväntuulinen ja iloinen, se tarttuu myös oppilaisiin ja parantaa luokan ilmapiiriä. Opettajat voivat osoittaa hyväntuulisuutta esimerkiksi hymyilemällä. Opettajat myös näyttävät esimerkillään, kuinka puhua muille ystävällisesti. (Leskisenoja 2016, 166–168.) Myös opettajien oppilaille antamaa tukea pidettiin Leskisenojan (2016, 168) tutkimuksessa tärkeänä tekijänä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta. Oppilaille annettava tuki ilmeni pääasiassa auttamisena, kannustuksena ja rohkaisuna. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys. Myönteinen vuorovaikutus ilmenee tasapuolisuutena, kiinnostuksena, huolehtimisena ja välittämisenä. Tasapuolisuus korostuu siinä, että opettajat kohtelevat kaikkia oppilaita samanarvoisesti, välittävät kaikista ja ottavat huomioon oppilaiden yksilöllisyyden ja erityistarpeet. Oppilaiden mukaan kiinnostus oppilaan asioita kohtaan on keskeistä koulumyönteisyyden lisäämisessä. Opettajan kuuntelu, oppilaiden kuulumisten kysely ja kiinnostus heidän elämäänsä muutenkin kuin kouluasioissa nähtiin tutkimuksessa myönteisyyttä lisäävinä. Myös huumorintajulla ja hauskanpidolla oppilaiden kanssa on myönteinen vaikutus. (Leskisenoja 2016, 168–169.)

Leskisenojan (2016, 56) mukaan koulu on monimuotoinen sosiaalinen ympäristö, jonka ilmapiiri vaikuttaa kaikkiin kouluyhteisön jäseniin. **Myönteinen ilmapiiri** perustuu ihmisten kokemuksiin kouluelämästä ja sisältää normeja, arvoja, ihmissuhteita, opetus- ja oppimiskäytänteitä sekä organisatorisia rakenteita. Neljä pääelementtiä, jotka määrittävät myönteistä kouluilmapiiriä ovat turvallisuus, ihmissuhteet, opetus ja oppiminen sekä olosuhteet. Turvallisuus kattaa sekä fyysisen että sosioemotionaalisen turvallisuuden, mikä liittyy oppimismotivaatioon ja akateemiseen suoriutumiseen. Fyysisen turvallisuuden varmistamiseksi kouluilla tulisi olla kiusaamisen ja väkivallan vastainen suunnitelma, ja opetuksessa tulisi opettaa ratkaisustrategioita konfliktitilanteiden hallintaan. Ihmissuhteiden laatu, erilaisuuden kunnioitus, yhteistyö ja osallistuminen vaikuttavat myönteiseen kouluilmapiiriin. Opiskeluympäristön olosuhteet, kuten ympäristön puhtaus, esteettisyys, opetustilat, resurssit ja opetussuunnitelman sisällöt, vaikuttavat myös kouluilmapiiriin. (Piispanen 2008, 174–177; Zullig ja Matthews-Ewald 2014, 314–315; Leskisenoja 2016, 56.) Opettaja-oppilassuhde ja vertaissuhteet ovat keskeisiä osatekijöitä myönteisen vuorovaikutuksen, osallistumisen ja oppimisen tukemisessa. Kouluilmapiirin lisäksi merkittävää kouluhyvinvoinnin kannalta on luokkailmapiiri. Kannustava luokkailmapiiri on yhteydessä oppilaiden parantuneisiin sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin, toivottuun käytökseen, oppimismotivaatioon, luokkatoimintoihin sitoutumiseen ja tavoiteorientaatioon sekä oppilaiden hyvinvointiin. (Zullig, Huebner ja Patton 2011; Leskisenoja 2016, 56–59.)

Yksi keino lisätä myönteistä luokkailmapiiriä on luokan yhteinen aamupiiri. Aamupiirin tarkoituksena on rakentaa yhteishenkeä, luoda myönteistä oppimisilmapiiriä ja vahvistaa akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Aamupiirin aikana voidaan jakaa kuulumisia, leikkiä, lukea tai tehdä jotain yhteistä ryhmäaktiiviteettia. Usein aamupiiriin kuuluu myös erilaisten koulupäivään liittyvien asioiden jakaminen. Aamupiiri edistää kotoisan ja perheenomaisen tunnelman syntymistä luokkaan, ja osallistujat kokevat keskinäistä luottamusta, kunnioitusta ja yhteenkuuluvuutta. Turvallinen ja välittävä ilmapiiri, johon liittyy sosiaalinen tuki ja hyvä opettajan ja oppilaan välinen suhde, on tunnistettu tärkeäksi tekijäksi oppilaiden kouluhyvinvoinnille. (Kriete 2002, 34, 50, 75; Zullig ym. 2011; Leskisenoja 2016, 104.)

3.3 Merkityksellisyys

3.3.1 Merkityksellisyyden yhteys kouluhyvinvointiin

Merkityksellisyys (meaning) on subjektiivinen ja henkilökohtainen kokemus siitä, että ihminen kokee elämänsä ja tekemisensä tarkoitukselliseksi ja arvokkaaksi (Leskisenoja 2016, 66). Seligmanin (2008, 309; 2011, 17–19) ja Kernin ja kumppanien (2015) mukaan merkityksellisyyden tunne syntyy kuulumisesta johonkin itseä suurempaan. Merkityksellisyyden avulla ihminen voi asettaa elämälleen suunnan ja tavoitteita elämässään. Kun ihminen kokee oman elämänsä merkitykselliseksi, selviää hän todennäköisemmin vastoinkäymisistä ja stressaavista tilanteista paremmin. Merkityksellisyyden kokeminen koulussa on tärkeää, sillä oppilas, joka kokee koulunkäyntinsä merkitykselliseksi, on todennäköisemmin sitoutuneempi oppimiseen kuin oppilas, joka ei koe merkityksellisyyttä liittyen koulunkäyntiin. (Leskisenoja 2016, 66–67.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa merkityksellisyyttä oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Perusopetuksen arvoperustan mukaan jokainen oppilas on arvokas ja uniikki, ja opetuksen tehtävänä on auttaa oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä rakentaa oppilaan myönteistä identiteettiä ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä. Opettajien tehtävä on taata oikeudenmukainen kohtelu ja arvostaa jokaista oppilasta. Merkityksellisyyden kokemusta tuettaessa on tärkeää, että oppilas hyväksytään ja kohdataan omana itsenään. Oppilaan aito kohtaaminen onkin olennainen keino merkityksellisyyden tunteiden luomisessa. (POPS 2014, 15, 18, 34; Avola ja Pentikäinen 2019, 249, 253.)

Merkityksellisuuden ja hyvinvoinnin välillä on vahva yhteys. Kun ihmiset kokevat elämänsä merkitykselliseksi, se voi tukea heidän hyvinvointiaan monin tavoin. Esimerkiksi, yksilön kehittäessä vahvuuksiaan ja käyttäessään niitä toisten auttamiseen, hän saattaa kokea suurempaa merkityksellisyyttä elämässään, kuten Seligman (2002) esitti. Merkityksellisuuden kokemuksia voi saada sisäisen kasvun ja kehityksen tuloksena esimerkiksi saavuttamalla henkilökohtaisia tavoitteita. Merkityksellinen elämä liittyykin eudaimonistiseen hyvinvoinnin näkemykseen, joka korostaa ihmisenä kasvamista ja hyvien tekojen tekemistä esimerkiksi muiden auttamista. Ihmissuhteiden ja merkityksellisuuden välillä nähdään myös yhteys, sillä läheisiä ihmissuhteita voidaan pitää merkityksellisuuden lähteinä. (Leskisenoja 2016, 67.)

3.3.2 Keinoja tukea merkityksellisyyttä koulussa

Merkityksellisyyttä voidaan tukea koulussa eri tavoin. Omien **vahvuuksien** tiedostaminen ja niiden systemaattinen hyödyntäminen liittyvät vahvasti yksilön kokemukseen merkityksellisyydestä ja hyvinvoinnista. Vahvuuksien hyödyntäminen on positiivisesti yhteydessä moniin elämän osa-alueisiin, ja perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 27) kannustaakin oppilaiden vahvuuksien löytämiseen ja hyödyntämiseen. Leskisenojan (2016, 67–73; 2017, 35–36) mukaan vahvuudet ovat avainasemassa omakohtaisen merkityksellisuuden kokemuksessa. Ne eivät ainoastaan toimi voimavarana, vaan myös vahvistavat kaikki PERMA-teorian osatekijöitä, erityisesti lisäten myönteisiä tunteita ja vahvistaen positiivisia ihmissuhteita (Avola ja Pentikäinen 2019, 100).

Luontevahvuudet ovat erityinen osa vahvuuksien kirjoa. Peterson ja Seligman (2004) ovat kehittäneet VIA-luokittelun, joka esittelee kuusi hyvettä ja niihin liittyen 24 luontevahvuutta. Hyveitä ovat viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Näihin liittyviä luontevahvuuksia ovat muun muassa luovuus, oppimisen ilo, rehellisyys, rakkaus, yhteistyökyky, itsesäätely ja huumorintaju. Kaikki luontevahvuudet tuottavat onnellisuuden kokemuksia, mutta tietyt vahvuudet, kuten rakkaus, toiveikkaus, kiitollisuus ja innokkuus, ovat vahvemmin yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tämän vuoksi luontevahvuudet ovat myös vahvasti yhteydessä myönteisiin tunteisiin. (Leskisenoja 2016, 68–70.)

Ongelmana on usein se, että heikkoudet ja vaikeudet voivat varjostaa vahvuuksia tehden niistä näkymättömiä (Uusitalo-Malmivaara 2014, 81). Tässä kohtaa vahvuusperustainen kasvatus nousee merkitykselliseksi. Leskisenojan (2016, 70–72) mukaan jokaisella oppilaalla on omia

vahvuuksia, ja niiden tiedostaminen ja hyödyntäminen vaativat opettajilta ja kasvattajilta aktiivista roolia. Oppilaiden kanssa vahvuuksien harjoittelu tulisi aloittaa oppilaan ominaisvahvuuksista. Ominaisvahvuudet ovat henkilökohtaisia vahvuuksia, jotka tuntuvat aidolta ja omilta. Niitä voi käyttää toistuvasti, ja niiden käyttäminen tuottaa iloa ja innostusta. Ihmisellä on yleensä vähintään kolme ominaisvahvuutta, ja hän tuntee suurta halua toimia niiden mukaisesti. (Seligman 2002; Peterson ja Seligman 2004, 18.) Ominaisvahvuudet auttavat oppilaita tunnistamaan ja hyödyntämään vahvuuksiaan sekä ymmärtämään, miten näitä voimavaroja voi käyttää heikkouksien ja vähemmän kehittyneiden vahvuuksien vahvistamiseen. Vahvuuksien huomioiminen voi parantaa esimerkiksi sosiaalisia taitoja, kouluun sitoutumista, koulumenestystä, oppilaan itsetuntoa, suoritusmotivaatiota sekä koti- ja koulukäyttäytymistä. Lisäksi vahvuuksien kautta voi tukea myös oppilaiden kognitiivista ja emotionaalista kehitystä myönteisellä tavalla. Vahvuudet eivät ole pelkästään yksilöllinen voimavara vaan myös yhteisön rikkaus. Vahvuuksien korostaminen koulu yhteisössä voi luoda positiivisen ja kannustavan ilmapiirin, joka tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä. Kasvatuksessa on siis olennaista auttaa oppilaita tulemaan tietoisemmiksi omista vahvuuksistaan ja niiden hyödyntämisestä, luoden siten perustan merkitykselliselle ja hyvinvoivalle oppimiselle. (Linkins, Niemic, Gillham, Mayerson 2015, 66; Leskisenoja 2016, 70–72.)

Toinen olennainen tekijä oppilaiden kokemaan merkityksellisyyteen on **osallisuus**. Kun oppilaat kokevat voivansa osallistua luokan ja koulun kehittämisen suunnitteluun sekä vaikuttaa omaan oppimiseensa, heidän merkityksellisyyden tuntemuksensa vahvistuu. (Konu 2002, 45; Kumpulainen 2014, 238–239; POPS 2014, 27–28; Leskisenoja 2016, 73.) Oppilaiden mielipiteiden kuuleminen on merkittävä tekijä kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Oppilaiden osallisuus on myönteisesti yhteydessä heidän itsetuntoonsa, demokratia- ja kansalaistaitoihinsa, sosiaaliseen asemaansa, opettaja-oppilassuhteeseen ja koulu yhteisön ilmapiiriin. Osallisuudella nähdään olevan ainakin osittaista yhteyttä myös koulusuoriutumiseen ja terveyteen. Osallisuus konkretisoituu, kun oppilaat saavat olla aktiivisia tekijöitä omassa oppimisessaan ja osallistua koulu yhteisön päätöksentekoon. Tutkimusten mukaan oppilaiden kuulluksi tuleminen ja mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan edistävät luottamuksen rakentumista. (Mager ja Nowak 2012; Janhunen 2013; POPS 2014, 27; Leskisenoja 2016, 72.)

Osallisuuden käsite ulottuu niin Lapsen oikeuksien yleissopimukseen (Artikla 12), Perusopetuslakiin (628/1998) kuin Perustuslakiinkin (731/1999). Nämä säädökset korostavat oppilaiden

oikeutta osallistua koulun toimintaan kehityksen ja ikäkauden mukaisesti ja ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa. Opetuksen järjestäjä on vuoden 2014 alusta asti ollut velvollinen järjestämään mahdollisuuden osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen oppilaskunta-toiminnalla. Oppilaskuntatoiminta on yksi tärkeä väylä oppilaiden osallistumiselle, mutta myös muut toimintamuodot kuten tukioppilas- ja kummitoiminta, kestävän kehityksen projektit ja vertaissovitteluun perustuva osallistuminen eli Verso-toiminta täydentävät tätä kuvaa. Näiden mekanismien avulla vahvistetaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta koko kouluyhteisössä. (POPS 2014, 28; Leskisenoja 2016, 74.)

Osallistuminen ei rajoitu vain koulun päätöksentekoon, vaan se voi ilmetä myös luokka-aktiivisuutena ja oppimisprosessin yhteisöllisyytenä. Tämä tarkoittaa oppilaille tarjottuja mahdollisuuksia ja keinoja osallistua kollektiiviseen ja merkitykselliseen luokkatoimintaan. Jokaisella lapsella on tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi, ja osallisuuden lisääminen koulussa vastaa tähän perustavanlaatuisen tarpeeseen (Kovalainen ja Kumpulainen 2007, 141; Karppinen ja Pihlava 2016, 86.) Leskisenojan (2016, 72–73) mukaan osallisuus ei ole pelkästään oikeus, vaan se on myös voimavara, joka rakentaa vahvaa ja merkityksellistä kouluyhteisöä. Koulun tehtävänä on tukea oppilaiden osallisuutta, jotta jokainen oppilas voi kokea itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi yhteisön jäseneksi, tukien siten oppimisen iloa ja kouluhyvinvointia.

Myös **tavoitteiden asettaminen** lisää merkityksellisyyden tunnetta. Erityisesti tavoitteiden saavuttamisen katsotaan liittyvän PERMA-teorian viimeiseen osatekijään, saavuttamiseen (accomplishment) (Leskisenoja 2016, 77). Tässä tutkielmassa tavoitteita kuitenkin tarkastellaan niiden asettamisen kautta, mikä liittyy valituista kolmesta osatekijästä parhaiten merkityksellisyyteen. Tavoitteiden asettaminen nähdään tärkeänä hyvinvoinnin ja merkityksellisyyden kannalta. Tavoitteet ohjaavat oppilaiden toimintaa, suuntaavat tarkkaavaisuutta ja lisäävät sinnikkyyttä. Ne ovat myönteisesti yhteydessä oppilaiden itsesäätelyyn, oppimiseen sitoutumiseen sekä voimavarojen ja kognitiivisten strategioiden tehokkaaseen käyttöön. (Locke ja Latham 2002, 706–707; Leskisenoja 2016 77.) Erityisesti sisäisesti merkityksellisten tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen tukee oppilaiden psykologisia tarpeita ja tukee heidän hyvinvointiaan. Ohjaamalla oppilaita asettamaan sisäisesti motivoivia tavoitteita, jotka ovat linjassa heidän arvojensa ja kiinnostuksensa kanssa, voidaan saavuttaa pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia merkityksellisyyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta (Norrish, Robinson ja Williams 2011).

Onnistumisen kokemusten luominen muodostaa välittävän opettajuuden keskeisen päämäärän (Leskisenoja 2016, 75). Opettajien pyrkimys on tasapainottaa oppilaiden kykyjä ja oppimishaasteita, suunnitellen oppimistehtävät niin, että jokainen oppilas kokee onnistumisen tunteita (Uusiautti ja Määttä 2013, 115–116). Oppilaan onnistuminen voi johtaa myönteiseen itse-tuntoon, lisätä optimismia ja tukea kasvua täyteen potentiaaliin. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen ovat olennaisia tekijöitä onnistumisen ja menestyksekkään koulupolun kannalta. (Uusiautti 2014, 91; Leskisenoja 2016, 77; Salmela 2016.)

Onnistumiset voidaan huomioida monella eri tavalla, yksi niistä on onnistumisesta **palkitseminen**. Palkinnot ovat olennainen osa motivaatiota ja tavoitteiden saavuttamista kouluympäristössä (Peltonen ja Ruohotie 1992, 17). Ne voivat olla aineettomia, kuten kehu tai läksytön koulupäivä tai aineellisia, kuten tarrat ja leimat tai makaroni, helmi tai muu vastaava palkintopurkkiin. Palkintopurkki voi olla henkilökohtainen tai luokan yhteinen purkki, johon kerätään esimerkiksi makaroneja tai helmiä oppilaiden onnistumisista ja saavutetuista tavoitteista. Palkintopurkin ollessa täynnä saa siitä suuremman palkinnon, yksilö voi esimerkiksi valita itselleen läksyttömän koulupäivän tai luokka voi järjestää yhteisen elokuvatunnin. Palkintosysteemin tavoitteena on osoittaa oppilaalle toiminnan ja seuraamusten välisiä yhteyksiä, kannustaen häntä toimimaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Optimaalinen palkitsemisjärjestelmä yhdistää aineettomia ja aineellisia palkintoja. (Aro, Aro, Koponen ja Viholainen 2012; Ylikorkala ja Sweins 2015, 21–22.) On kuitenkin tärkeää muistaa, että liiallinen palkitseminen saattaa johtaa siihen, että toivottu käytös ei toistu ilman palkkiota, ja sama palkinto menettää tehonsa ajan myötä. Hyvästä käytöksestä palkitseminen tulisi tehdä välittömästi, jotta oppilas ymmärtää toivotun käytöksen ja toistaa sitä säännöllisesti (Ruohotie 1998, 65; Hakonen 2015, 152; Lehtinen, Vauras ja Lerkkänen 2016, 147.)

4 Tutkimusongelmat

Tämän pro gradu -tutkielman tavoite on selvittää, millaisia PERMA-teoriaan pohjautuvia kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia keinoja luokanopettajat käyttävät opetuksessaan. Kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä on havaittu huoli oppilaiden hyvinvoinnin tilasta (Aalto-Setälä ym. 2021b, 131), ja tässä tutkielmassa pyritään vastaamaan huoleen etsimällä kouluhyvinvointiin vaikuttavia keinoja. Kouluhyvinvoinnin merkitys korostuu, sillä oppilaat viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Tästä syystä luokanopettajien käyttämällä keinoilla ajatellaan olevan suuri merkitys kouluhyvinvoinnin tukemiseen. (Tobia ym. 2019, 842.) Koulussa opitut keinot hyvinvoinnin tukemiseen luovat pohjaa oppilaiden myöhemmälle hyvinvoinnille ja parhaimmassa tapauksessa ennaltaehkäisevät muun muassa mielenterveysongelmien syntyä (Parhiala 2020a, 4). Tutkielman taustateoriaksi valittiin Martin Seligmanin kehittämä PERMA-teoria, sillä sen osatekijät ottavat kokonaisvaltaisesti huomioon oppilaan hyvinvoinnin tukemisen (Leskisenoja 2016, 37). Tähän tutkielmaan valittiin tarkasteltavaksi PERMA-teorian kolme osatekijää, sillä ne koettiin kouluhyvinvoinnin tukemisen kannalta merkityksellisimpinä. Myönteiset tunteet lisäävät voimavaroja (Fredrickson 1998), ihmissuhteet lisäävät luottamusta ja myönteisiä kokemuksia (Avola ja Pentikäinen 2019, 201) ja merkityksellisyys tukee subjektiivista kokemusta omasta tärkeydestä (Leskisenoja 2016, 66). Näin ollen tutkielman ensimmäinen tutkimusongelma on seuraava:

1. Millaisia PERMA-teoriaan nojautuvia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajat hyödyntävät opetuksessaan?

Kouluhyvinvointia tukevien keinojen lisäksi tutkielmassa halutaan selvittää, mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin. Näin hahmotetaan, mistä tutkielmassa esiin nousseet keinot ovat peräisin ja millaiseen pohjaan ne perustuvat. Lisäksi tämän avulla pyritään laajentamaan mahdollisuuksia löytää uusia näkökulmia ideoiden etsimiseen, tässä tutkielmassa esitettyjen keinojen lisäksi. Näin ollen tutkielman toinen tutkimusongelma on seuraava:

2. Mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin?

Jotta luokanopettajat voivat hyödyntää kouluhyvinvointia tukevia keinoja, heillä tulee olla niiden käyttämiseen riittävästi resursseja. Resursseilla viitataan tässä tutkielmassa opettajien käytössä oleviin voimavaroihin, koskien fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä. Tutkielmassa halutaankin selvittää mitkä tekijät ovat luokanopettajien näkemysten mukaan yhteydessä kouluhyvinvoinnin tukemiseen tarkoitettujen keinojen resursseihin. Resursseja on tärkeä tutkia, jotta ymmärretään oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Lisäksi resursseja on merkittävä tutkia, jotta resursseja heikentäviin tekijöihin voidaan vaikuttaa ja jotta kouluhyvinvoinnin tukeminen on mahdollisimman helppoa ja vaivatonta. Näin ollen tutkielman kolmas tutkimusongelma on seuraava:

3. Mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajien kokemiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia?

5 Menetelmä

5.1 Tutkittavat

Tutkielman kohteeksi valittiin alakoulussa työskentelevät luokanopettajat, sillä tutkielmassa oli kiinnostuneita alakoulun luokanopettajien käyttämistä oppilaiden kouluhyvinvointia tukevista käytänteistä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Tutkielma kohdistui alakoulun luokanopettajiin. Tutkittavat rajattiin kaikista peruskoulun opettajista alakoulussa työskenteleviin, sillä tutkimus kohdistui oman luokan parissa työskentelevien luokanopettajien systemaattisesti ja säännöllisesti hyödynnettäviin keinoihin. Lisäksi kouluhyvinvointia on tärkeää tukea heti koulupolun alusta alkaen, sillä keinot luovat pohjaa myöhemmälle hyvinvoinnille (Kuronen 2010, 178).

Aluksi tutkittavat rajattiin Varsinais-Suomen suomenkielisiin kouluihin. Jotta tutkimuskutsut voitiin lähettää tiettyihin kuntiin, tutkimusluvut (ks. liitteet 2 ja 3) haettiin kolmesta kaupungista, joista yhdestä ei saatu lupaa. Kutsu Webropol-kyselylomakkeeseen (ks. liite 4) lähetettiin kaikille suomenkielisten varsinaissuomalaisten alakoulujen rehtoreille sähköpostitse. Kutsu lähetettiin 139 rehtorille, 27 kuntaan. Otanta jäi kutsujen lähettämisen jälkeen vielä toivottua pienemmäksi, joten otantaa laajennettiin ja tutkittavia haettiin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmästä (ks. liite 5), jossa oli jäseniä 43 330 tutkielman toteutushetkellä. Suuren jäsenmäärän uskottiin hyödyntävän tutkittavien saamista. Kokonaisuudessaan kyselylomakkeeseen (ks. liite 6) vastasi 31 (n = 31) luokanopettajaa, joista kolme olivat halukkaita osallistumaan Zoomissa pidettävään syvähaastatteluun (ks. liitteet 7–9). Tutkittavien iällä, sukupuolella tai opetuskokemuksella ei ollut merkitystä tutkielmaan osallistumisen kannalta, joten tämä ei sulkenut mahdollisia osallistujia pois. Iällä ja sukupuolella ei katsottu olevan merkitystä, sillä tutkielmassa pyrittiin saamaan monipuolisista tietoa eri näkökulmista ja kokemuksista taustoista riippumatta. Opetuskokemus ei vaikuttanut tutkielmaan osallistumiseen, sillä vastavalmistuneiden ja kokeneempien opettajien kokemukset tuottavat monipuolista tietoa kouluhyvinvoinnin tukemisesta työuran eri vaiheissa. Tutkittavan opettamaa luokka-astetta kysyttiin taustakysymyksenä, jotta saatiin tietoa eri ikäryhmille kohdennetuista kouluhyvinvointia tukevista keinoista.

5.2 Tutkielman toteutus

Tutkielma toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena poikittaistutkimuksena alkaen syksystä 2022 jatkuen vuoden 2023 loppuun saakka. Laadullisella tutkimuksella pyrittiin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja syventämään ymmärrystä osallistuneiden subjektiivisten kokemusten ja näkemysten kautta. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti keskiössä oli tutkittavien osallisuus kokonaiskäsityksen luomisessa. (Eskola ja Suoranta 1998, 14; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 20; Juuti ja Puusa 2021a, 76–77.) Poikittaistutkimuksella pyrittiin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä eli kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä tietyllä hetkellä (Cohen, Manion ja Morrison 2007, 213). Tutkimuskutsusta (ks. liitteet 4 ja 5) kävi ilmi tutkielman aihe eli kouluhyvinvoinnin tukemisen keinot, mutta tutkielmaan osallistujilta ei edellytetty erityistä perehtymistä tai koulutusta kyseiseen teemaan liittyen.

Tutkielmassa pyrittiin selvittämään luokanopettajien hyödyntämiä käytänteitä ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä, joten tutkimusmenetelmäksi valittiin kyselylomake sekä sen pohjalta toteutetut yksilöhaastattelut (Cohen ym. 2007, 351; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 9; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 62). Kyselylomakkeen rinnalla käytettiin yksilöhaastatteluja, jotta kyselylomakkeen vastauksia voitiin syventää haastattelussa lomakkeen vastausten pohjalta kysytyillä kysymyksillä. Webropolissa toteutettuun kyselylomakkeeseen (ks. liite 6) valittiin tarkkaan tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ja tarpeellisia kysymyksiä (Alasuutari 2011, 39). Lomake hiottiin esitettävään muotoon ohjaajan kanssa. Lomakkeen alussa kysyttiin suostumus vastausten tutkimuskäyttöön sekä tutkittavan opettama luokka-aste, jotta tuloksia voitiin kohdentaa tiettyyn luokka-asteeseen.

Näiden jälkeen lomake koostui kolmesta osiosta, jotka sisälsivät kysymykset liittyen kolmeen tutkijoiden valitsemaan PERMA-teorian osatekijään: myönteisiin tunteisiin, ihmissuhteisiin ja merkityksellisyyteen. Jokaisen osion alussa oli monivalintakysymys eli listaus kyseiseen PERMA-osatekijään liittyvistä keinoista, ja tutkittava valitsi valmiista vaihtoehdoista käyttämänsä keinot. Lisäksi tutkittava sai kertoa, jos käyttää monivalintakysymyksen ulkopuolisia keinoja. Monivalintakysymysten ajateltiin tuottavan järjestelmällistä tietoa erilaisten keinojen käyttämisestä. Muut kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia, eli tutkittava sai itse kirjoittaa vastauksensa niin laajasti kuin halusi (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 64). Avoimet kysymykset mahdollistivat tutkittavien omien ajatusten ja näkemysten esille tuomisen helpommin kuin val-

miit vastausvaihtoehdot. Lisäksi avoimet vastaukset toivat ilmi tutkittavan tietämyksen aiheesta, kun valmiita vastausvaihtoehtoja ei annettu (Hirsjärvi ym. 2012, 199, 201). Monivalintakysymyksen jälkeen tutkittava sai kertoa avoimessa vastauksessa lisätietoja aiemmassa kohdassa valituista keinoistaan. Tämän jälkeen PERMA-teorian osatekijästä riippuen lomakkeessa oli yksi tai kaksi osatekijän aihetta laajentavaa avointa kysymystä. Kyselylomakkeen lopussa kysyttiin vielä mistä luokanopettaja on saanut idean käyttämiinsä keinoihin ja miten hän on huomannut kouluhyvinvoinnin tukemisen olevan yhteydessä omaan hyvinvointiinsa. Halutesaan osallistua haastatteluun, viimeisessä kysymyksessä tutkittava sai kirjoittaa sähköpostinsa yhteydenottoa varten.

Kyselylomake esiteltiin tutkielman ulkopuolisilla henkilöillä hyvissä ajoin ennen tutkimuskutsujen lähettämistä. Tällä varmistettiin, että jokainen kysymys oli ymmärrettävässä muodossa tutkittavien taustoista riippumatta eli, että jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus ymmärtää kysymykset tasapuolisesti esimerkiksi sukupuolesta tai opetuskokemuksesta riippumatta. Lisäksi esitetauksella testattiin, onko lomake toimiva tuottamaan tutkielman kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2012. 202–203.) Kyselylomake oli auki maaliskuusta lokakuun loppuun asti. Kun rehtoreiden kautta lähetetyt tutkimuskutsut (ks. liite 4) eivät tuottaneet kuin yhdeksän (n=9) vastausta vuoden 2023 maalis-huhtikuun aikana, otantaa laajennettiin ja tutkittavia etsittiin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmästä (ks. liite 5). Näin loput vastauksista (n=22) saatiin elo-syyskuun aikana. Vastausten laajuuteen ja tutkittavien määrään oltiin tyytyväisiä suhteessa tutkielman teon aikatauluun, joten vastausaikaa ei pidennetty enää marraskuuhun. Kyselylomakkeen käyttöä perusteltiin sillä, että sen kautta tavoitettiin pienellä väellä laaja joukko ihmisiä.

Kolme kyselylomakkeeseen vastannutta ilmaisi kiinnostuksensa osallistua haastatteluun ja jättivät sähköpostinsa lomakkeen viimeiseen kysymykseen. Heille lähetettiin viesti, jossa heidän halukkuuttansa osallistua haastatteluun kiitettiin ja kysyttiin mikä ajankohta haastattelun toteutukselle olisi sopiva. Kyselylomakkeen vastauksiin tutustuttiin ennen haastattelurungon luomista tutkimusteeman kokonaiskäsityksen rakentamiseksi. Haastattelurungot esiteltiin tutkielman ulkopuolisilla henkilöillä, ja esitetauksen avulla selvitettiin kuinka kauan kukin haastattelu mahdollisesti kestää voidakseen kertoa tämän tutkittaville etukäteen. Lisäksi osa kysymyksistä muotoiltiin uudelleen, jotta ne vastasivat tehokkaammin tutkimuskysymyksiin. Lopulta kaikki haastattelut toteutettiin Zoomin välityksellä lokakuun aikana. Jokaisen haastattelun

aluksi kerrottiin haastattelun tarkoitus, arvioitu kesto ja esiteltiin haastattelurunko. Lisäksi tutkittavalle kerrottiin, että hän voi keskeyttää vastaamisensa milloin vain ja voi olla ilman kameraa sekä varmistettiin, että hän on ymmärtänyt oikeutensa ja antoi luvan haastattelun nauhoittamiselle. Haastattelut nauhoitettiin Zoomin record-työkalulla. Tämän jälkeen jokaisen kolmen haastattelun aluksi kysyttiin kaikille yhteisiä kysymyksiä ja näiden lisäksi jokaiselle kyselylomakkeen vastausten perusteella personoituja kysymyksiä (ks. liitteet 7–9).

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna mukailtuna syvähaastatteluna. Haastattelukysymykset laadittiin ennakkoon, mutta haastattelutilanteissa kysymyksissä käytettiin eri sanavalintoja ja kysymysten järjestystä muutettiin tutkittavan vastauksien mukaisesti. Lisäksi haastattelussa kysyttiin haastattelurungon ulkopuolisia kysymyksiä tutkittavien vastauksia täydentääkseen. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 47.) Jotkin kysymykset saatettiin jättää pois, jos tutkittava oli aiempien kysymysten yhteydessä jo vastannut niihin. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkittava sai vastata vapaasti eikä valmiiden vaihtoehtojen varassa (Hyvärinen ym. 2022). Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita tutkittavien omista kokemuksista ja tutkittava saikin olla aktiivinen ja merkityksellinen osa tutkielmaa tuoden esille omat näkemykset ja kokemukset tutkittavasta teemasta. Sekä tutkittavat että tutkijat pystyivät kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai varmistaa ymmärsivätkö toisen osapuolen oikein (Hirsjärvi ym. 2012, 205; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 73; Puusa 2021, 107). Zoomissa toteutettavan haastattelun etuna olikin se, ettei tutkittaville tai tutkijoille kertynyt matkustus- tai majoituskuluja. Toisaalta haastattelun toteuttaminen vei tutkijoilta enemmän aikaa haastattelujen järjestämisen sekä literoinnin vuoksi. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 34–35.)

5.3 Aineiston analyysi

5.3.1 Analyysin kuvaus

Ensimmäinen tutkimusongelma: “Millaisia PERMA-teoriaan nojautuvia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajat hyödyntävät opetuksessaan?” analysoitiin sekä aineistolähtöisellä että teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin mukaisesti aineiston avulla muodostettiin kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja etsittiin tutkielman kannalta keskeisiä merkityksiä, sen sijaan, että huomio olisi kiinnitetty ilmaisutapaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 103–104; Vuori 2020b). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valittiin aineistosta it-

sestään ennalta sovittujen analyysiyksiköiden sijaan. Analyysiyksiköillä tarkoitetaan aineistosta tarkasteltavia ilmauksia, kuten tässä tutkielmassa koko ilmausta tai sen osaa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustui siis täysin tutkielman muodostamaan aineistoon. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 95–97.) Toisena analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa analyysiä ohjasi aikaisemmat tutkittavaan ilmiöön liittyneet teorit. Kyselylomakkeen monivalintakysymyksiin annettiin valmiit vastausvaihdot luokanopettajien hyödyntämistä keinoista aiempien teorioiden pohjalta. Analyysin ei kuitenkaan katsottu pohjautuvan suoraan teoreettiseen viitekehykseen, vaan teoria toimi analyysin tukena. Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valittiin suoraan aineistosta, sillä tavoitteena oli löytää uusia näkökulmia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 95–97.)

Aineiston analyysitapa mukaili myös teemoittelua, joka on sisällönanalyysin kaltainen analyysitapa. Teemoittelua saatetaan pitää myös sisällönanalyysin yhtenä muotona. (Vuori 2020a; Juhila 2020.) Vuori (2020a) toteaa, että teemoittelu soveltuu hyvin haastatteluun ja sisällönanalyysi kirjoitettuun aineistoon. Tässä tutkielmassa tosin haastattelujen ja kyselylomakkeen aineistot yhdistettiin analyysiä varten, joten teemoittelua ja sisällönanalyysiä toteutettiin rinnakkain. Teemoittelun mukaisesti analyysissä etsittiin tutkimusongelmien kannalta keskeiset teemat ja tyypilliset piirteet, jonka avulla aineiston jäsentämistä helpotettiin. Tutkielman toteutti kaksi tutkijaa ja koko analyysiprosessi toteutettiin yhdessä. Jokaisesta analyysin vaiheesta keskusteltiin yhdessä ja esiteltiin toiselle omia tulkintoja. Näin kahden tutkijan yhteistyöllä vähennettiin subjektiivisuutta.

Kyselylomakkeen vastausten analysoiminen aloitettiin hyödyntämällä Webropolin kopiointityökalua, jolla vastaukset siirrettiin kokonaisuudessaan omaan Word-tiedostoon. Tiedostoon siirrettiin avoimet kysymykset vastauksineen sekä monivalintakysymyksistä Webropolin muodostamat taulukot (ks. taulukko 2). Taulukoissa oli lueteltuna kunkin PERMA-osatekijän keinot, keinojen vastaajamäärät sekä heidän osuutensa kokonaisvastaajamäärästä. Jokainen osatekijä analysoitiin kerrallaan, ja analyysin tekeminen aloitettiin merkityksellisyydestä, sillä se koettiin helpoimmaksi kokonaisuudeksi analysoida. Taulukoihin keinojen yhteyteen lisättiin jokainen keinoa käyttävän tutkittavan koodi, kuten O8 tai O24, O:n tarkoittaessa osallistujaa ja numero tutkittavien vastausjärjestystä. Koodaaminen onkin analysoimisen tyypillinen ensimmäinen vaihe (Juhila 2020). Tutkittavat koodattiin, jotta analyysin seuraavissa vaiheissa tulleet vastaukset pystyttiin yhdistämään oikean tutkittavan kanssa. Lisäksi koodaukset lisättiin tulos-

ten raportoinnin yhteyteen. Yleiskuvan muodostamiseksi jokaiseen PERMA-osatekijään liittyvät analyysiyksiköt luettiin kertaalleen läpi (Puusa 2021, 151–154; Günther, Hasanen ja Juhila 2022). Tämä ajateltiin tukevan analyysin seuraavia vaiheita. Keinot värikoodattiin eri väreillä, kuten taulukosta 2 on havaittavissa.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston koodaamisesta

	n	Prosentti
Palkinnot: esim. tarrat ja leimat (O1, O2, O3, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O13, O14, O16, O17, O19, O20, O21, O22, O25, O26, O27, O29, O31)	22	71,0 %
Onnistumisten juhlistaminen (O1, O2, O3, O4, O6, O7, O8, O9, O11, O12, O14, O16, O17, O19, O20, O23, O25, O26, O28)	19	61,3 %
Makaronipurkki (ts. purkki, johon laitetaan makaroneja tmv. oppilaan onnistuessa tai saavuttaessa tavoite) (O1, O3, O9, O13, O16, O17, O28)	7	22,6 %
Oppilaiden tavoitteiden näkyväksi tekeminen (O1, O2, O3, O5, O9, O10, O11, O12, O14, O16, O18, O19, O21, O22, O24, O25, O26, O27, O28)	19	61,3 %
Oppilaiden omien vahvuuksien hyödyntäminen (O1, O2, O4, O5, O6, O7, O8, O12, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O24, O25, O26, O27, O28, O29, O30, O31)	23	74,2 %
Oppilaan aito kohtaaminen (O1, O2, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O12, O14, O15, O16, O17, O18, O19, O20, O21, O22, O24, O25, O27, O28, O29, O31)	26	83,9 %

Monivalintakysymyksen jälkeisessä avoimessa kysymyksessä kerrottiin tarkemmin monivalintakysymykseen valituista keinoista, joten avoimen kysymyksen vastaukset värikoodattiin samoilla väreillä. Lisäksi kyselylomakkeessa oli jokaiseen PERMA-osatekijään liittyviä erillisiä avoimia kysymyksiä, joten ne värikoodattiin myös. Värikoodaamisella pyrittiin yhdistämään tekstikatkelmasta osia yhteen niiden ominaisuuksien perusteella ja yksinkertaistamaan aineistoa helpommin hallittavaksi (Juhila 2020). Värikoodatut analyysiyksiköt siirrettiin omiin Word-tiedostoihin väreittäin. Tässä vaiheessa haastatteluaineistot yhdistettiin värikoodattuihin tiedostoihin. Haastatteluaineistosta etsittiin kyselylomakkeen värikoodauksia vastanneet analyysiyksiköt, sillä ne laajensivat kyselylomakkeen vastauksia. Haastatteluaineiston analyysistä löytyy lisätietoa luvusta 5.3.2, tämän luvun sujuvoittamiseksi. Kyselylomakkeen ja haastattelujen aineistojen yhdistämisen jälkeen analyysiyksiköt pelkistettiin eli redusoitiin helpommin ymmärrettävään muotoon (ks. taulukko 3) (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 101; Puusa 2021, 151–154). Pelkistämällä pyrittiin karsimaan tutkimusongelman kannalta merkityksettömät ilmaukset pois (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
“Voin antaa vahvuuksien mukaisia erilaisia järjestäjätehtäviä eri oppilaille”	Vahvuuksien mukaiset erityistehtävät
“Mietimme, millaisia vahvuuksia on. Monilla on joitakin luontaisia vahvuuksia, mutta usein ne on myös hankittuja taitoja. Mietitään, miksi olen hyvä jossakin...todennäköisesti siksi, että olen tykännyt siitä asiasta ja harjoitellut...”	Vahvuuden nimeäminen
“Saatan sanoa, että laitetaan monta vahvuutta yhteen, kun muodostetaan ryhmiä.”	Vahvuuden hyödyntäminen käytännössä

Pelkistetyt analyysiyksiköt luettiin vielä kokonaiskuvan muodostamiseksi läpi ja samalla hahmoteltiin esiin nousevia teemoja ja samankaltaisuuksia (Puusa 2021, 151–154). Kokonaiskuvan yhteydessä uuteen tiedostoon listattiin esiin nousseet teemat ja kokonaiskuvan muodostamisen jälkeen analyysiyksiköt klusteroitiin eli ryhmiteltiin samankaltaisuuksien mukaisesti yhteen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 110–111; Puusa 2021, 151–154). Näin aineistosta muodostettiin alateemat, kuten “vahvuuden hyödyntäminen käytännössä” tai “vahvuuden nimeäminen ja sanoittaminen” (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alateema
Vapaus valita työskentelytapa Lukuparina tukea tarvitsevalle Toisten auttaminen Ryhmäjaot	Hyödyntäminen käytännössä
Korttien ja korujen tekeminen Vastuu tehtävästä vahvuuden mukaan Alkujumpan vetäminen	Vastuutehtävät

Aplodit onnistumisesta Luokkajuhlat, lelut ja herkut motivoi Onnistumisen huomaaminen lisää yhteisöllisyyttä ClassDojo-sovelluksen pisteet onnistumisesta, palkintona läksytön päivä Helmipurkki	Onnistumisten juhlistaminen Palkintopurkki
--	---

Yläteemat muodostettiin lopulta sekä teoreettisen viitekehysten, kyselylomakkeen että aineiston pohjalta. Klusterointi oli osa abstrahointia eli käsitteellistämistä, jolla viitataan tutkimusongelmien kannalta merkityksellisen tiedon erottamiseen ja teoreettisten käsitteiden muodostamiseen. Teoriaohjaavan analysoinnin mukaisesti aineisto abstrahoinnissa pääteemat muodostettiin teoreettisiin käsitteisiin perustuen (ks. taulukko 5). (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 111.)

Taulukko 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista merkityksellisyydessä

Alateema	Yläteema	Pääteema
Hyödyntäminen käytännössä	Vahvuuden huomioiminen	Merkityksellisyys
Palkintopurkki	Palkinnot	Merkityksellisyys
Tavoitteista kertominen	Tavoitteiden näkyväksi tekeminen	Merkityksellisyys

Toisen ja kolmannen tutkimusongelman analyysiä ei ohjannut teoreettinen viitekehys, joten ne analysoitiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tämä koettiin tutkijoiden näkökulmasta mielenkiintoiseksi, sillä heillä ei ollut ennako-odotuksia analyysin tuloksista. Toinen tutkimusongelma “Mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin?” pohjautui ainoastaan kyselylomakkeen vastauksiin, joten analyysistä jätettiin pois haastattelun ja kyselylomakkeen aineistojen yhdistäminen. Kolmas tutkimusongelma “Mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajien kokemuksiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia?” pohjautui ensimmäisen tutkimusongelman lailla sekä kyselylomakkeen että haastattelujen vastauksiin,

joten se analysoitiin edellä kuvatun mukaisesti. Aineistolähtöisen analyysin vuoksi sekä toisen että kolmannen tutkimusongelman analysoimisen yhteydessä alateemojen muodostamisen jälkeen muodostettiin yläteemat ja pääteemat aineistosta itsestään. Näin ollen tutkimuksen teemat muodostettiin itse. Tämä käy ilmi taulukosta 6.

Taulukko 6. Esimerkki kolmannen tutkimusongelman aineiston abstrahoinnista

Alateema	Yläteema	Pääteema
Suuri oppilasmäärä	Opetuksen organisointi	Resursseja heikentävät tekijät
Riittämättömyyden tunne	Opettajan psyykkiset voimavarat	Resursseja heikentävät tekijät
Pysyvyys	Työyhteisö	Resursseja tukevat tekijät
Pedagoginen itsevarmuus	Opettajan psyykkiset voimavarat	Resursseja tukevat tekijät

5.3.2 Haastattelun analyysin ensimmäiset vaiheet

Edellä esitetyt analyysin vaiheet edelsivät haastatteluaineiston muodostamista tutkittavaan muotoon. Haastattelun analyysin alkuvaiheet tulevat esille tästä luvusta, luvun 5.3.1 sujuvoittamiseksi. Jokaisen haastattelun jälkeen Zoomin record-työkalulla tallennetut aineistot siirrettiin Turun yliopiston hyödyntämään Seafile-palvelimeen, minkä jälkeen äänitallenteet poistettiin tietokoneen tiedostoista. Kullekin haastattelulle tehtiin oma Word-tiedosto, johon kirjattiin tutkittavan kyselylomakkeen mukainen koodinimi, kuten O11. Tämän jälkeen haastatteluaineistot litteroitiin eli puhe purettiin tekstiksi (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 425; Ruusuvuori ja Nikander 2017, 367). Aineisto jaettiin puoliksi siten, että toinen tutkija litteroi haastattelun alkuosan, ja toinen loppuosan. Tutkijoiden kiinnostus kohdistettiin tutkimusongelmien mukaisesti vastausten sisältöön, joten litteroinnissa karsittiin ylimääräiset täytesanat, minimipalautteet ja tauot (Ruusuvuori ja Nikander 2017, 368; Tuomi ja Sarajarvi 2018, 101). Litteroimisen jälkeen ilmaukset luettiin läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi (Günther ym. 2022).

Haastattelujen kysymykset pohjautuivat kunkin tutkittavan kyselylomakkeen vastauksiin, joten litteroitu aineisto yhdistettiin kyselylomakkeeseen. Yhdistämisen jälkeen toteutetut analyysin vaiheet tulevat ilmi luvusta 5.3.1.

5.4 Menetelmän eettisyys

Merkittävimpänä eettisenä periaatteena katsottiin olevan tutkittavien ihmisarvon kunnioittamisen periaate, johon sisällytettiin vahinkojen välttäminen, oikeus yksityisyyteen, luottamuksellisuus sekä anonymiteettisuoja. Tutkielmassa pyrittiin siihen, ettei se aiheuttanut minkäänlaista haittaa missään tutkielman teon vaiheessa eikä tutkielmaan osallistumisesta aiheutuisi negatiivisia seurauksia. (Cohen ym. 2007, 63; Eskola ja Suoranta 1998, 41–42; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 18.) Ja kuten Cohenin ja kumppanien (2007, 63) teoksessa korostetaan, jokaista tutkittavaa pyrittiin kohtelemaan tasa-arvoisesti. Tutkittavia etsittäessä kerrottiin avoimesti tutkielman tarkoituksesta, toteutuksesta ja tutkittavien oikeuksista. Nämä seikat tulivat ilmi myös tutkimusluvissa (ks. liitteet 2 ja 3), joilla lisättiin avoimuutta. Oikeus yksityisyyteen varmistettiin korostamalla, että tutkielmaan osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavalla oli oikeus vetäytyä tutkielmaan osallistumisesta tai olla vastaamatta kyselyssä tai haastattelussa esitettyihin kysymyksiin (Cohen ym. 2007, 55, 64; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 18). Tutkittaville tuotiin ilmi, että tunnistetiedot kuten nimi ja yhteystiedot tullaan pseudonymisoidaan ja kaikki ne tiedot muuttamaan, joiden avulla on mahdollista tunnistaa tutkittavat (Cohen ym. 2007, 64; Ruusu-vuori ja Nikander 2017, 375). Lisäksi luottamus pyrittiin takaamaan sillä, että lupaus anonymiteettisuojusta pidettiin, eikä saamia tietoja kerrottu eteenpäin ulkopuolisille henkilöille (Cohen ym. 2007, 65). Tutkielmaan osallistuville tuotiin ilmi myös se, että tutkimusaineistoa säilytetään enintään kaksi vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen.

Edellä mainittujen eettisten oikeuksien lisäksi tutkittaville annettiin mahdollisuus tutustua tietosuojaselosteeseen (ks. liite 1). Tietosuojaselosteesta kävi ilmi tutkielman nimi, tarkoitus ja tutkittavien yhteystiedot. Selosteessa mainittiin, että haastattelulomakkeessa kerätään vahva epäsuora henkilötieto eli sähköpostiosoite ja epäsuora henkilötieto eli opetettava luokka-aste (Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 361), jos tutkittavat sen itse lomakkeeseen kirjoittavat halutesaan osallistua haastatteluun. Tietosuojaselosteesta kävi ilmi, ettei henkilötietoja luovutettu tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille tai EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle. Tutkittavalla oli oikeus pyytää tietojensa poistamista tai rajoittaa niiden käsittelyä. Lisäksi tietosuojaselosteessa mainittiin, että tutkimustietoja säilytetään enintään kaksi vuotta tutkielman

valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Niin ikään heille kerrottiin, että haastattelunauhoitteet tullaan litteroimaan poistaen suorat tunnistetiedot ja tämän jälkeen nauhoitteet tullaan tuhoamaan. (Ks. liite 1.)

Kyselylomaketta täyttäessä tutkittava valitsi itselleen sopivan paikan ja ajan, jossa hän tutkielmaan osallistui (Cohen ym. 2007, 318). Lisäksi kyselylomakkeen täyttäminen oli täysin tutkittavan oma valinta ja vastaaminen oli vaivaton keskeyttää, jos se koettiin tarpeelliseksi. Näiden tekijöiden pohjalta minimoitiin haitan ja stressin aiheuttaminen tutkittavalle. Webropolin järjestelmä ei kerännyt henkilötietoja, joten tutkittavien henkilöllisyys säilyi anonyyminä, elleivät he antaneet lomakkeen lopussa sähköpostiosoitettaan haastattelua varten. Facebookin Alakoulun aarreaitta ryhmässä osallistujia oli ympäri Suomen, joten tutkittavat eivät pystyneet yhdistämään tutkittavia esimerkiksi luokka-asteen perusteella tiettyyn varsinaissuomalaiseen kouluun. Kolme lomakkeen täyttäneitä jättivät sähköpostiosoitteensa haastattelua varten ja nämä pseudonymisoitiin koodinimien avulla tiedostoon, johon hahmoteltiin heille kohdistetut haastattelukysymykset. Vain yksi sähköpostiosoitteista sisälsi etu- ja sukunimen. Sähköpostiviesteissä, joissa keskusteltiin haastateltavien kanssa, tuli kuitenkin esille heidän etu- ja sukunimensä. Sähköpostikeskustelut poistettiin tutkielman teon jälkeen, jottei henkilötietoja voi yhdistää tutkielmaan.

Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman mukava tilanne muun muassa siten, että tutkittava sai ehdottaa itselleen sopivaa ajankohtaa ja valita tilan, jossa hän oli etähaastattelun aikana sekä olla ilman kameraa niin halutessaan. Eettisyyttä olisi voitu lisätä lähettämällä haastattelukysymykset tutkittavalle etukäteen, jotta tutkittava olisi voinut valmistautua paremmin ja purkaa jännitystä. Toisaalta tutkielmaan ei haluttu liian tarkasti harkittuja, sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 20.) Haastattelutilanteeseen pyrittiin kuitenkin luomaan mahdollisimman kunnioittava ja hyväksyvä ilmapiiri (Cohen ym. 2007, 350). Luottamusta osoitettiin antamalla tutkittavalle tilaa kertoa näkemyksistään, kuuntelemalla rauhassa keskeyttämättä tutkittavaa ja osoittamalla minimipalautteilla, kuten nyökyttelyllä ja ”joo”-sanalla, kuuntelevansa tutkittavaa (Cohen ym. 2007, 154; Hyvärinen 2017, 25–26). Haastattelussa pyrittiin kuitenkin olemaan mahdollisimman neutraaleja ja ohjailematta vastauksia tutkijoiden toivomaan suuntaan, eikä esille tuotu mahdollisia erimielisyyksiä (Ruusuvuori ja Tiittula 2017, 53–54). Lisäksi haastattelut pyrittiin toteuttamaan suurin piirtein samaan aikaan päivästä niin, että tutkijat olivat jokaisessa haastattelussa yhtä virkeitä. Lisäksi tutkijat olivat jokaisen haastattelun ajan samassa tilassa, eikä tilassa ollut ulkopuolisia henkilöitä.

Haastattelun alussa kerrattiin haastattelun tarkoitus ja sisältö, anonymiteetin suojaus sekä se, että tutkittava voi olla vastaamatta kysymyksiin ja lopettaa tutkielmaan osallistumisen missä vaiheessa tahansa (Cohen ym. 2007, 154; Hyvärinen 2017, 27; Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 357). Tällä korostettiin haastattelun luottamuksellisuutta sekä sitä, että saadut tiedot luvattiin käsitellä luottamuksellisesti (Metsämuuronen 2006, 113). Zoom-haastattelu nauhoitettiin Zoomin record-työkalulla, josta äänitiedosto siirrettiin suoraan tietoturvaliseen Seafileen. Haastattelusta tallentui ainoastaan äänitiedosto eikä haastattelussa käynyt ilmi tutkittavien nimiä, joten näiden puolesta nimitiedot eivät tallentuneet. Haastattelun jälkeen Seafileen tallennetut äänitiedostot litteroitiin erillisiin Word-tiedostoihin, joissa käytettiin samoja pseudonymisoituja nimiä, kuin Word-tiedostoissa, joihin kirjoitettiin haastattelujen kysymykset. Samalla suorana tunnisteina oleva tutkittavan ääni poistettiin koneelta Seafileen. Jos haastatteluissa tuli ilmi epäsuoria tunnistetietoja, ne karkeistettiin litteroinnin yhteydessä. (Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 361–363.)

Tutkielmassa pyrittiin noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita myös haastattelun litteroinnissa, tulosten analysoimisessa sekä raportoinnissa. Litteroinnissa poistettiin vain turhat toistuvat täytesanat, mutta muuten tutkittavien vastaukset pidettiin alkuperäisinä. Analyysi pyrittiin tekemään mahdollisimman huolellisesti ja kriittisesti, mitään lisäämättä vastauksia arvostaen. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 20.) Tutkielman avoimuus pyrittiin takaamaan kuvailemalla yksityiskohtaisesti tutkielman toteutus. Myös tulosten raportoinnissa noudatettiin erityistä huolellisuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 111). Kun tutkimuskutsuissa ja aineiston keruun jokaisessa vaiheessa luvattiin pitää tutkittavien yksityisyydensuojasta huolta, se varmistettiin myös tuloksia raportoidessa, sillä niissä ei käynyt ilmi tutkielmaan osallistuvien tunnistetietoja (Eskola ja Suoranta 1998, 41–42). Niin ikään tutkimuseettisiä periaatteita pyrittiin noudattamaan arvostamalla aiempien tutkijoiden työtä tarkoilla viittauskäytännöillä sekä plagioimattomuudella, joka tarkastettiin Turnitin-ohjelmalla (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 113, 132).

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään Webropol-kyselylomakkeessa ja syvähaastatteluissa saatuja tuloksia, jotka vastaavat luvussa 4 esitettyihin tutkimusongelmiin. Tutkielmassa selvitettiin, mitä jokaiseen valittuun PERMA-teorian osatekijään liittyviä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajat käyttävät sekä mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajien kokemiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia. Lisäksi luokanopettajilta tiedusteltiin, mistä he ovat saaneet ideat käyttämiinsä keinoihin. Jokaisen pääluvun alussa esitellään taulukko, joka tiivistää luvun tulokset yhteen. Tässä luvussa “vastaajilla” viitataan aiemmissakin luvuissa mainittuihin tutkittaviin. Taulukko 7 tiivistää tulokset tutkimusongelmiin teemoittain.

Taulukko 7. Tutkimusongelmat teemoittain

Tutkimusongelma	Teema
Millaisia PERMA-teoriaan nojautuvia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja luokanopettajat hyödyntävät opetuksessaan?	Myönteisten tunteiden tukemiseen käytetyt keinot Ihmissuhteiden tukemiseen käytetyt keinot Merkityksellisyyden tukemiseen käytetyt keinot
Mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin?	Ideat vastaajien käyttämiin keinoihin
Mitkä tekijät ovat yhteydessä luokanopettajien kokemiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia?	Kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseihin yhteydessä olevat tekijät

6.1 Myönteisten tunteiden tukemiseen käytetyt keinot

Tutkielmassa selvitettiin, mitä myönteisiä tunteita tukevia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen kouluhyvinvointia. Analyysin perusteella muodostettiin neljä yläteemaa, jotka ovat myönteinen palaute, tunnekasvatus, rauhoittumis- ja läsnäoloharjoitukset sekä yksittäiset keinot. Alla olevaan taulukkoon 8 on koottu yläteemat keinoineen.

Taulukko 8. Myönteisten tunteiden tukemisen keinot

PERMA-teorian osatekijä	Yläteema	Keinot (alateema)	Vastaajista käyttää (n=31)
Myönteiset tunteet	Myönteinen palaute	Opettajan antama palaute Oppilaiden toisilleen antama palaute	Yhteensä 30
	Tunnekasvatus	Luokanopettajien omien tunteiden mallintaminen	29
		Tunteista keskusteleminen	27
		Tunnetaitotunnit	6
Rauhoittumis- ja läsnä-oloharjoitukset	Rauhoittumisnurkkaus	8	
	Mindfulness	8	
	Stressinkäsittelytaitojen harjoittelu	7	
Yksittäiset keinot	Tunnemittari	8	
	Valmiit materiaalit	6	
	Roolileikit ja näytteleminen	2	
	Sadut ja kirjat	2	
	Päiväkirjat	2	
	Hyvinvoinnin vuosikello	2	
	Tunnereppu	1	
	Koulukoira	1	
	Mantrat	1	

6.1.1 Myönteinen palaute

Myönteinen palaute muodostui omaksi yläteemäkseen, sillä melkein kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä sitä tukeakseen oppilaiden myönteisiä tunteita. Myönteinen palaute nähdään pääasiassa luokanopettajien antamana oppilaan onnistumisista. Myönteisen palautteen kohteena on onnistumisen lisäksi hyvä käytös, kuten toisten auttaminen (O5). Toisaalta eräs vastaajaa antaa mieluummin myönteistä palautetta oppilaan osaamisesta ja älykkyydestä kuin hyvästä käytöksestä (O25). Myönteisen palautteen kohteet vaihtelevat siis suuresti opettajien välillä heidän arvostuksen kohteiden mukaan. Tämän voi tulkita liittyvän siihen, että myönteinen palaute näyttää heijastelevan opettajien omia arvoja, sillä usein oppilaat saavat myönteistä palautetta niistä asioista, joita opettajat pitävät erityisen arvostettavana. Opettajien antama myönteinen palaute nähdään erityisen toimivana muun muassa siitä syystä, etteivät oppilaat aina näe omaa

onnistumisista (O11). Sen vuoksi oppilaiden kanssa keskustellaan ja iloitaan yhdessä onnistumisista (O6). Tämä kertoo siitä, että oppilaat saattavat olla kriittisiä itseään kohtaan ja usein oman kehittymisen hahmottaminen voi olla haastavaa. On siis merkityksellistä, että opettajat sanoittavat oppilaille heidän onnistumisiansa ja tuovat onnistumisen merkityksen ilmi siitä iloitsemalla.

Myönteinen palaute nähdään parempana keinona käytöksen ohjaamiseen kuin negatiivinen palaute ja rangaistukset (O12 ja O19), muun muassa sen itsetuntoa vahvistavan vaikutuksen vuoksi (O20, O28). Myönteisen palautteen voidaan ajatella motivoivan tehokkaammin oppilaita tavoittelemaan onnistumisia, uskaltamaan osallistua erehdyksistä huolimatta ja pääsemään haasteiden yli (Vasalampi 2022). Useampi vastaajaa pyrkii antamaan myönteistä palautetta päivittäin. Systemaattisuus ja rutinoituminen ovatkin tärkeä tekijä kouluhyvinvointia tukevien keinojen käyttämisessä (Janhunen 2013, 95). Myönteistä palautetta annetaan pääasiassa suullisesti oppilaille, mutta myös kirjallisesti esimerkiksi oppilaiden kirjoittamiin tarinoihin (O25), Wilman palautetyökalulla tai Hyve-korttien avulla (O4). Hyve-kortit ovat kuvitettuja kortteja, joissa oppilas saa myönteistä palautetta tietyn hyveen eli luonteenpiirteen käyttämisestä. Kortissa saattaa myös lukea mistä toiminnasta hyve on ansaittu, esimerkiksi: "Toimit avuliaasti, kun autoit opettajaa siivoamaan roskat lattialta". On tärkeä liittää hyve tiettyyn toimintaan, jotta oppilas havaitsee konkreettisesti, missä onnistui ja mistä myönteinen palaute tuli. (Jokela, Kallioniemi, Kalm ja Sirola 2016). Wilman kautta myös vanhemmat saavat palautetta oppilaan onnistumisista (O7, O11, O19, O22, O25). Monipuolisesti annettava myönteinen palaute on tärkeää, sillä kaikki myönteinen palaute ei ole yhtä hyödyllistä, vaan on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, miten palaute annetaan (Vasalampi 2022).

Vastausten perusteella myös oppilaat antavat myönteistä palautetta vertaisilleen. Palautteen antamista harjoitellaan kuvataiteen ja käsityön tunneilla (O10). Erään vastaajan luokassa vakoiltaan toisten oppilaiden käytöstä viikon ajan aina tietyllä teemalla (O25). Vakoilulla tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaiden välistä hienovaraista luokkatoverin käytöksen, tekojen ja onnistumisten seuraamista. Myönteisen palautteen antamisen opettelu onkin hyvä aloittaa suuntaamalla palaute tiettyyn kohteeseen, sillä pienin askelin etenemällä myönteinen palaute jää todennäköisemmin osaksi oppilaan toimintaa. Vertaisille annettava palaute auttaa oppilaita huomaamaan hyvää toisissa, ja oppilaat kertovatkin opettajalle, jos he huomaavat toisen oppilaan onnistuneen kynän lainaamisessa tai leikkiin mukaan ottamisessa (O16). Opettajien oppilaille antamalla myönteisellä palautteella saattaa olla tähän vaikutusta, sillä sen avulla oppilaat oppivat,

miten myönteistä palautetta annetaan ja herkistyvät näkemään hyvää vertaisissa opettajan mallin avulla.

6.1.2 Tunnekasvatus

Myönteisiä tunteita tukevia keinoja analysoitaessa esille nousi luokanopettajien omien tunteiden mallintaminen, tunteista keskusteleminen sekä tunnetaitotunnit. Näistä muodostettiin oma yläteema: tunnekasvatus. Edellä mainituista keinoista voi tulkita, että myönteisten tunteiden tukemisessa hyödynnetään tunteiden esille tuomista ja näkyväksi tekemistä. Lisäksi voidaan tulkita, että negatiiviset tunteet tuodaan myönteisten tunteiden rinnalla näkyväksi, sillä ne ovat merkittävä osa tunteiden mallintamista, keskustelua ja tunnetaitoja (Piispanen 2008). Tunnekasvatuksella viitataan tunnetaitojen, kuten tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn opettamiseen (Gottman ym. 1996). Vastaajat keskustelevat oppilaiden kanssa tunteista ja tuovat niitä esiin luokan arkitilanteiden kautta (O26, O29 ja O30). Tämä kertoo siitä, että konkreettiset arkitilanteet saattavat auttaa oppilaita hahmottamaan tunteiden yhteyttä tilanteisiin, kun niitä käsitellään heti tunteita herättävissä tilanteissa. Lisäksi eräällä vastaajalla on tapana kertoa esimerkkejä tunteita herättävistä tilanteista (O8). Tämä saattaa myös auttaa oppilaita liittämään tunteita tiettyihin konkreettisiin tilanteisiin, jotta tunteet eivät jää irrallisiksi ilman kontekstia. Eräät vastaajat taas pyrkivät ennakoimaan tulevia tilanteita ja keskustelemaan tilanteissa heräävistä tunteista jo etukäteen (O16 ja O21). Ennakoimisen voi tulkita liittyvän oppilaiden valmistamiseen haastavia tunteita varten, joiden opettajat uskovat tilanteessa ilmenevän. Näin oppilaan saattaa olla helpompi hallita tunteita tilanteen aikana. Seuraavassa sitaatissa tuodaan esille yksi esimerkki ennakoimisen tarpeesta ja merkityksestä.

Mulla on tosi tämmöinen räjähdysherkkä muutama oppilas tässä mun luokassa, niin tosi paljon puheella yritetään. Erityisesti liikuntatunnit on näillä kahdella oppilaalla, jolla tämmöistä räjähdysherkkyyttä on, niin heille tosi haastavia, niin sitten heitä tukien yritetään luokan kanssa puhua niistä, että nyt tällä tunnilla esimerkiksi haluaisin nähdä tämmöistä tietynlaista käytöstä. Esimerkiksi, että haluaisin nähdä, että nyt te kannustatte toisia tai puhutte ystävällisesti toisilleen. Että tavallaan sitä kautta tulisi sitä semmoista myönteisyyttä. (O16)

Yleisen keskustelun lisäksi vastauksista nousee esille tunnetaitojen opettaminen keskustelun avulla. Tunteiden tunnistamista ja nimeämistä opetetaan auttamalla oppilasta miettimään, miltä tunne tuntuu (O2 ja O6) ja missä tilanteissa tunne ilmenee (O24). Vastaajat pyrkivät tuomaan oppilaille esille myös omia kokemuksia eri tilanteissa koetuista tunteista (O2 ja O24). Tämän

voidaan tulkita liittyvän siihen, että kun tunne liitetään tiettyyn tilanteeseen, tunnetta voi olla helpompi tunnistaa ja hahmottaa. Tunteiden tunnistamisen ajatellaan olevan osalle 5.–6.-luokkalaisista oppilaista todella haastavaa (O8). Tämä on kiintoisa huomio, sillä alempia luokkia opettaneet vastaajat eivät tuoneet ilmi tunteiden tunnistamisen haasteita. Toisaalta tämä saattaa kertoa siitä, ettei olemassa olevia haasteita huomattu mainita erikseen.

Tunteiden tukemisen keinona käytetään myös tunteiden sanoittamista. Oppilaiden kanssa pohditaan, mistä tietty tunne johtuu ja mikä tilanteessa harmitti (O11 ja O23). Lisäksi eräs vastaajaa sanoittaa oppilaille, että vaikeus jaksaa tehdä tehtäviä saattaa johtua nälästä tai väsymyksestä (O8). Näin ollen oppilas ei turhaudu nälän tunteeseen, vaan tiedostaa keskittymisen haasteiden johtuvan nälästä. Tämän seurauksena oppilas oppii paremmin hahmottamaan tunteiden ja niistä aiheutuvien kehon reaktioiden yhteyden. Myös riitojen selvittämisen yhteydessä oppilaiden kanssa tulee keskusteltua tunteiden tunnistamisesta ja sanoittamisesta (O15). Oppilaiden tunteet ja haasteet tunteiden käsittelyssä tulevatkin luonnollisesti esiin riitatilanteissa, jolloin opettajan läsnäolo, oppilaiden tunteiden sanoittaminen ja tunteiden käsittelyssä ohjaaminen nousevat avaintekijäksi.

Oppilaiden tunteiden sanoittamisen lisäksi vastaajat pyrkivät sanoittamaan oppilaille opettajien omia tunteita (O2 ja O24). Opettajien tunteiden sanoittaminen nähdään tärkeänä, jotta oppilaat ymmärtävät, että opettajillakin voi olla huono päivä, ja että loukkaavat kommentit voivat satuttaa heitäkin. Kun asioista puhuu ääneen, olo usein helpottaa. (O16, O19 ja O31.) Lisäksi eräs vastaaja korostaa, että oppilaiden kanssa on tärkeä puhua opettajan hermostumisesta ja malttinsa menettämisestä tilanteiden jälkeen (O12). Näin opettajat mallintavat samalla omien tunteiden tunnistamista ja sanoittamista ja näyttävät, että tunteita on tärkeä käsitellä. Lisäksi oppilaat ymmärtävät opettajienkin kokevan kielteisiä tunteita, ja että heilläkin saattaa olla välillä haasteita tunteiden näyttämässä. Nämä voidaan tulkita liittyvän siihen, että opettajat ovat merkittäviä esikuvia oppilaille, joten mallintamisella on merkittävä rooli tunnekasvatuksessa.

Tunteiden säätelyn ja ilmaisemisen opettaminen nousee myös vastauksissa esille. Oppilaiden kanssa keskustellaan lähes päivittäin tunteiden näyttämisestä ja itsehillinnästä joko koko luokan kesken tai vain tiettyjen oppilaiden kanssa (O17). Päivittäisellä tunnekasvatuksella voidaan ajatella olevan tunteiden näyttämisen ja itsehillinnän sekä muidenkin tunnetaitojen oppimiselle tehostava vaikutus. Oppilaiden kanssa pohditaan tunteiden käsittelyn lisäksi sitä, miten tuntei-

den kanssa pärjää (O24). Oppilailla on mahdollisuus kertoa toisilleen tunteisiin liittyvistä kokemuksista (O9 ja O11) saaden vertaistukea ikäisiltään. Kokemusten jakamisen voidaan tulkita kertovan siitä, että niiden avulla oppilas saattaa ymmärtää muiden kokevan samoja tunteita. Lisäksi oppilaat voivat oppia vertaisilta uusia keinoja tunteiden käsittelyyn. Vertaisten kokemien tunteiden ymmärtäminen saattaa kehittää oppilaan empaattisuutta, kun hän havaitsee miltä toisesta tuntuu tietyssä tilanteessa (O20). On myös merkittävää huomata, että oppilaille korostetaan kaikkien tunteiden olevan sallittuja, mutta on tärkeä pohtia, miten tunteita näytetään muille (O2, O25 ja O31). Näin he ymmärtävät, ettei heidän tunteitansa yritetä tukahduttaa, vaan auttaa oppilasta harjoittelemaan, miten tunteita tuodaan ilmi.

Useampi vastaaja käyttää erillisiä tunnetaitotunteja tukeakseen myönteisten tunteiden harjoittelua ja kouluhyvinvointia. Myönteisiä ja kielteisiä tunteita käsitellään tunnetaitotunneilla, joita vastaajat pitävät itse luokalleen (O3 ja O15). Luokan tunnetaitotunteja pitävät myös erityisopettaja (O4) sekä koulukuraattori ja -psykologi (O13). Näin tunnetaitojen opettamiseen hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä, joka tarkoittaa luokanopettajien tekemää yhteistyötä oppilaiden parissa työskentelevien eri ammattiryhmien, kuten erityisopettajan tai koulukuraattorin kanssa (Opetushallitus 2023a). Tämä kertoo siitä, että toimiva moniammatillinen yhteistyö tukee oppilaiden myönteisten tunteiden edistämistä, kun luokanopettajat saavat neuvoja eri ammattiryhmien ammattilaisilta. Lisäksi oppilaiden tunnetaitojen oppiminen monipuolistuu eri ammattilaisten käyttämällä oppimismenetelmillä.

On kiinnostavaa huomata, että eräässä kunnassa on käytössä tunne- ja turvataitokokonaisuus, jota yksi opettaja opettaa kaikille kunnan oppilaille (O16). Tämän voi tulkita kertovan siitä, että yksi opettaja keskittää pedagogisen osaamisensa oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen ja kiinnittää siihen erityistä huomiota. Näin tunnetaitojen oppiminen tehostuu. Kokonaisuuteen kuuluu muun muassa Huomaa hyvä -materiaalin käyttö (O16), joka on tarkoitettu oppilaiden vahvuuksien tiedostamiseen ja hyödyntämiseen (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2019, 11–12). Erillisen opettajan oppituntien lisäksi tunnetaitoja harjoitellaan osana eri oppiaineita oman luokan kesken, kuten liikunnan tunneilla, joissa tunnin tavoite saattaa olla esimerkiksi puhua muille ystävällisesti koko oppituntin ajan. Tunnin jälkeen pohditaan, onnistuiko tavoite omalla kohdalla. (O16.) Tämä kertoo siitä, että näin oppilaat saavat mallia tunnetaitojen oppimisesta erilaisilta opettajilta ja erilaisissa tilanteissa, joten niiden oppiminen tehostuu sitäkin kautta. Erään vastaajan koulussa on käytössä Prokoulu, jonka myötä tulee myös harjoiteltua tunne- ja

vuorovaikutustaitoja (O26). Prokoulu on toimintamalli, jossa koko koulun yhteistyöllä kehitetään koulun myönteiseen käyttäytymiseen suuntaava ympäristö edistäen koulun toimintaa, opettajien pedagogista osaamista ja oppilaiden käyttäytymistä (Niilo Mäki Instituutti 2021). Kun tunnetaidot liitetään vahvaksi osaksi koko koulun toimintaa, voidaan tulkita, että tunteet ovat näkyvä osa koulun arkea.

6.1.3 Rauhoittumis- ja läsnäoloharjoitukset

Rauhoittumis- ja läsnäoloharjoituksina käytetään rauhoittumisnurkkausta, mindfulness-harjoituksia ja stressinkäsittelytaitojen harjoittelua. Kuka tahansa oppilas saattaa tarvita rauhoittumisnurkkausta raivokohtauksen jälkeen, mutta rauhoittumisnurkassa voi myös lukea ja pelata kaverin kanssa (O3). Rauhoittumisnurkkaus saattaa olla jokin erikseen rajattu tila, jossa ärsykkeiden määrä on rajattu minimiin. Rauhoittumisnurkkaus voi olla käytössä myös erityisesti tunnetaidoiltaan haastavien oppilaiden käytössä. Eräs vastaaja kertoi, että 1. luokalla heillä oli käytössään luokkaan rakennettu maja, joka toimi rauhoittumisnurkkauksena oppilaan hermostuksessa. 2. luokalle siirryttäessä majasta luovuttiin, ja oppilaan ärsyyntyessä hänellä on mahdollisuus poistua luokan vieressä sijaitsevaan vessaan rauhoittumaan. (O16.) Tästä voidaan tulkita, ettei rauhoittumisnurkkauksen tarvitse olla konkreettinen rauhoittumiseen tarkoitettu nurkkaus, vaan se voi olla myös jokin yhdessä päätetty tila, jossa oppilas pystyy keskittymään itsensä rauhoittamiseen.

Mindfulness-rentoutuskeinot voivat olla oppilaille hankalia esimerkiksi keskittymiseen liittyvien haasteiden vuoksi. Mindfulness-rentoutuskeinoilla tarkoitetaan hetkessä olemista ja tarkkaavaisuuden suuntaamista tiettyyn kohteeseen (Lassander ym. 2016, 173). Niitä on haasteellisuudesta huolimatta hyvä harjoitella, koska läsnäolo- ja rentoutusharjoitukset ovat tärkeitä keinoja tukea oppilaiden hyvinvointia (O8). Erilaisten valmiiden YouTubesta tai Yle Areenasta löytyvien mindfulness-kuunnelmien avulla on helppo harjoitella läsnäoloa (O13). Eräs vastaaja käyttää joka päivä viimeisellä oppitunnilla mindfulness-harjoituksia, joissa tehdään erilaisia venyttelyliikkeitä, kuten sivutaivuttelua (O25). Liikeharjoitusten avulla pyritään keskittämään huomio tietoiseen liikkeen suuntaamiseen ja havaitsemaan omia ajatuksia (Lassander ym. 2016, 173).

Hengitysharjoitusten avulla oppilas voi rauhoittua ja säädellä itseään (O21 ja O25). Harjoituksia voi tehdä esimerkiksi ennen koetta, jolloin keskitytään hengityksen, rauhoittumisen ja armollisuuden harjoitteluun (O25). Tämä kertoo siitä, että hengitysharjoitukset ovat erityisen tarpeellisia stressiä aiheuttavissa tilanteissa, kuten koetta tehdessä. Tilanteita ennen pyritään rauhoittamaan keho ja valmistelemaan se stressaavaa tilannetta varten. Stressinkäsittelyä ja sietokykyä voidaan harjoitella myös keskittymällä yhteen asiaan kerrallaan, harjoittelemalla hiltai- ja työsken- telyä jopa tylsyyteen asti sekä lukemalla koko oppitunnin ajan kirjaa kerran viikossa tai kahdessa (O25). Stressinkäsittelyyn tarkoitettuja rentoutusharjoituksia voidaan pitää viikoittain, jotta oppilas tunnistaa, milloin on rento ja milloin ahdistunut (O11). Lisäksi systemaattisella rentoutumisen harjoittelulla ajatellaan olevan kestävämpiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnille, kun siitä tulee rutiini (Janhunen 2023, 95).

6.1.4 Yksittäiset keinot

Vastauksissa nousi esiin monia yksittäisiä keinoja, joilla luokanopettajat tukevat myönteisten ja kielteisten tunteiden harjoittelua. Kuvallisen tunnemittarin avulla käsitellään tunteiden tunnistamista, nimeämistä, sanoittamista ja huomioimista ylipäätään, kun oppilas valitsee mittarista senhetkisen tunnetilansa. Tunnemittarina voi käyttää luokan yhteisesti emoji-kuvia, joiden avulla oppilaat voivat kertoa miltä sillä hetkellä tuntuu (O11). Tunnehallinnaltaan haastavalla oppilaalla on pulpetillaan oma tunnemittari, jonka avulla hän voi ilmaista sen hetkisen tunnetilansa (O16). Tunnemittarin voidaan siis tulkita olevan hyvin monikäyttöinen keino tunteiden tunnistamiseen ja huomioimiseen, ja sitä voi hyödyntää useilla eri tavoilla niin yksilöllisesti kuin koko luokan kanssa.

Tunteiden käsittelyn tukena käytetään roolileikkejä ja näyttelemistä (O1 ja O3). Eläytyessä roolihahmoon oppilas voi etäännyttää itsensä tilanteesta ja harjoitella tunteiden käsittelyä roolihahmon avulla. Tämä kertoo roolileikkien ja näyttelemisen olevan toimiva keino havainnollistamaan oppilaille, millaisia tunteita erilaiset tilanteet saattavat aiheuttaa ja miten tunteita voi käsitellä. Myönteisiä ja kielteisiä tunteita voidaan käsitellä myös satujen avulla (O5 ja O10). Saduissa käsitellään usein tunteita, joten sadut ovat hyvä keino tunteiden käsittelyyn. Lisäksi oppilas voi samaistua satuhahmon tunteisiin ja tunteita herättävään tilanteeseen. Aiheeseen liittyviä kirjoja sekä Freedistä ladattavia valmiita kuvakortteja ja tehtäviä esimerkiksi tunteiden säätelyyn liittyen voi käyttää tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen tukena (O13 ja O14). Freed on suomalainen verkkosivusto, johon opettajat lisäävät materiaaleja toisten opettajien

käytettäväksi (Freed 2023). Myös Mieli ry:ltä löytyy materiaaleja tunteiden käsittelyn tueksi (O2). Eräs vastaaja kertoi, että hänen luokassaan on käytössä tunnereppu, jonka avulla havainnollistetaan, miltä kielteiset tunteet tuntuvat (O26). Tunnerepun käyttämisen voidaan tulkita auttavan oppilaita hahmottamaan konkreettisesti tunteiden ja niistä puhumisen merkitystä. Seuraavassa sitaatissa kerrotaan tarkemmin, miten tunnerepun avulla voi havainnollistaa, miltä tunteet tuntuvat kehossa.

Esimerkiksi negatiivisia tunteita käsitelimme mm. tunnerepun avulla. Oikeaan reppuun oli laitettu isoja kiviä, joihin oli kirjoitettu ikäviä tunteita esim. pelko, viha. Tätä oppilaat saavat kokeilla kantaa selässään. Repun avulla pystyy havainnollistamaan esimerkiksi miltä tuntuu kantaa ikäviä tunteita mukanaan. Puhumalla repun kivet voivat vähentyä. (O26)

Eräs vastaaja kertoi käyttävänsä Rovaniemen mallia eli Hyvinvoinnin vuosikelloa, jossa jokaiselle koulukuukaudelle on oma hyvinvointia tukeva teema, esimerkiksi lokakuussa tunnetaidot (O13). Hyvinvoinnin vuosikello on Rovaniemen opetussuunnitelmaan vuonna 2018 kirjattu oppimateriaali, joka on laadittu niin ala- kuin yläkoulunkin oppitunneilla käytettäväksi. Oppimateriaalin avulla oppilaat harjoittelevat erilaisia tunne-, vuorovaikutus- ja elämänhallintataitoja. Kuhunkin teemaan voi hyödyntää valmiita tuntisuunnitelmia tai yksittäisiä tehtäviä. Rovaniemen lisäksi malli on käytössä myös muualla Suomessa. (Sipola, Karvo, Piittinen ja Pönkänen 2018.) Kun tunnetaidot ovat yhden kuukauden teimana, voidaan tulkita, että silloin useassa oppiaineessa ja koko koulun toiminnassa kiinnitetään erityistä huomiota tunnetaitojen opettamiseen, jolloin myönteisten tunteiden tukeminen korostuu. Toisaalta tunnetaitojen opettelu on tärkeä liittää oppilaiden arkeen myös tunnetaitoihin keskittyvän kuukauden jälkeenkin, jotta tunnetaidot muodostuvat kestäväksi rutiiniksi.

Niin ikään toimiva keino reflektoida omia tunteita on päiväkirja, johon oppilas kirjaa mitä on oppinut ja missä onnistunut ajaa samaa tavoitetta (O4 ja O20). Päiväkirjan kirjoittaminen on hyvä keino tunteiden hahmottamiseen ja sanoittamiseen, sillä ajatukset täytyy osata ilmaista kirjallisesti. Itseä arvioidessa ja päiväkirjaa kirjoittaessa oppilas palaa tapahtuneisiin tilanteisiin ja prosessoi niitä uudelleen. Oppilas pystyy irrottautumaan tarkasteltavasta tilanteesta ja käsittelemään tilannetta uudelleen tilanteen mentyä ohi ilman sen aiheuttamaa tunnekuohua. Myönteisten tunteiden tukemiseen käytetään myös koulukoira, joka on kerran viikossa opetuksessa mukana. Sen nähdään läsnäolollaan nostavan oppilaissa myönteisiä tunteita pintaan. (O19.) Sen sijaan eräällä opettajalla on käytössään erilaisia mantroja tunteiden tukemiseen, kuten ”jokainen

on jossain hyvä” (O25). Mantrojen näkyväksi tekemisellä voidaan tulkita olevan yhteys siihen, että oppilaat alkavat sisäistämään mantrojen sisällön.

6.2 Ihmissuhteiden tukemiseen käytetyt keinot

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä ihmissuhteita tukevia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen kouluhyvinvointia. Analyysin pohjalta muodostettiin kolme yläteemaa, jotka ovat vertaissuhteiden tukemisen keinot, opettaja-oppilas-suhteen tukemisen keinot sekä myönteinen ilmapiiri. Alla olevaan taulukkoon 9 on koottu yläteemat keinoineen.

Taulukko 9. Ihmissuhteiden tukemisen keinot

PERMA-teorian osatekijä	Yläteema	Keinot (alateema)	Vastaajista käyttää (n=31)
Ihmissuhteet	Vertaissuhteet	Kiusaamiseen puuttuminen ja ennaltaehkäisy	30
		Pari- ja ryhmätyöt	30
		Ryhmyttävät leikit ja pelit	25
		Kummitoiminta	15
		Draama	13
		Kaveritaitojen harjoittelu	10
	Opettajan ja oppilaan suhde	Välittäminen	27
		Opettajan luonteen merkitys	14
	Myönteinen ilmapiiri	Myönteisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen	31
Aamupiiri		14	
Kehupiiri		6	

6.2.1 Vertaissuhteiden tukemisen keinot

Yläteema vertaissuhteiden tukeminen jaettiin analysoinnin pohjalta viiteen keinoon: pari- ja ryhmätyöt, ryhmyttävät leikit, pelit ja draama, kummitoiminta, kiusaamiseen ja ristiriitatilanteisiin puuttuminen ja ennaltaehkäisy sekä kaveritaitojen harjoittelu. Pari- ja ryhmätöitä pidetään vastausten mukaan tärkeänä osana normaalia koulupäivää ja -viikkoa. Pari- ja ryhmätyöt koetaan tärkeänä ryhmyttymisen ja sosiaalisten taitojen (O2) sekä yhteistyötaitojen oppimisen vuoksi (O3). Leskisenojan (2016) mukaan pari- ja ryhmätöillä vaikutetaan oppilaiden välisten suhteiden tukemiseen lisäämällä myönteistä vuorovaikutusta. Pari- ja ryhmätyöt edistävät

muun muassa toisten auttamista ja kannustamista. (Leskisenoja 2016.) Työskentely oppilastii-meissä opettaa ryhmää ottamaan vastuuta yhteisestä työskentelystä (O24). Työskenneltäessä yhteisen tavoitteen eteen, opitaan käytännössä yhteistyötaitoja. Lisäksi pareittain tai ryhmässä työskentelyn avulla oppilas oppii toimimaan kaikkien kanssa (O9, O16, O22 ja O24).

Parit ja ryhmät saatetaan arpoa esimerkiksi tunnilla pelattaessa, jottei kukaan jää ilman ryhmää (O5, O9, O16, O19 ja O31). Jos oppilaat saavat valita itse parinsa tai ryhmänsä, onkin riski, että joku jää ulkopuolelle. Sen lisäksi, etteivät oppilaat jää yksin, arpomalla mahdollisesta erilais-ten ihmisten kanssa työskenteleminen. Pari- ja ryhmätöitä hyödynnetään myös ääneen lukemi-seen (O3 ja O31), pelaamiseen (O5 ja O16) sekä toisten auttamiseen (O8). Pari- ja ryhmätöitä voikin hyödyntää monipuolisesti erilaisiin tarkoituksiin. Näin oppilas harjoittelee vertaisten kanssa toimimista erilaisissa tilanteissa. Erään vastaajan luokassa työparit tai kolmen hengen ryhmät vaihtuvat kerran kuussa niin, että lähes kaikki toiminta kuukauden aikana tapahtuu tie-tyn ryhmän kanssa (O25). Kuukausittain vaihtuvat parit ja ryhmät toimivat luultavasti parem-min pienemmän oppilasmäärän kanssa, jolloin vuoden aikana oppilaat ehtivät työskentelemään mahdollisimman monen luokkatoverin kanssa. Mikäli oppilaita on enemmän, useammin vaih-tuvat parit mahdollistavat mahdollisimman monen kanssa työskentelyn. Esimerkiksi pari- ja ryhmätöitä on helppo toteuttaa istumajärjestyksen mukaan (O6 ja O8), kuten seuraavasta sitaa-tista käy ilmi.

Kokemuksestani istumajärjestys siten, että kuukausittain vaihdetaan parit tai ryhmät opettajan suunnitelman mukaan on todella toimiva. Kaikki istuvat lähes kaikkien luokkatovereiden vieressä ja tekevät yhteistyötä heidän kanssaan. Tou-kokuussa oppilaat saavat itse toivoa. (O6)

Ryhmäyttäviä leikkejä ja pelejä käytetään vahvistamaan yhteistyötä (O12 ja O31) ja harjoitutaamaan häviämisen ja pettymyksen sietämistä (O11). Ryhmäyttävät leikit ja pelit nähdään toi-mivana keinona vertaissuhteiden tukemiseen muun muassa kannustamisen vuoksi (Leskisenoja 2016). Niitä käytetään vähintään kerran viikossa (O17), säännöllisesti matematiikan ja äidin-kielen tunneilla esimerkiksi pelaamiseen (O5 ja O31) ja satunnaisesti liikunnan ja englannin tunneilla (O16). Kuten huomataan, käytön yleisyys vaihtelee vastaajien mukaan. On kuitenkin kiintoisaa huomata, että ryhmäyttäviä leikkejä ja pelejä hyödynnetään eri oppiaineiden tun-neilla. Toisaalta leikit ja pelit saattavat auttaa oppilaita hahmottamaan tiettyä matematiikan ai-hetta tai englannin kielen sanastoa. Erilaisia tapoja toteuttaa ryhmäyttäviä leikkejä ja pelejä ovat etenkin oppimis-/lautapelit, joissa tuuri ratkaisee (O11) ja ryhmässä tehtävät opettajan keksimät

pienimuotoiset kilpailut, kuten aakkosjärjestykseen meneminen ja pulpetin tai lipputangon kiertäminen (O25). Näissä kilpailuissa tärkeintä on toimia ryhmässä, eikä ryhmäläisiä saa jättää jälkeen. Oman ryhmän odottaminen saattaa olla kilpailuhenkisille oppilaille haastavaa, mutta kuitenkin opettaa yhdessä toimimisen merkitystä.

Leikkien ja pelien ryhmäytymiseen hyödynnetään draamaa (O10, O11, O12, O19 ja O30). Oppilaiden kanssa toteutetaan yhteisöllisiä näytelmäprojekteja, joissa hyödynnetään jokaisen panosta ja minimoidaan epäonnistumisten tunteet (O11). Draamassa tärkeää on, ettei toisten suoriutumista pilkata, joten epäonnistumisten tunteiden minimoiminen on tärkeää. Toisaalta draamaharjoitusten yhteydessä usein korostetaan, ettei ole oikeaa tapaa tehdä harjoituksia, vaan annetaan tilaa oppilaan luovuudelle. Näytelmäprojektissa tavoitteena on vaihtaa rooleja, harjoitella katsojan roolia ja antaa palautetta (O11). Roolien vaihtamisella tuetaan usean erilaisen roolihahmon eläytymisen harjoittelua sekä sitä, ettei sama oppilas ole aina pääroolissa. Katsojan roolia ja palautteen antamista harjoiteltaessa oppilas oppii olemaan kunnioittava toisia kohtaan ja ymmärtää omien kokemusten kautta, miltä esimerkiksi esityksen tai vertaisen pilkkaaminen tuntuu. Näytelmäprojektien lisäksi draamaharjoituksena käytetään muun muassa pantomiimi-arvausleikkejä (O11). Pantomiimin avulla oppilas harjoittelee tulkitsemaan toisen kehon kautta viestejä ja ilmaisemaan itseään mahdollisimman selkeästi. Nämä ovatkin tärkeä osa ihmissuhdetaitoja.

Kummitoiminnan on todettu lisäävän yhteisöllisyyttä koko koulun kesken (O2) ja kummitoiminta onkin koettu mielekkääksi (O30). Kummitoiminta lisääkin yhteistyötä eri luokka-asteiden välillä. Pienet oppilaat saavat turvaa vanhemmalta oppilaalta ja vanhemmat oppilaat puolestaan harjoittelevat vastuun kantamista. Erään vastaajan viidesluokkalaiset oppilaat toimivat koulukummeina 5-vuotiaille. Kummitoimintaa toteutetaan kerran kuussa ja toiminta riippuu siitä, mitä opettaja keksii. (O25.) Seuraavassa sitaatissa tuodaan monipuolisesti esille erilaisia harjoituksia siitä, mitä kummiluokkien kesken voidaan tehdä.

Viimeks mä tein heille semmost ryhmäyttävää toimintaa, että sen kummilapsen kanssa oltiin salissa jotain kisaa. Sitten taukoleikki oli se, että piirrettiin kummilapsen selkään oma nimi ja kummilapsi piirsi sen ison kummin selkään omat nimet. Ja sit taas maa-meri-laiva, mutta se oli tää lumi-vesi-räntä ja vedettiin siel käsi kädessä ja sitten kun pudottiin, niin mentiin yhdessä sivuun. Ja sitten lopuksi meillä on aina se viisauispunnitus, et ne kirput nostaa ison oppilaan ilmaan ja punnitsee, onko viisautta tullut lisää ja sitten ne isot punnitsee ne kirput

ja onko viisautta tullut lisää. Ja sitten mä: "huomaakste miten on tullut lisää", ja kaikki on aina, et joo, että se on semmoinen sääntölopetus sitten. (O25)

Kiusaamis- ja ristiriitatilanteita pyritään ennaltaehkäisemään puhumalla (O9, O11, O17, O25 ja O31). Haasteista pyritään puhumaan avoimesti, jottei niistä synny kiusaamisen kohteita (O11). Lisäksi kiusaamista pyritään ennaltaehkäisemään myönteisen ilmapiirin luomisella ja ylläpitämisellä (O16 ja O17). Kun luokkaan luodaan myönteinen toimintakulttuuri, kiusaamistilanteita saattaa esiintyä vähemmän. Kiusaamistilanteisiin pyritään puuttumaan välittömästi (O2, O3, O4, O11). Kiusaamistilanteita selvitetään vaikka koko oppitunnin ajan ja tilanteen selvittäminen priorisoidaan akateemisten aineiden edelle (O3). Eräs vastaaja korostaa, että kun oppilaat tietävät opettajan selvittävän kiusaamistilanteet aina, kiusaamista ei sen seurauksena tapahdu niin usein (O11). Kiusaamiseen puuttumista onkin hyvä tuoda näkyväksi, jotta oppilaat tietävät opettajien puuttuvan aina kiusaamiseen. Seuraavassa sitaatissa tuodaan esille se, miten kiusaamiseen puuttumisen näkyväksi tekeminen vaikuttaa kiusaamistilanteiden syntyyn.

Sit meillä oli tavoitteena rehellinen rosvo, että vahinkoja sattuu, mutta se, että sitten pitää osata seistä sen takana mitä on tehnyt ja sitten kun sille antoi aikaa ja ne keskustelut, oppilaat tiesi, että ne keskustelut ihan varmasti käydään niin sitten se tavallaan toimii jo semmoisena ennaltaehkäisevänä, en halua joutua keskustelemaan. Parempi kun en tehny. Silloin, kun tiedän mikä ei ole sallittua niin sitten sitä on helppo noudattaa. (O11)

Kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden selvittämiseen käytetään erilaisia malleja. Erään vastaajan paperisessa mallissa pohditaan, miten tilanne eteni, millaisia tunteita heräsi ja missä kohtaa tilanetta olisi kannattanut poistua. Mallissa käytetään apuna myös piirtämistä ja auki kirjoittamista. (O16.) Paperinen malli auttaa oppilaita hahmottamaan kiusaamistilanteiden vaiheita ja tuo oppilaille turvaa siitä, että jokainen kiusaamistilanteen selvittäminen noudattaa samaa kaavaa. Piirtämisen avulla oppilas voi tuoda omaa näkemystä tai tunteita esille, jos hän ei osaa sanallistaa ajatuksiaan. Toisenlaisessa mallissa jokainen osallinen saa vuorollaan kertoa oman näkemyksensä tapahtumien kulusta. Muut oppilaat kuuntelevat ja opettaja kirjaa tapahtumat ylös. Lopuksi tilanne käydään yhdessä läpi ja pohditaan, mitä jatkossa voisi tehdä toisin vastaavissa tilanteissa. (O24.) Selvittelytilanteissa pyritään sanallistamaan jokaisen osallisen näkemykset ja suhtautumaan myönteisesti kaikkiin tunteisiin (O27). Osapuolille on varmasti merkittävää, että jokainen saa kertoa oman versionsa tapahtuneesta. Jos samanlaisia tilanteita esiintyy jatkossa, oppilaat voisivat palata opettajan kirjoitukseen ja siihen, miten samassa tilanteessa suun-

niteltiin toimittavan toisin. Toisaalta jos oppilaat ovat onnistuneet uudessa samanlaisessa tilanteessa toimimaan toisin, opettajan olisi hyvä antaa siitä myönteistä palautetta. Kiusaamistilanteiden selvittämiseen hyödynnetään myös VERSOa eli vertaissovitteluohjelmaa, jossa koulutetut koulun henkilökunnan jäsenet ja oppilaat pyrkivät ratkaisemaan itse tilanteet (O1 ja O25). VERSO pohjautuu ratkaisukeskeisyyteen ja tuo mallin vaihtoehtoiseen kiusaamistilanteiden selvittämiseen (VERSO 2023). Ohjelman mukaisesti esimerkiksi vanhemmat oppilaat voivat selvittää pienempien oppilaiden ristiriitoja (O25). Vanhemmat oppilaat saattavat hyötyä itsekin ristiriitojen selvittämisestä sanallistamalla pienten oppilaiden tunteita ja ehdottamalla ratkaisuja. Näitä taitoja he voivat hyödyntää vastaan tulevilla omakohtaisissa tilanteissa.

Edellä mainittujen keinojen lisäksi vertaissuhteiden tukemiseen käytetään kaveritaitojen harjoittelua, joka linkitetään usein tunnetaitojen harjoitteluun (O20 ja O26). Kaveritaidoilla tarkoitetaan muun muassa taitoa ilmaista itseään ja ottaa toiset huomioon (Opetushallitus 2023b). Kaveritaitoja opetetaan sekä sanallisesti että konkreettisesti esimerkkien avulla (O29). Oppilaiden kanssa harjoitellaan ystävällistä keskustelua (O17), toisten auttamista erilaisissa tilanteissa (O8, O17, O20, O31) sekä kehumista ja positiivisen palautteen antamista (O1 ja O5). Kaveritaitoja opetetaan Jotain rajaa -ohjelmasarjalla (O2), luokan yhteisillä säännöillä (O31) sekä erikseen pidetyillä kaveritaitotunneilla (O21). Kuten edellä mainitaan, kaveritaitoja opetetaan monipuolisilla keinoilla erilaisten tilanteiden yhteydessä oppimisen tapahduttua niin arkisissa tilanteissa kuin erikseen niitä korostavilla kaveritaitotunneilla.

6.2.2 Opettajan ja oppilaan välisen suhteen tukemisen keinot

Luokanopettajan ja oppilaan välisen suhteen tukemisen keinot jaetaan analysoinnin pohjalta opettajan luonteen merkitykseen sekä välittämiseen. Opettajan luonteella nähdään olevan suuri merkitys rakennettaessa ja ylläpidettäessä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Eniten vastauksissa korostuu omana itsenä oleminen, aitous ja avoimuus. Eräs vastaaja pyrkii olemaan mahdollisimman rehellinen ja antamaan itsestään ja osaamisestaan realistisen kuvan oppilailleen. Hänen mukaansa oppilaat kunnioittavat opettajan rehellisyyttä. (O11.) Rehellisyyden arvostamisen voidaan tulkita osoittavan opettajien luotettavuuden arvostamista. Kun opettajat ovat rehellisiä, oppilas pystyy uskoutumaan paremmin opettajalleen. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tuetaan myös opettajan lempeydellä, molemminpuolisella kunnioituksella sekä luottamuksellisella suhteella. Tärkeäksi koetaan myös se, että oppilas voi kertoa opettajalle, jos jokin asia painaa mieltä. (O8.) Opettajan luonteessa korostuvat myös huumori (O2, O10 ja O18)

sekä jämäkkyys empaattisuutta unohtamatta (O3 ja O8). Jämäkkyydellä voidaan tulkita viittaavan opettajien auktoriteettiin ja siihen, että opettajat pitävät ohjat käsissään. Näin oppilas luottaa opettajien kykyihin erilaisten asioiden yhteydessä ja saa turvaa heidän varmuudestaan.

Luokanopettajien luonteen lisäksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen rakentumista tuetaan välittämisen avulla. Vastauksissa korostuu kiinnostumisen osoittamisen merkitys. Oppilaille ja uuteen ryhmään tutustumiseen varataan erikseen aikaa (O12 ja O20) ja jokainen oppilas pyrittään kohtaamaan jokaisena päivänä (O9, O16 ja O24). Eräs vastaaja kiertelee päivittäin luokassa seuraamassa jokaisen oppilaan työskentelyä ja antaa läpyn koulupäivien päätteeksi jokaiselle oppilaalle (O9). Toinen vastaaja järjestää oppilailleen viikonloppurinkejä, joissa oppilaat saavat kertoa viikonlopuistaan (O31). Oppilaiden yksilöllisen huomioimisen voidaan tulkita kertovan siitä, että oppilas tiedostaa hänen olevan arvokas yksilö ja merkittävä osa luokkayhteisöä. Kohtaamisen merkitys korostuu erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät osoita aktiivisuutta yleisesti oppitunneilla eivätkä näin ollen saa opettajan huomiota. Kuten seuraavasta sitaatistakin käy ilmi, vastaajat kiinnittävät erityistä huomiota oppilaiden kohtaamiseen ja kiinnostuksen osoittamiseen.

Eräästä oppilaasta minulla on ollut huoli, että hän ei saa tarvitsemaansa huolenpitoa tarpeeksi kotona. Siksi meillä oli viime keväänä yhteinen lukuvälkkä kerran viikossa. Silloin istuttiin lähekkäin ja hän sai esitellä hienosti edistynyttä lukutaitoaan. Vietän aikaa oppilaiden kanssa, enkä vain opehuoneessa. (O16)

Välittäminen ilmentyy myös luokan yhteisellä sekä luokanopettajien ja oppilaan välisellä kahdenkeskisellä keskustelulla. Eräs vastaaja näyttää oppilailleen Facebook-sivultaan kuvia koirastaan, lapsistaan tai kotoaan (O7). Tämän voidaan ajatella kertovan siitä, että opettaja pyrkii tuomaan itseään tutummaksi ja helposti lähestyttäväksi. Yhtä lailla oppilaiden arkipäiväisistä asioista, kuten kuulumisista, kiinnostuksenkohteista tai harrastuksista keskustelemalla opettajat voivat osoittaa kiinnostusta (O6, O17, O20 ja O28). Oppilaiden aiemmin kertomat asiat pyrittään painamaan mieleen ja viittaamaan näihin myöhemmissä keskusteluissa (O27). Näin oppilas huomaa opettajan muistaneen juuri sen asian, mitä on itse opettajalle kertonut ja kokee tulleensa kuulluksi. Keskustelemiseen järjestetään päivittäisiä tilaisuuksia muun muassa oppilaiden kanssa syödessä (O13 ja O16), tehtäviä tarkastaessa tai liikunnan tunnilla yhteisiä harrastuksia etsien (O16, O25 ja O31). Lisäksi eräs vastaaja on koulupäivien jälkeen käytettävissä naulakoilla tai luokassa jotta oppilas voi mennä juttelemaan hänelle (O9).

6.2.3 Myönteisen ilmapiirin tukeminen

Yläteemaan myönteisen ilmapiirin tukeminen yhdistettiin kehupiiri, aamupiiri sekä myönteisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen. Kukaan ei kuitenkaan kertonut tarkemmin käyttämästään kehupiiristä, joten siitä ei ole tarkempia tutkimustuloksia. Aamupiiriä käytetään päivän ensimmäisellä tunnilla (O17) sekä maanantaisin (O31) vaihtamaan viikonlopun kuulumisia. Aamupiirin koetaan olevan tavoitteellista opetustyötä rennompina tapa kohdata ryhmän kanssa (O14). Tämän voidaan tulkita johtuvan siitä, että aamupiirissä huomio on kohdistettu oppimisen sijaan muihin asioihin, kuten aamun tapahtumiin. Toisaalta on kiintoisaa huomata, että aamupiiriä pidetään erityisen tärkeänä alkuopetuksessa muun muassa dialogi- ja läsnäolotaitojen harjoitteluun (O26). Aamupiirin kaltaista keskustelurinkiä voidaan myös hyödyntää isompien oppilaiden kanssa lisäten läsnäoloa ja vähentäen passiivisuutta. Keskusteluringissä voidaan käsitellä esimerkiksi historian kappale tai vahvuustaitoja. (O26.) Kuten huomataan, aamupiiriä voi kuitenkin hyödyntää myös tavoitteelliseen työskentelyyn. Tällöin työskentelyn ajatellaan kuitenkin olevan tavallista opiskelua rennompaa.

Myönteisen ilmapiirin luomista ja ylläpitämistä pyritään saavuttamaan sosiogrammin avulla, jolla mitataan luokan välisiä suhteita (O22). Sosiogrammin voi toteuttaa esimerkiksi haastatteleamalla oppilaita siitä, kenen luokkalaisen kanssa oppilas mieluiten viettää aikaa välitunneilla tai tekee paritöitä. Vastauksista kootaan tiivistävä taulukko, josta näkee helposti, jos tiettyä oppilasta ei mainita ollenkaan. Näin luokanopettajat pystyvät tukemaan luokan ilmapiiriä kehittämällä yhteishenkeä. (Ks. esim. Himberg ja Jauhiainen 2005.) Luokan ilmapiiri pyritään luomaan iloiseksi, leppoiseksi ja hyväksyväksi (O7). Myös huumoria pidetään tärkeänä tekijänä myönteisen ilmapiirin luomisessa (O2 ja O16). Kun luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri, on oppilailta tilaa olla omia itsejään ja tehdä virheitä (O12). Lisäksi myönteinen ilmapiiri lisää työrauhaa ja kouluviihtyvyyttä (O28) ja ennaltaehkäisee osaltaan kiusaamista (O17). Kun kiusaamista ennaltaehkäistään, on ilmapiiri parempi ja mitä parempi ilmapiiri on, sitä vähemmän kiusaamista esiintyy. Samanlaisia tuloksia esitetään myös luvussa 6.2.1. Lisäksi mielenkiintoinen havainto on, että myönteinen ilmapiiri on helpompi luoda pienemmän opetusryhmän kanssa, luoden paremmat mahdollisuudet ryhmäytymiseen (O10). Pienempi opetusryhmä mahdollistaa jokaisen yksilöllisen huomioimisen, niin että jokainen saa tarvitsemaansa tukea ja mahdollisesti kokee enemmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

6.3 Merkityksellisyden tukemiseen käytetyt keinot

Tutkielmassa haluttiin selvittää, mitä merkityksellisyden tunnetta tukevia keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen kouluhyvinvointia. Analyysin perusteella muodostettiin neljä yläteemaa: palkinnot, oppilaan aito kohtaaminen, vahvuuksien huomioiminen ja tavoitteiden näkyväksi tekeminen. Teemat keinoineen on esitelty alla olevassa taulukossa 10.

Taulukko 10. Merkityksellisyden tukemisen keinot

PERMA-teorian osatekijä	Yläteema	Keinot (alateema)	Vastaajista käyttää (n=31)
Merkityksellisyys	Palkinnot	Tarrat ja leimat	22
		Onnistumisten juhlistaminen	19
		Palkintopurkki	7
	Oppilaan aito kohtaaminen	Kyseleminen ja kuunteleminen	19
	Ainutlaatuisuuden osoittaminen	5	
	Silmiin katsominen	2	
Vahvuuksien huomioiminen		Hyödyntäminen käytännössä	16
		Nimeäminen ja sanoittaminen	12
		Kehuminen ja kannustaminen	10
		Vastuutehtävät	8
Tavoitteiden näkyväksi tekeminen		Tavoitteista keskusteleminen	15
		Henkilökohtaisen tavoitteen asettaminen	5

6.3.1 Palkinnot

Palkintoihin yhdistettiin kolme keinoa: palkinnot kuten tarrat, onnistumisten juhlistaminen ja palkintopurkki. Palkintoja annetaan muun muassa onnistumisista, hyvästä käytöksestä ja siitä, kun kaikki tehtävät on tehty (O6, O7 ja O9). Tarroja pidetään matalan kynnyksen kannustimina, joita voi saada pienistäkin onnistumisista ja suorituksista. Ne ovat hyvä aloitus, jos oppilaalla on hankaluuksia esimerkiksi tehtävien tekemisessä (O11). Tarroja annetaankin matematiikan vihkotehtävistä (O2) tai kun matematiikan jakson kaikki tehtävät on tehty (O6). Palkinnot voivat olla myös suurempia kuin tarrat. Jokin ryhmä voi saada palkinnoksi päätösvaltaa johonkin asiaan, kuten liikuntatunnin alkulämmittelyleikin päättämiseen (O9). Näin palkinnot motivoivat ja kannustavat oppilasta tavoitteiden saavuttamiseen, kun oppilas saa vaikuttaa luokan toi-

mintaan. Palkintona voi toimia myös oppilaalle annettava huomio hänen onnistuttuaan tai edistyttyään koulutyössä. Osa annettavista palkinnoista voi olla myös toiminnallisia, kuten retkiä leikkipuistoon, juhlapäivien viettämisestä ja yhdessä tekemistä (O11). Palkintona voi olla esimerkiksi pelivälitunti (O22) tai tikkareita ja leikkiä yhteisen tavoitteen saavuttamisesta (O25). Osa vastaajista kertoi erikseen käyttävänsä onnistumisten juhlistamista palkintona (O4, O8 ja O17).

Palkintoja pidetään toimivana erityisesti 1.–3.-luokkalaisilla oppilailla lisäten myönteisellä tavalla yrittämistä (O6, O8). Mielenkiintoinen havainto on, että palkintoja ei välttämättä koeta toimiviksi, jos oppilaiden suorittaminen loppuu palkinnon saamiseen (O24). Tämän voi tulkita niin, ettei palkinto ole toimiva motivoitakseen oppilasta jatkamaan samalla tavalla. Opettajien onkin hyvä tehdä sekä itselleen että oppilaille selväksi, mistä palkintoja saa ja toimia johdonmukaisesti niiden kanssa. Toistuvat palkinnot eivät välttämättä toimi toivotulla tavalla, mutta oppilaiden itse keksimällä käytännöllä on heille suuri merkitys, kuten alla olevasta sitaatista käy ilmi (O21).

Palkinnot (viikon Pokemon) on oppilaiden oma toive, en itse pidä palkinnoista jatkuvana käytäntönä, mutta koska oppilaat ovat itse kehitelleet tämän käytännön, pidän tärkeänä ylläpitää sitä. (O21)

Osa vastaajista kertoi käyttävänsä jonkinlaista palkintopurkkia: makaroni-, helmi- ja ilopurkkia tai ClassDojo-sovellusta. ClassDojo-sovellus on luokanopettajien, oppilaiden sekä perheiden välinen sovellus, jonne jaetaan valokuvia, videoita ja muuta materiaalia (ClassDojo n.d.). Palkintoja palkintopurkkiin saa silloin, kun on sanonut tai tehnyt jotain hyvää, kuten auttanut kaveria tai kun henkilökohtainen tavoite on saavutettu (O3). ClassDojo-sovellukseen pisteitä voi saada hyvänä kaverina toimimisesta ja ohjeiden seuraamisesta (O17). Palkintopurkki voi täytyä myös hyvästä työrauhasta, ahkerasta tuntityöskentelystä, kannustavasta puheesta muille, hiljaisesta ruokailusta ja itsensä ylittämisestä (O16). Kuten tästä voidaan tulkita, palkintopurkkia käytetään hyvin yksilöllisten ja monipuolisten tavoitteiden ja saavutusten yhteydessä. Kun luokan yhteinen palkintopurkki on täynnä, luokassa pidetään palkintotunti, joihin voi sisältyä elokuva, lelut ja herkut tai muuta oppilaiden valitsemaa aktiviteettia (O3, O16 ja O19). Henkilökohtaisen palkintopurkin täytyttyä oppilas saa valita itselleen läksyttömän koulupäivän (O17). Erityisesti luokan yhteiset palkintopurkit on todettu toimiviksi, sillä ne nostattavat yhteishenkeä ja saavat oppilaat auttamaan toinen toisiaan (O3 ja O16).

6.3.2 Oppilaan aito kohtaaminen

Oppilaan aito kohtaaminen oli yksittäisenä vastauksena käytetyin keino tukea merkityksellisyyttä. Aitoa kohtaamista pidetään koko opettajuuden perustana. Eräs vastaaja tuo esille jokaisen oppilaan erilaisuutta, ja korostaa oppilaiden olevan tärkeitä juuri sellaisinaan kuin ovat, oppilaiden itsensä vuoksi. Hän myös muistuttelee oppilaille, ettei esimerkiksi kokeiden arvosanat määrittele heitä ihmisinä. (O14.) Tämä kertoo siitä, ettei oppilaiden suoritukset, arvosanat ja koulussa menestyminen määritä heidän arvoaan ja vaikuta siihen, miten opettajat suhtautuvat oppilaisiin. Vastaajien keskeisin tapa kohdata oppilaat aidosti on oppilaiden asioista kiinnostuminen, kyseleminen ja kuunteleminen. Hyvä hetki oppilaiden kohtaamiselle on ruokailun jälkeinen sisävälitunti, jolloin oppilailla on tapana keskustella opettajan kanssa ja kysellä erilaisista asioista (O17). Keskustelun ja kuuntelemisen lomassa aitoa kiinnostumista tuetaan oppilaan silmiin katsomisella (O5 ja O25). Silmiin katsomisella osoitetaan arvostusta toista ihmistä kohtaan, ja, että oppilas on tullut huomatuksi. Kiinnostuksen osoittaminen myös koulun ulkopuolisiin asioihin ja oppilaiden kannustaminen heidän henkilökohtaiseen arkeensa liittyvissä asioissa on tärkeä keino kohdata oppilas (O4). Näin oppilas tiedostaa opettajan olevan kiinnostunut heistä muutenkin ihmisinä, eikä vain oppijoina. Aito kohtaaminen näkyy oppilaan asioista kiinnostumisen lisäksi erilaisina pieninä tekoina.

6.3.3 Vahvuuksien huomioiminen

Vastaajat kertoivat hyödyntävänsä oppilaiden vahvuuksia eri tavoin. Analyysin pohjalta vahvuudet jaettiin neljään keinoon: hyödyntämiseen käytännössä, vahvuuden nimeämiseen ja sanoittamiseen, kehumiseen ja kannustamiseen sekä vastuutehtäviin. Koulussa merkityksellisyyttä voidaan tukea omien vahvuuksien tiedostamisella ja systemaattisella hyödyntämisellä (Leskisenoja 2016, 70).

Eniten vastauksissa korostui, että vahvuuksia hyödynnetään käytännössä toisten auttamisena. Toisten auttaminen ilmenee paritöissä, joissa yhdistetään taitotasoltaan eritasoisia oppilaita. Tällöin jossakin oppiaineessa taitavampi oppilas hyödyntää vahvuuttaan auttamalla oppiaineessa enemmän tukea tarvitsevaa oppilasta. (O5, O7, O9 ja O30.) Vertainen saattaa osata selittää tehtävän paremmin kuin opettaja, jollei opettajan opetus ole ollut riittävän ymmärrettävää (O7). Näin taitavampi oppilas pystyy hyödyntämään omaa vahvuuttaan ja oppii itsekkin lisää, ja tukea tarvitseva saa mallia toisen vahvuudesta. Myös ryhmiä muodostaessa opettajat voivat

huomioida erilaiset vahvuudet laittamalla monta eri vahvuutta yhteen ryhmään (O19, O25 ja O26). Tämän avulla ryhmä pääsee yhteistyöllä päämääräänsä hyödyntäen jokaisen ryhmäläisen vahvuuksia jakamalla niistä osansa ryhmäläisilleen.

Vahvuuksia hyödynnetään käytännössä myös antamalla eri tasoisia tehtäviä vahvuuksien mukaan (O17) ja vahvuuksien mukaisilla työtapojen valinnoilla (O8). Tämän voidaan ajatella kertovan siitä, että oppilaiden vahvuuksia ylläpidetään juuri oikeantasoisilla tehtävillä. Näin oppilas saa itse vaikuttaa opettajan avustuksella, minkä tasoisia tehtäviä tekee, ja motivoituu juuri sen hetkiseen tilanteeseen sopivan tasoisista tehtävistä. Lisäksi kun oppilas saa valita vahvuutensa mukaisen työtavan, hän huomaa vahvuutensa merkityksen ja saattaa kokea työtavan tämänkin vuoksi motivoivampana. Toisaalta tärkeää on myös se, että oppilaat pääsevät kehittämään muitakin taitoja, joten vahvuuksiin kohdennettujen työtapojen rinnalle tarvitaan monipuolista työskentelyä. Oppilaantuntemus on tärkeä pohja vahvuuksien hyödyntämiselle (O30), mutta kuten seuraavasta sitaatista nousee esille, vahvuuksien huomioimisessa saattaa ilmetä ongelmallisuutta, jos opettajat määrittävät ylhäältä päin, miten vahvuuksia käytetään.

Kun on tutustunut oppilaisiin ja tuntee miten kukakin reagoi eri asioihin, voi alkaa hyödyntämään heidän vahvuuksiaan. Se toisaalta lokeroi ja rajoittaa osan oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä. (O30)

Vahvuuksien nimeäminen ja sanoittaminen tulee esille muun muassa vahvuuksista keskustellessa. Keskustelun avulla vahvuuksia pyritään nimeämään ja tunnistamaan (O9, O11, O12 ja O14). Tämän voi tulkita liittyvän siihen, että oppilaalla saattaa olla haasteita tunnistaa omia vahvuuksiaan ja löytää omia kykyjä vastaava yksittäinen vahvuuskäsite. Lisäksi keskustelun avulla oppilaiden kanssa pohditaan, mistä vahvuus on tullut ja puhutaan heikkouksistakin (O11). Oppilaille on hyvä tuoda esille, että hän on omalla toiminnallaan kehittänyt taitojaan vahvuuksiksi, jotta oppilas hahmottaa vahvuksiensa merkityksen. Heikkoudet voidaan tuoda esille vahvuuksista keskusteltaessa, jotta oppilas ymmärtää jokaisella olevan heikkouksia tai vähemmän kehittyneitä vahvuuksia selkeiden vahvuuksien rinnalla. Vahvuuksien vahvistaminen ja heikkouksien myöntäminen on myös tärkeä keino sanoittaa vahvuuksia (O11), kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

Mä pidän hirveän tärkeänä, että luokassa keskustellaan niistä vahvuuksista ja sitten kun puhutaan vahvuuksista, niin siinä kohtaa on helppo ottaa esille myös ne asiat, että mitkä mulle on vaikeeta, koska sitten mun ei tarvitse jännittää, että

mä en halua lukea ääneen, jos mä oon sanonut sen siinä, että mä oon ihan mahdolloman hyvä, mä tykkään tehdä käsillä jotain ja piirtää, mutta että lukeminen on kyllä mulle tosi vaikeata. Sitten kun sen kaikki tietää, niin sen ilmitulemisen pelko menee siitä. Niin pyrin puhumaan vahvuuksista ääneen ja sitten samassa yhteydessä myös siitä, että mitäs on sitten sellaista mitä voisi kehittää. (O11 haastattelussa)

Vahvuuksien nimeämiseen ja sanoittamiseen voidaan hyödyntää myös luokan seinälle rakennettavaa vahvuuspuuta oppilaiden vahvuuksista (O12). Vahvuuspuun voi toteuttaa monin eri tavoin. Tavoitteena kuitenkin on, että siitä tulee ilmi oppilaiden vahvuuksia esimerkiksi puun lehtiin kirjoitettuna. Näin vahvuuspuusta voi tarkastella millaisia vahvuuksia luokkalaisilla on. Lisäksi eräs vastaaja pyrkii kertomaan oppilaalle heti, jos hän on huomannut oppilaan olevan hyvä jossain asiassa (O17). Oppilaan onkin hyödyllistä ymmärtää, miten hänen vahvuutensa näkyvät konkreettisesti. Vahvuuden sanoittaminen käy ilmi seuraavasta sitaatista.

Useimmiten kerron oppilaalle/oppilaille heti sen asian, jossa he ovat osoittaneet olevansa taitavia. Esimerkiksi jos olen huomannut jonkun oppilaan olevan liikunnallisesti lahjakas, olen kertonut sen hänelle ja kertonut myös tilanteet, joissa olen huomannut hänen käyttävän vahvuuksiaan. Jälkikäteen voin laittaa vielä vaikkapa Wilmaan erikseen viestiä vanhemmille, että heidän lapsensa osoitti taitojaan tänään siinä ja siinä asiassa. (O17)

Vahvuuksien nimeämiseen apuna voidaan käyttää vahvuuskortteja, joista valitaan itseen sopivia sanoja (O13) tai Huomaa hyvä -materiaalia omien ja toisten vahvuuksien käsittelemiseen (O16). Huomaa hyvä -materiaali onkin kehitetty vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2019, 11–12). Vahvuudet ovat yksi Hyvinvoinnin vuosikellon (ks. 6.1.4) teemoista, joten vahvuuksia käsitellään koko kuukauden ajan. Tavoitteena on oppia tunnistamaan omia ja toisten vahvuuksia, ja huomaamaan hyvä eri vahvuuksissa eri tilanteissa. (O26.) Kun vahvuuksiin kiinnitetään kuukauden ajan erityistä huomiota, vahvuuksien oppimiselle muodostuu kestävä pohja. Vahvuuksia on kuitenkin nostettava esiin myös vahvuuteen keskittyvän kuukauden jälkeen, jotta ne muodostuvat osaksi oppilaan luontaista toimintaa. Vahvuuksien tunnistaminen alkuopetuksessa saattaa olla haastavaa (O13) eikä maahanmuuttajien valmistavassa opetuksessa vahvuuden tunnistaminen ja nimeäminen aina onnistu esimerkiksi kielimuurin vuoksi, joten opettajan apu on merkittävää (O14). Alkuoppilaiden vahvuuksien tunnistamisen haasteet saattavat pohjautua siihen, etteivät pienemmät oppilaat vielä

selkeästi osaa reflektoida omia vahvuuksiaan. Opettajan tulee sanoittaa selkeästi ja yksinkertaisesti oppilaan vahvuuksia sekä alkuopetuksessa että sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on kielellisiä haasteita.

Vahvuuksia huomioidaan myös kehumalla ja kannustamalla. Eräs vastaaja tuo oppilaan onnistumiset koko ryhmän tietoisuuteen, mutta antaa lisäksi kehittävää palautetta (O10). Toinen vastaaja kertoo puolestaan oppilaiden onnistumisista myös huoltajille ja muille opettajille (O24).

Vahvuuksia huomioidaan myös antamalla oppilaille vahvuuksien mukaisia erityistehtäviä. Oppilaiden vahvuudet tulevat esille esimerkiksi musiikin tunneilla soittamisena tai esiintymisenä ja liikunnan tunneilla mallin näyttämisenä (O2 ja O6). Lisäksi kuvataiteellisesti lahjakkaat tekevät kortteja ja julisteita, ja tietoteknikot auttavat opettajia it-pulmissa. Tässä tapauksessa opettajien on huolehdittava, että oppilaat saavat tasapuolisesti huomiota: etteivät samat oppilaat näytä aina mallia liikunnassa tai näyttele pääroolia esityksissä. Oppilaiden vahvuudet huomioidaan myös esimerkiksi hyödyntämällä heidän erityistaitojaan apuopettajina (O20, O27 ja O31). Apuopettajilla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi luokan siivoamista, taulun pyyhkimistä tai monisteiden jakamista. Näin luonteenvahvuudet, kuten avuliaisuus ja tarkkuus tulevat myös huomioituksi oppiaineisiin liittyvien vahvuuksien lisäksi. Luonteenvahvuuksien lisäksi harrastusten ja vapaa-ajan kautta tulleita vahvuuksia voi hyödyntää oppitunneilla. Oppilas voi esimerkiksi opettaa muuta luokkaa tekemään koruja (O20). Seuraavasta sitaatista tuleekin hyvin esille, miten oppilaiden erilaisia vahvuuksia voi hyödyntää koulupäivien aikana.

Esimerkiksi yksi oppilaani on todella taiteellinen ja hän vastaakin kaikista luokkamme synttärikorrettien tekemisestä. Toinen taas rakastaa korujen tekemistä ja hän opetti viimeksi viime viikolla muita tekemään koruja. Kolmas taas on kotona oppinut toimimaan keittiössä ja hän organisoikin meillä välipalat ja aamupalat. Jokainen pääsee loistamaan niissä asioissa / oppiaineissa, joissa he ovat vahvoja. (O20)

6.3.4 Tavoitteiden näkyväksi tekeminen

Tavoitteiden näkyväksi tekemiseen käytetyin keino on tavoitteista keskusteleminen. Tavoitteet voidaan tuoda ilmi oppitunnin alussa oppilaiden näkökulmasta, ja näitä toistetaan säännöllisesti (O2). Kun oppilas tulee oppitunnin alussa tietoiseksi tunnin tavoitteista, hän tietää mitä häneltä odotetaan ja voi kiinnittää huomiota tavoitteiden saavuttamiseen. On tärkeää, että tavoitteet

tuodaan esille oppilaiden näkökulmasta, jotta ne ovat heille mahdollisimman selkeät. Tavoitteista puhuttaessa luokanopettajat samalla sanallistavat toivottua toimintaa (O9 ja O25). Kun opettajat huomaavat oppilaan toimivan tavoitteen eteen, he voivat sanallistaa oppilaan toimintaa sekä oppilaille itselleen, että muille oppilaille. Näin oppilaat hahmottavat konkreettisesti, mitä tavoitteiden saavuttaminen vaatii heiltä. Keskustelua käydään myös tavoitteen saavuttamisen jälkeen esimerkiksi siitä, miksi tavoitteesta palkittiin tai oliko tavoitteeseen pääseminen helppoa vai vaikeaa (O11). Tämän voidaan tulkita tehostavan tavoitteiden saavuttamisen merkityksen näkyväksi tekemistä. Näin tavoitteiden saavuttamisesta tehdään mielekkäämpää ja motivoivampaa, kun oppilas tietää, mitä tavoitteen saavuttamisesta seuraa.

Jokaisella oppilaalla voi myös olla koulupäivälle henkilökohtainen tavoite, joita analysoidaan koulupäivän päätteeksi. Henkilökohtaiset tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi tiettyjen oppilaiden käyttäytymiseen. (O3 ja O16.) Henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen saattaa joillekin oppilaille olla hyödyllisempiä, kun tavoite on asetettu yksilöllisin perustein. Näin oppilas pysyy rauhassa keskittymään omaan tavoitteeseen, jonka saavuttamisesta on hänelle enemmän hyötyä. Eräs vastaaja kertoo käyttävänsä luokassaan CICO-mallia (Check in, check out), joka määrittää yksilöille tavoitteet (O22). CICO-toimintamallin mukaiset tavoitteet liittyvät ongelmakäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn. Käyttäytymisen ohjaus tapahtuu ensisijaisesti kannustavan ja myönteisen palautteen kautta. Malliin kuuluu aamulla tapahtuvat check in –tapaamiset, joissa asetetaan yhdessä aikuisen kanssa päivälle tavoitteita. Koulupäivän päätteeksi käytävät check out –tapaamisissa käydään läpi päivän onnistumiset. Onnistumisista oppilas saa itselleen jonkinlaisia palkintoja, kuten läksyttömän päivän. (Karhu 2018, 22–23.) Saavutetusta tavoitteesta voi saada joko henkilökohtaisen pienemmän palkinnon, kuten tarran tai koko luokan yhteisen palkinnon, esimerkiksi pelivälitunnin (O19 ja O22).

6.4 Ideat kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin

Tutkielman toinen tutkimusongelma pyrki vastaamaan, mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin, joita luvussa 6.3 esitetään. Vastauksista nousee esille viisi selkeää teemaa, jotka ovat kollegat, internet ja sosiaalinen media, arki ja omat kokemukset, koulutukset sekä kirjallisuus ja muut opetusmateriaalit. Alla olevaan taulukkoon 11 on kirjattu esille nousseet teemat.

Taulukko 11. Luokanopettajien ideoiden lähteet kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoin

Tutkimusongelma	Ideat	Vastaajista käyttää (n=31)
Mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä keinoin?	Kollegat	21
	Arki ja omat kokemukset	18
	Internet ja sosiaalinen media	15
	Koulutukset	6
	Kirjallisuus ja muut opetusmateriaalit	6

Eniten ideoita saadaan omilta kollegoilta. Kollegoilla viitataan koulu yhteisön opettajiin sekä muuhun työyhteisöön. Ideoita saadaan keskustelemalla muiden opettajien (O2, O6 ja O24), oman opettajatiimin (O2) sekä koulukuraattorin ja -psykologin (O21) kanssa. Opettajatiimillä saatetaan viitata opettajakollegoihin saman työyhteisön sisällä tai vastaajan kanssa mahdollisesti yhteisopettajana toimiviin opettajiin. Kollegoilta saatava tuki ja neuvot ovat helposti saatavilla päivittäin, mikä selittääkin vastauksen yleisyyttä. Erityisesti uusille opettajille saattaa olla tärkeää saada kokeneemilta kollegoilta ideoita hyväksi todettuihin keinoin. Toisaalta vastavalmistuneet opettajat voivat tuoda myös kokeneemille opettajille näkökulmia uusista keinoista. Ideoita saadaan myös muissa kouluissa työskenteleviltä kollegoilta, jotka jakavat ideoitaan sosiaalisessa mediassa (O6, O8 ja O9). Eräs vastaaja hyödyntää erityisesti nuorempien opettajien hyviä sosiaalisen median tilejä, kuten Ninni_ope tai Liitulakut -nimisiä Instagram-tilejä (O6). Vastaajat kertoivatkin hyödyntävänsä internetiä ja sosiaalista mediaa ideoiden löytämiseen. Ideoita löydetään Facebookista (O22), Freedistä (O13) sekä sosiaalisen median ammatillisista keskusteluista (O30). Freeediin opettajat saavat helposti koottua opetusideoita ja -materiaalia muiden käytettäväksi (Freeed 2023). Tästä voidaan tulkita, että sosiaalisessa mediassa on loputtomasti ideoita erilaisiin tarpeisiin.

Vastaajat kertoivat löytävänsä ideoita myös omasta arjestaan ja kokemuksistaan. Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen hyödynnetään pitkän työhistorian ja opintojen aikana hyväksi todettuja keinoja. Aiemmin käytettyjen keinojen hyödyntäminen onkin toimivaa, kun luokanopettajat ovat itse todenneet ne tehokkaiksi. Toisaalta samat keinot eivät välttämättä toimi eri oppilasryhmien kanssa ja ne saattavat vaatia soveltamista. Ideoita löydetään myös arjesta omien lasten kautta (O16), koulukoiranakin toimivasta koirasta (O19) sekä omista harrastuksista kuten partiosta (O6). Vastaajat saavat ideoita myös erilaisista koulutuksista (O4, O17, O22). Eräs vastaaja kertoi hyödyntäneensä terveystiedon sivuaineopintoja, joissa käsiteltiin laajalti kouluhyvinvointia (O17). Lisäksi toinen vastaaja kertoi käyneensä Haastava oppilas 1/2023-nimisen

koulutuksen ja saaneensa sieltä hyödynnettäviä ideoita (O4). Viimeisenä ideoita otetaan myös kirjallisuudesta, opetusmateriaaleista ja muista alan julkaisuista. Esimerkiksi ideoita saadaan KiVa Koulu:n ja Mieli ry:n materiaaleista (O2). Edellä mainittujen materiaalien yhteydestä löytyy usein myös perustelut tai tavoitteet keinojen käyttämiseksi, joten opettajat voi löytää paremmin luokan tarpeisiin kohdennettuja keinoja. Lisäksi materiaaleista saattaa löytyä tarkat ohjeet keinojen käyttämiseen.

6.5 Luokanopettajien näkemykset kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseista

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat luokanopettajien näkemysten mukaan yhteydessä heidän käyttämiin kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen resursseihin. Tutkimassa nousi esille sekä resursseja lisääviä että heikentäviä tekijöitä. Resursseja kaivattiin moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen sekä oppilaiden haastavan käytöksen kohtaamiseen. Analysoinnin pohjalta resursseihin yhteydessä olevat tekijät jaettiin työyhteisöön, opetuksen organisoimiseen sekä opettajien psyykkisiin voimavaroihin (ks. taulukko 12).

Taulukko 12. Kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseihin yhteydessä olevat tekijät

	Resursseja lisäävät tekijät	Resursseja heikentävät tekijät
Työyhteisö	Moniammatillinen yhteistyö Johdon tuki Myönteinen ilmapiiri Pysyvyys Ulkopuoliset yhteydet	Moniammatillisen yhteistyön haasteet Vaihtuvat opettajat
Opetuksen organisointi	Rauhallinen luokkatila Sopiva oppilasmäärä	Avoimet oppimisympäristöt Suuri oppilasmäärä
Opettajan psyykkiset voimavarat	Opettajan hyvinvointi Oppilaiden hyvinvointi Pedagoginen itsevarmuus	Riittämättömyyden tunne Huoli oppilaista Oppilaiden haasteet

Työyhteisöllä nähdään olevan yhteys resursseihin sekä resursseja lisäten, että heikentäen. Moniammatillinen yhteistyö tuo lisää resursseja (O11 ja O16), kun koulukuraattori, -psykologi

sekä -terveydenhoitaja antavat tukea oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Toisaalta esimerkiksi, jos koulupsykologi on koko kunnan yhteinen, hän on liian vähän yksittäisten oppilaiden arjessa mukana (O16). Tästä voidaan tulkita, että toimiessaan moniammatillinen yhteistyö lisää kouluhyvinvoinnin tukemiseen käytettäviä resursseja, kun luokanopettajat saavat neuvoja ja tukea muilta ammattilaisilta. Toisaalta toimimaton yhteistyö heikentää resursseja, kun opettajien voimavarat menevät yhteistyön haasteisiin. Myös johdolla koetaan olevan yhteys luokanopettajien kokemiin resursseihin tukea oppilaiden hyvinvointia (O1). Kun johto huolehtii opettajien työhyvinvoinnista, oppilaallakin on paremmat edellytykset voida hyvin. Niin ikään koulun myönteisellä ilmapiirillä on myönteinen yhteys resursseihin. Ilmapiirin ollessa mukava, eräs vastaaja jaksaa paremmin suunnitella muun muassa retkiä, juhlia ja projekteja, jotka entisestään tuovat iloa arkeen (O6). Toisaalta opettajien vaihtuvuus koetaan resursseja heikentävänä tekijänä vaihtuvan työyhteisön ja useasti muuttuvan ilmapiirin vuoksi (O11 ja O25). Tämän koetaan heikentävän pysyvyyden tunnetta, joka tuo varmuutta työntekoon. Tästä voidaankin päätellä, että pysyvyys on yksi kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseja lisäävät tekijä. Työyhteisöllä koetaan siis olevan suuri merkitys luokanopettajien resursseihin tukea kouluhyvinvointia. Toisaalta resursseja pohdittaessa on hyvä tiedostaa, että toimimaton yhteistyö heikentää resursseja.

Koulun sisäisen tuen lisäksi myös muut yhteistyötahot nähdään merkittävänä resurssien tukijana. Eräs vastaaja mainitsi koulunsa olevan onnekkaassa asemassa, sillä heille on tarjottu paljon kouluhyvinvointia tukevia ulkopuolisia yhteyksiä, kuten Suomen Punaisen Ristin järjestämiä tunnekeskusteluja (O25). Työyhteisön ulkopuolisen yhteistyön hyödyntämisellä luokanopettajat saavat eri näkökulmasta tukea oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemiseen. Näin esimerkiksi Suomen Punaiselta Ristiltä voidaan saada ideoita uudenlaisten keinojen käyttöön. Tästä voidaan tulkita, että jos koulun sisäiset resurssit koetaan riittämättöminä tai halutaan niiden rinnalle muita näkökulmia, ulkopuolisia yhteyksiä on mahdollista hyödyntää tässä.

Avoimien oppimisympäristöjen sekä suurten oppilasmäärien koetaan vaikuttavan resursseihin heikentävästi (O11). Avoimien oppimisympäristöjen voidaan ajatella tuovan uudenlaisia haasteita keskittymiselle, hiljaiselle työskentelylle sekä suuren oppilasmäärän hallitsemiselle, jolloin luokanopettajien kouluhyvinvoinnin tukemiseen tarkoitetut resurssit kuluvat näiden haasteiden selvittämiseen. Esimerkiksi eräs oppilaista oli kertonut, että isossa luokassa opettajalla ei ole aikaa huomioida hitaampia oppijoita eikä oppilas uskalla tällöin kohdata opettajaa kysy-

äkseen apua (O11). Jokaisen oppilaan päivittäinen huomioiminen on kuitenkin merkittävää heidän hyvinvointinsa tukemiselle, kuten luvusta 6.2.2 tulee ilmi. Näin ollen resursseja lisäävinä koettiin rauhalliset ja sopivan kokoiset luokkatilat sekä riittävän pienet oppilasmäärät (O11 ja O25). Kun oppilaita on vähemmän, opettajilla on enemmän aikaa huomioida oppilaat yksilöllisesti.

Oma riittämättömyyden tunne olikin yksi tuloksissa esille noussut resursseihin yhteydessä oleva tekijä. Sen lisäksi, että suurten oppilasmäärien vuoksi opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa kohdata jokaista oppilasta, riittämättömyyden tunteeseen koetaan olevan yhteydessä myös oppilaiden koulussa vietetyn ajan määrä. Eräs vastaajista kokee hänellä olevan liian vähän mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin, sillä oppilaat viettävät niin vähän aikaa koulussa (O16). Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä useimmin koululla nähdään olevan suuri vaikutus oppilaisiin, oppilaiden viettäessä siellä suuren osan päivästä (Tobia ym. 2019, 842). Toisaalta hän opettaa 2. luokkaa, jolloin oppilaat viettävät koulussa vähemmän aikaa verrattuna ylempiin luokka-asteisiin. Eräät vastaajat huomauttivatkin, etteivät opettajat voi vaikuttaa kaikkeen (O14 ja O16). Koulu on vain yksi oppilaan hyvinvointiin vaikuttava yhteisö, sillä myös kodilla, harrastuksilla ja muilla vapaa-ajan toimijoilla on yhteys oppilaiden hyvinvointiin. Lisäksi on tiettyjä asioita, joihin opettajilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa, kuten oppilaiden sairaudet. Vaikka opettajat eivät voi vaikuttaa kokonaan oppilaiden hyvinvointiin, he kokevat merkitykselliseksi saadessaan tehdä edes osansa tästä merkittävästä tehtävästä. Tämä käy ilmi seuraavasta sitaatista.

Koen onnistuneeni, kun oppilaiden hyvinvointi on huomioitu ja ehkä jopa kohentunut. En kuitenkaan usko, että voin pelastaa kaikkia, eikä minun tarvitsekaan. Voin tehdä jotain ja se riittää. (O14)

Riittämättömyyden tunne kieli siitä, että luokanopettajan kokemat henkiset ja psyykkiset voimavarat ovat yksi merkittävä resursseja joko lisäävä tai heikentävä tekijä. Oman jaksamisen koetaan olevan parempi, kun oppilaiden asiat sujuvat hyvin (O2). Oppilaiden hyvinvoinnin nähdään olevan myönteisesti yhteydessä työviihtyvyyteen, uneen ja työiloon (O8) sekä stressiin (O15). Tämän voidaan tulkita kertovan siitä, etteivät opettajan voimavarat kulu niin paljon oppilaiden haasteista murehtimiseen ja ristiriitojen selvittämiseen, joten hänellä on enemmän aikaa kiinnittää huomiota omaan hyvinvointiinsa ja sitä kautta taas oppilaiden hyvinvointiin. Näin ollen oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemiseen tarkoitettujen keinojen käyttämisellä voi-

daan ajatella olevan niihin käytettävien resurssien lisäävä vaikutus. Resursseja lisäävänä tekijänä nähdään myös opettajien pedagoginen itsevarmuus eli varmuus omiin ratkaisuihin kohe-
nee, kun he kokevat onnistuneensa oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (O14 ja O24). Näin he huomaavat käyttämiensä keinojen olevan toimivia oppilaiden hyvinvoinnin tukijoita. Tämän voidaan tulkita liittyvän siihen, että opettajat kokevat tehneensä merkityksellisiä valintoja tu-
kiessaan oppilaiden hyvinvointia.

Toisaalta oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen saattaa kuormittaa opettajia, vieden näin resurs-
seja pois kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Jos ajatustyötä tuo paljon kotiin, oma jaksami-
nen heikentyy (O16). Lisäksi huoli oppilaista ja riitojen selvittely kuormittaa opettajien omaa
hyvinvointia (O27 ja O31). Lisää resursseja kaivataankin oppilaiden käytöksen kohtaamiseen,
kuten häiriökäyttäytymisen ja ristiriitatilanteiden selvittämiseen (O25). Tästä voidaan tulkita,
että oppilaiden hyvinvointi myös heikentää luokanopettajien resursseja, jos kouluhyvinvoin-
nissa on paljon haasteita.

7 Pohdinta

7.1 Tutkimuksen päätavoite ja päätulokset

Tutkielman päätavoitteena oli selvittää, mitä PERMA-teorian osatekijöiden keinoja luokanopettajat käyttävät tukeakseen kouluhyvinvointia. Osatekijöiksi valikoitui kolme viidestä PERMA-teorian osatekijöistä: myönteiset tunteet, merkityksellisyys ja ihmissuhteet. Ilmiötä ymmärtääkseen, päätavoitteen lisäksi, tutkijat halusivat selvittää mistä luokanopettajat saavat ideansa käyttämiinsä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin sekä kuulla luokanopettajien kokemuksia kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseihin yhteydessä olevista tekijöistä. Käytetyimmät keinot myönteisten tunteiden tukemiseen olivat myönteinen palaute, tunteista keskusteleminen ja luokanopettajien omien tunteiden mallintaminen. Ihmissuhteiden tukemiseen hyödynnettiin erityisesti myönteisen ilmapiiri luomista ja ylläpitämistä, välittämistä sekä kiusaamiseen puuttumista ja ennaltaehkäisyä. Niin ikään merkityksellisyyden tukemisen käytetyimmät keinot olivat tarrat ja leimat, onnistumisen juhlistaminen sekä kyseleminen ja kuunteleminen. Eniten ideoita keinoihin etsittiin kollegoilta, omasta arjesta ja kokemuksista sekä sosiaalisesta mediasta. Resursseja heikentävinä tekijöinä nähtiin moniammatillisen yhteistyön haasteet, liian suuret oppilasmäärät sekä riittämättömyyden tunne. Niin ikään resursseja lisääviksi tekijöiksi koettiin myönteinen ilmapiiri, rauhallinen luokkatila sekä pedagoginen itsevarmuus.

7.1.1 Luokanopettajien opetuksessaan hyödyntämät PERMA-teorian osatekijät kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoina

Kouluhyvinvoinnin tukemiseen käytettäviä keinoja tarkasteltaessa tulokset osoittivat samansuuntaisia tuloksia aiempien tutkimusten kanssa. Keinoja kouluhyvinvoinnin tukemiseen on kattavasti esitelty niin aiemmissa tutkimuksissa kuin tässäkin tutkielmassa. Tämä tutkielma kohdistui PERMA-teoriaan pohjautuviin keinoihin, joten seuraavaksi esitellyt tulokset ja niiden yhteys aiempiin tutkimuksiin pohjautuu kyseiseen teoriaan. PERMA-teorian viidestä osatekijästä tässä tutkielmassa tarkasteltiin kolmea osatekijää: myönteisiä tunteita, ihmissuhteita sekä merkityksellisyyttä. Näin ollen tulokset painottavat siis vain näiden osatekijöiden tukemista.

Leskisenojan (2016, 162–164) tutkimuksessa nostettiin esille, että **myönteisiä tunteita** tuettiin uusilla, vaihtelua tuovilla työtavoilla, oppikirjaopiskelun ohella. Myös tässä tutkielmassa ko-

rostuivat monipuoliset keinot myönteisten tunteiden tukemiseen, kuten tunnekasvatus, rauhoittumis- ja läsnäoloharjoitukset, myönteinen palaute sekä yksittäiset keinot. Tunnekasvatukseen liitettiin keskusteleminen, tunnetaitotunnit ja luokanopettajien omien tunteiden mallintaminen. Tunnetaitojen opettaminen tuli esille myös Vostaniksen ja kumppanien tutkimuksessa (2013, 151–154), jonka mukaan tunnetaitojen opettaminen liitettiin vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Tunteet ovatkin yhteydessä ihmissuhteisiin, molemmat toisiaan edistäen (Leskisenoja 2017, 35–36), joten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu liitettiin usein yhteen. Eräs keino myönteisten tunteiden tukemiseen oli opettajien omien tunteiden mallintaminen ja sanoittaminen, mikä korostui tämän tutkielman lisäksi Janhusen (2013, 30–35) tutkimuksessa. Tunnetaitoja opetettiin myös draaman keinoin käymällä nukketeatterin ja käsinukkejen kautta kuvitteellisia esimerkkitalanteita läpi (Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28, 31–32). Esimerkkitalanteet olivatkin hyvä keino yhdistää tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Draaman keinoin oppilaat ottivat etäisyyttä tunteisiin, samaistuiivat hahmoihin ja harjoittelivat tunteiden käsittelyä (Lucas ja Soares 2013, 137–142). Tunnetaitoja käsiteltiin myös erillisillä tunnetaitotunneilla, jossa harjoiteltiin konkreettisesti myönteisten ja kielteisten tunteiden käsittelemistä.

Myönteisiä tunteiden tukemiseen hyödynnettiin rauhoittumis- ja läsnäoloharjoituksia, joihin tässä tutkielmassa yhdistettiin rauhoittumisnurkkaus ja mindfulness-harjoitukset sisältäen hengitys- ja stressinkäsittelyharjoitukset. Rauhoittumisen hetket koettiin merkittävänä osana myönteisten tunteiden tukemista myös Kaupin ja Sangin (2021, 41–43) tutkimuksessa, jonka mukaan päiviin pyrittiin luomaan hetkiä rauhoittumiselle. Mindfulness-harjoitukset nähtiin laajana kokonaisuutena sisältäen stressinkäsittelyn ja hengityksen harjoittelemista. Kyseisiä taitoja harjoiteltiin esimerkiksi koetilanteissa, jolloin oppilas oppi rauhoittumaan ja säätelemään itseään. Stressinkäsittelyn harjoittelu kokeen yhteydessä mukaili Lucaksen ja Soareksen (2013) tutkimusta, jossa oppilaiden myönteisiä tunteita tuettiin keinoilla, jotka tukivat haasteista selviytymistä.

Myös opettajien ja vertaisten antamalla myönteisellä palautteella tuettiin myönteisiä tunteita. Samanlaisia tuloksia osoittavat Janhusen (2013, 30–35, 59–62) sekä Aaltosen ja Nielikäisen (2022, 23–28, 31–32) tutkimukset. Yksittäisiä tutkielmassa ilmenneitä keinoja myönteisten tunteiden tukemiseen olivat tunnemittari, roolileikit ja näytteleminen, tunnereppu, sadut, erilaiset päiväkirjat, koulukoira ja mantrat. Myönteisiä tunteita tuettiin siis monipuolisilla keinoilla, omalle oppilasryhmälle suunnatusti. Satujen koettiin toimivan draaman ja näyttelemisen tavoin hahmoihin ja tilanteisiin samaistumisen tukena (Lucas ja Soares 2013, 137–142). Leskisenojan

(2016, 161–162) tutkimuksessa kiitollisuuspäiväkirja koettiin merkittävänä myönteisten tunteiden lisääjänä ja yllättävää kyllä, tässä tutkielmassa kukaan tutkittava ei maininnut käyttävänsä sitä. Lisäksi on mielenkiintoista, ettei mantrojen hyödyntäminen noussut esille aiemmissä tutkimuksissa.

Ihmissuhteiden tukemiseen käytetyt keinot jaettiin koulussa olevien ihmissuhteiden mukaisesti vertaissuhteisiin, opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä myönteiseen ilmapiiriin. **Vertaissuhteiden** tukemiseen käytettyjä merkittäviä keinoja olivat pari- ja ryhmätyöt, ryhmäyttävät pelit ja leikit, kummitoiminta, kiusaamiseen ja ristiriitatilanteisiin puuttuminen ja ennaltaehkäisy sekä kaveritaitojen harjoittelu. Pari- ja ryhmätyöt nähtiin ryhmäyttävien pelien ja leikkien ohella lisäävän sosiaalisia taitoja sekä keskinäistä yhteistyötä. Samat keinot nähtiin myös aiemmissä tutkimuksissa toimivana (Leskisenoja 2016, 158–160, 190–191; Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28, 31–32). Myös kummitoiminnan koettiin lisäävän yhteisöllisyyttä yli luokka-asterajojen niin tässä kuin Leskisenojankin (2016, 158–160) tutkimuksessa. Kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyä pidettiin ensisijaisen tärkeänä kaikkien viihtyvyyden ja turvallisuuden kannalta. Kiusaamisen tapahduttua pidettiin tärkeänä välitöntä puuttumista keskustelemalla tai hyödyntämällä esimerkiksi vertaissovitteluohjelmaa (ks. myös Kauppi ja Sangi 2021, 43–46). Aiemmissä tutkimuksissa yleisin keino tukea vertaissuhteita oli vuorovaikutus- ja kaveritaitojen opettaminen (Janhunen 2013, 30–35, 59–62; Vostanis ym. 2013, 151–154; Leskisenoja 2016, 158–160). Tässä tutkielmassa kaveritaitojen opettaminen yhdistettiin usein tunnetaitoihin, niin kuin edellä mainittiin, linkittyen toisten auttamiseen sekä myönteisen palautteen antamiseen.

Luokanopettajien luonteen merkitys koettiin tärkeäksi **opettajan ja oppilaan suhteen** tukemisen kannalta. Opettajien tuli olla aitoja, avoimia ja esiintyä oppilaiden edessä omina itsenään, jotta voisivat olla helposti lähestyttäviä. Lisäksi lempeys, jämäkkyys, empaattisuus ja huumorintajuus nähtiin tärkeinä luonteenpiirteinä. Myös aiemmissä tutkimuksissa tietyt opettajien piirteet koettiin merkityksellisinä. Opettajilta toivottiin turvallisuutta, hyväntuulisuutta ja hauskuutta, lämpöä ja kunnioitusta. Tärkeiksi koettiin myös yhteishenkeä tukevat illanvietot opettajien kotona sekä pizzalla käyminen. (Leskisenoja 2016, 165–171; Newland ym. 2019, 316–319.) Newland ja kumppanit (2019, 316–319) totesivat, että opettajien lisäksi myös muut koulun aikuiset, kuten rehtori, olivat merkityksellisiä oppilaille. Opettajien luonteenpiirteiden lisäksi opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tuettiin opettajien näyttämän välittämisen keinoin, muun muassa kohtaamisena, keskustelemisena ja kiinnostumisena oppilaan asioita kohtaan.

Välittämistä osoitettiin henkilökohtaisilla osoituksilla, kysymällä koulun ulkopuolisistakin asioista ja korostamalla, että opettajilta voi kysyä mitä vain, ilman nolostumisen pelkoa (Leskisenoja 2016, 165–171; Kauppi ja Sangi 2021, 48–49).

Myönteistä ilmapiiriä luotiin vastausten perusteella kehu- ja aamupiireillä. Aamupiiriä saatettiin pitää päivän ensimmäisellä yhteisellä tunnilla tai maanantaisin viikonloppukuulumisten vaihtoon. Myönteistä ilmapiiriä luotaessa tärkeimpänä keinona pidettiin kuitenkin huumoria. Tunnelman ollessa leppoisa ja hyväksyvä, paransi se kouluviihtyvyyttä ja työrauhaa. Ilmapiiriin koettiin myös aiempien tutkimusten mukaan tukevan ihmissuhteita (Janhunen 2013, 30–35, 59–62; Newland ym. 2019, 316–319).

Merkityksellisuuden tukemiseen käytettyjä keinoja olivat puolestaan palkinnot, oppilaan aito kohtaaminen, vahvuuksien huomioiminen ja tavoitteiden näkyväksi tekeminen. Erilaisia palkintoja merkityksellisuuden tukemiseksi olivat tutkielman tulosten mukaan tarrat, leimat, onnistumisten juhlistaminen sekä palkintopurkki. Palkintoja saattoi saada hyvästä käytöksestä tai tehdyistä tehtävistä. Tarrat toimivat pieninä palkintoina, kun taas esimerkiksi palkintopurkin täytyttyä koko luokka saattoi järjestää yhteisen palkintotunnin juhliakseen onnistumistaan ja saavutustaan. Myös Aaltosen ja Nielikäisen (2022) tutkimuksessa nousi esille ilopurkki, johon laitettiin makaroni tai timantti tavoitteen saavuttamisen jälkeen. Tämä motivoi oppilaita sitoutumaan koulutyöhön ja saavuttamaan tavoitteita. (Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28, 31–32.) Oppilaan aito kohtaaminen oli käytetyin keino tukea merkityksellisuuden tunnetta ja tämä korostui myös Kaupin ja Sangin (2021, 48–49) tutkimuksessa. Yksinkertaisesti oppilaan voi kohdata oppilaan asioista kiinnostumalla, kyselemällä, kuuntelemalla ja katsomalla oppilasta silmiin. Kuten huomataan, aidolla kohtamisella oli vahva yhteys opettajan ja oppilaan välisen suhteen tukemiseen, ja niihin hyödynnettiin samoja keinoja. Merkityksellisuuden tunnetta tuettiin lisäksi korostamalla oppilaalle, hänen riittävän juuri sellaisenaan kuin on (Janhunen 2013, 21, 27–30; Kauppi ja Sangi 2021, 48–49).

Vahvuuksia huomioitiin hyödyntämällä vahvuutta käytännössä, kuten paritöillä, joissa yhdistettiin taitava ja tukea tarvitseva oppilas sekä tarjoamalla eritasoisia tehtäviä ja erilaisia työtapoja vahvuuksien mukaan. Lisäksi vahvuuksia huomioitiin niitä nimeämällä ja sanoittamalla, kehumalla ja kannustamalla sekä jakamalla erilaisia vastuutehtäviä vahvuuden mukaan. Erilaisia vastuutehtäviä olivat muun muassa tietoteknisesti lahjakkaiden oppilaiden avun hyödyntä-

minen opettajien tietoteknisissä ongelmissa. Leskisenojan (2016, 158–160) tutkimuksessa oppilaiden vahvuuksia tuettiin vahvuustreeneillä, joissa vahvuuksia huomioitiin niin ikään monipuolisesti. Aiemmissä tutkimuksissa korostui tämän tutkielman lailla kehumisen ja kannustamisen merkitys niin vahvuuksien tukemisessa kuin yleisestikin (Leskisenoja 2016, 165–171; Kauppi ja Sangi 2021, 43–49). Lisäksi vahvuuksia huomioimalla pyrittiin motivoimaan oppilasta (Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28, 31–32). Toisaalta aiemmat tutkimukset eivät tuoneet esille, että vahvuuksia tuettaisi erillisillä vastuutehtävillä. Sen sijaan vahvuudet liitettiin tästä tutkielmasta poiketen vertaissuhteiden tukemiseen, jolloin ne toimivat suvaitsevaisuutta ja arvostusta lisäävinä (Leskisenoja 2016, 158–160, 190–191).

Tavoitteiden näkyväksi tekemisellä tuettiin merkityksellisyyden tunnetta. Tavoitteet esiteltiin ennen oppituntia ja tavoitteiden saavuttaminen nostettiin esille. Tavoitteiden selväksi tekeminen saattoikin tuoda oppilaille turvallisuuden tunteen, kun he tiesivät mitä heiltä odotettiin (Kauppi ja Sangi 2021, 43–49). Aiemmissä tutkimuksissa merkityksellisyyden ja ylipäänsä kouluhyvinvoinnin tukemisen yksi eniten käytetty keino olikin oppilaan osaamisen ja kehittämisen osoittaminen ja onnistumisten tunteiden luominen. Näitä tunteita tuettiin flow-kokemuksilla ja haastamalla oppilaita sopivalla tasolla. Näiden avulla oppilaisiin luotiin uskoa haasteiden ja tehtävien selvittämiseen. (Janhunen 2013, 27–30, 66; Leskisenoja 2016, 162–164; Aaltonen ja Nielikäinen 2022, 23–28.)

7.1.2 Luokanopettajien ideat kouluhyvinvoinnin tukemiseen

Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen käyttäminen edellyttää, että luokanopettajat ovat saaneet niihin ideat jostakin. Aiempia tutkimuksia siitä, mistä luokanopettajat löytävät ideat kouluhyvinvoinnin tukemiseen tai opetukseensa ylipäänsä löytyi hyvin niukasti. Tutkielmassa hyödynnettiin kuitenkin aiempien tutkimusten yhteydessä esiin nousseita tuloksia ideoiden löytämisestä. Monessa aiemmassa tutkimuksessa nousi esille, että kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö on ideoiden jakamista ja saamista, sekä myös yhteistä ideoiden toimivuuden pohtimista (Huusko 1990, 11, 200). Kollegat koettiin tässäkin tutkielmassa merkityksellisiksi ja heiltä saatiin eniten ideoita kouluhyvinvoinnin tukemiseen. Kollegoihin sisällytettiin erityisesti opettajatiimit kuten yhteisopettajana toimiva opettaja sekä moniammatillinen tiimi, kuten erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, -psykologi sekä -kuraattori. Keskustelemalla heidän kanssaan luokanopettajat poimivat omaan menetelmäpankkiinsa kollegojen hyväksi koettuja ideoita. Aiem-

pien tutkimusten mukaan ideoita jaettiin ohimenevissä tilanteissa koulun käytävillä ja opettajanhuoneessa sekä ideoiden jakamiseen tarkoitetuissa hetkissä (Little 1990, 177; Mikola 2011, 189–190; Hyvärinen 2021, 46). Koulussa saattoi toimia tutoropettaja, joka mentoroi muita opettajia ideoiden löytämiseen ja arvioimiseen (Kauppi ym. 2022, 64, 67). Toisaalta nuoret luokanopettajat antoivat kokeneemmille kollegoille uusia näkökulmia sisältäviä ideoita, joita he olivat saaneet muun muassa opintojen kautta.

Oman koulun ulkopuolisilta kollegoilta saatiin niin ikään ideoita, esimerkiksi nuorempien luokanopettajien sosiaalisen median tileiltä. Sosiaalinen media koettiin hyvänä lähteenä ideoiden etsimiseen sen monipuolisten sivustojen vuoksi. Ideoita etsittiin Facebookista, Instagramista, Freedistä sekä ammatillisista keskusteluista. Nämä olivat suosittuja sosiaalisen median alustoja myös Eskelinen-Fingerroosin (2022) tutkimuksessa. Facebookin Alakoulun aarreaitta sekä Freed koettiin erityisesti hyödyllisinä, sillä niissä pystyi keskustelemaan muiden luokanopettajien kanssa sekä saamaan heiltä ideoita ja kuvallisia ohjeita ideoiden käyttämiseen (Eskelinen-Fingerroos 2022). Myös Sawyerin ja kumppanien (2020, 533–534) tutkimuksessa nostettiin esille, että ideoita etsittiin sosiaalisen median ryhmistä ja muista sivustoista. Merkityksellisenä koettiin, että ryhmissä saattoi olla ympäri maailmaa jäseniä, jolloin ryhmistä sai hyvinkin erilaisia näkökulmia ideoita. Ideat otettiin talteen, hyödynnettiin sellaisenaan tai muokattiin omaan tarpeeseen sopivaksi. (Hyvärinen 2021, 46, 53.) Toisaalta tutkimuksissa korostettiin, että sosiaalisesta mediasta otettujen ideoiden kanssa täytyy olla kriittinen ja pohtia ideoiden toimivuutta omiin tarpeisiin nähden (Sawyer ym. 2020, 533–534; Hyvärinen 2021, 46).

Tutkielma toi myös uusia näkökulmia ideoiden löytämiseen, joita aiemmat tutkimukset eivät tuoneet esille. Arki ja omat kokemukset koettiin hyvinä lähteinä etsiä kouluhyvinvoinnin tukemisen ideoita. Etenkin luokanopettajien omista lapsista ja heiltä tulleista ajatuksista, koulukoiranakin toimivasta koirasta ja omista harrastuksista löydettiin ideoita. Omien lasten kautta opettajat pystyivät suoraan havaitsemaan ideoiden toimivuuden käytännössä ja saivat heiltä lasten näkökulmasta mielekkäitä ideoita. Näiden lisäksi opettajat hyödynsivät urallaan hyväksi toteuttamiaan keinoja. Tosin samat keinot eivät toimi aina kaikille oppilasryhmille, joten opettajat tunnustelivat keinojen toimivuutta uuden oppilasryhmän kanssa. Ideoita haettiin niin ikään erilaisista koulutuksista, kuten opintojen aikana käydyistä kursseista sekä kirjallisuudesta, opetusmateriaaleista ja muista alan julkaisuista, kuten Mieli ry:n materiaaleista.

7.1.3 Luokanopettajien näkemykset kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseista

Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen käyttäminen edellyttää riittävästi niihin kohdennettuja resursseja. Aiemmat tutkimukset osoittivat, että luokanopettajat kokivat heillä olevan niukasti resursseja kouluhyvinvoinnin tukemiseen muun muassa lisääntyvän työmäärän ja kasaantuvien tehtävien vuoksi (Onnismaa 2010, 43–44; Yrttiaho ja Posio 2021, 18). Liian vähäisten resursseiden koettiin lisäävän luokanopettajien uupumusta ja stressiä (Aldrup ym. 2017, 21, 29). Tässä tutkielmassa saatiin tietoa sekä resursseja heikentävistä, että lisäävistä tekijöistä. Resursseja koettiin tarvittavan lisää oppilaiden haasteiden kohtaamiseen sekä moniammatillisen yhteistyön toimivuuden toteuttamiseen. Niin ikään Hakasen ja kumppanien (2006) sekä Kauko-Vallin ja Koirasen (2010, 109–110) tutkimuksissa haasteeksi nostettiin oppilaiden lisääntyneet ongelmat. Tutkielmassa tuotiin esille työyhteisön, opetuksen organisoinnin sekä luokanopettajien omien psyykkisten voimavarojen yhteys resursseihin.

Työyhteisöön sisällytettiin moniammatillinen yhteistyö, joka toimiessaan lisäsi kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin tarkoitettuja resursseja. Erityisopettajat ja muu oppilashuolto ovat oman alansa ammattilaisia, jotka työskentelevät samojen oppilaiden parissa, kuin luokanopettaja. Näin ollen luokanopettajien ajateltiin saavan heiltä tukea ja uusia näkökulmia oppilaiden tarpeisiin kohdistettuna. Sen sijaan, jos yhteistyössä oli haasteita, se saattoi viedä opettajien resursseja pois. Jos esimerkiksi koulupsykologi oli koko kunnan yhteinen, oppilaille ei riittänyt hänen aikaansa riittävästi, jolloin oppilaiden haasteet syvenivät ja kasaantuivat luokanopettajien harteille. Näin opettajat kuormittuivat vielä enemmän. Moniammatillisessa yhteistyössä saattoi olla myös muita haasteita, kuten ristiriitaisia näkemyksiä tai erilaisia arvoja, jotka heikensivät siitä saatavia resursseja.

Koulun johdolla nähtiin olevan myös yhteys luokanopettajien kokemiin resursseihin tukea kouluhyvinvointia sekä tässä tutkielmassa, että Yrttiahon ja Posion (2021, 18–22) tutkimuksessa. Johdon velvollisuudeksi koettiin luokanopettajien hyvinvoinnista huolehtiminen omalta osaltaan, jotta opettajat jaksoivat kiinnittää oppilaiden hyvinvointiin huomiota. Myös aiemmissa tutkimuksissa nostettiin esille, että luokanopettajien hyvinvointiin panostamalla oli suora yhteys oppilaiden hyvinvointiin (Karppinen ja Pihlava 2016, 93; Avola ja Pentikäinen 2019, 85). Lisäksi työyhteisön ilmapiirillä oli sekä heikentävä että lisäävä yhteys resursseihin. Kun ilmapiiri oli kunnossa, opettajat jaksoivat paremmin suunnitella ajanviettoa niin aikuisten kesken kuin oppilaillekin. Yrttiaho ja Posio (2021, 18–22) osoittivat niin ikään tutkimuksellaan, että

koulun ihmissuhteiden kehittäminen ja toisten kohtaaminen oli merkittävä osa myönteisen ilmapiirin rakentumisesta. Ilmapiiriin vaikuttivat kuitenkin usein vaihtuvat opettajat, sillä jokaisella ihmisellä oli vaikutus työyhteisöön omalla persoonallaan. Näin ollen vaihtuvat opettajat muuttivat ilmapiiriä jatkuvasti, jolloin pysyvyyden tunne heikkeni. Lisäksi luokanopettajien resurssit menivät uusien opettajien ohjaamiseen ja tutustumiseen. Vaihtuvien opettajien merkitys ei yllättäen noussut esille aiemmista tutkimuksista. Koulu sisäisen työyhteisön lisäksi luokanopettajat saivat lisää resursseja koulun ulkopuolisista koulutuksista, kursseista sekä keskustelutilaisuuksista. Nämä tuottivat uusia näkökulmia, joita koulun sisäisen yhteistyön kautta ei ollut huomattu.

Kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen resursseihin yhteydessä oli niin ikään **opetuksen organisointi**. Avoimiin oppimisympäristöihin suhtauduttiin kielteisesti niiden aiheuttaman melun ja oppilasmäärän hallinnan haasteiden vuoksi, jolloin luokanopettajien resurssit kuuluivat näistä syntyvien haasteiden selvittämiseen. Oppilasmäärän koolla nähtiin olevan myös yhteys kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen resursseihin. Kun oppilaita oli paljon, opettajien ei koettu ehtivän huomioida jokaista oppilasta yksilöllisesti, jolloin oppilaiden haasteet oppimisessa ja merkityksellisyyden kokemuksissa lisääntyivät. Samoja tuloksia osoittivat Aldrup ja kumppanit (2017, 21, 29) omassa tutkimuksessaan. Lisäksi jos oppilasmäärä oli suuri, tämä tarkoitti lisääntyviä oppilaiden välisiä ristiriitoja ja haasteita. Näiden asioiden hoitaminen taas kuormitti luokanopettajia lisää, samalla heikentäen resursseja. Niin ikään oppilaiden lisääntyneet ongelmat, suuret oppilasmäärät ja melu sekä kiire koettiin aiemmissä tutkimuksissa resursseja heikentävinä tekijöinä. Niissä nostettiin esille myös puutteellisten työvälineiden vaikutus, joka ei tässä tutkielmassa tullut ilmi. (Santavirta 2001, 41; Kauko-Valli ja Koironen 2010, 109–110.)

Resursseihin yhteydessä olivat myös **opettajien psyykkisen voimavarat**. Suureen oppilasmääräänkin yhteydessä oleva riittämättömyyden tunne sekä oppilaiden haasteet koettiin resursseja heikentävänä. Oppilailta saattoi olla suuriakin haasteita, jolloin ajatustyötä vietiin kotiin. Lisää resursseja kaivattiin oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä häiriökäyttäytymisen hallintaan, jotka olivat taas yhteydessä avoimiin oppimisympäristöihin sekä oppilasmäärään. Myös aiemmat tutkimukset päättyivät samanlaisiin tuloksiin ristiriitatilanteiden selvittämisen ja rankkojenkin asioiden kohtaamisen kuluttavasta voimasta (Kukila ja Vihavainen 2018, 46–48, 55; Yrttiaho ja Posio 2021, 18–22). Toisaalta luokanopettajien jaksaminen nähtiin parempana, kun oppilaiden asiat olivat kunnossa. Näin opettajien voimavarat eivät kuluneet

oppilaiden asioista murehtimiseen. Aldrup ja kumppanit toivat tutkimuksessaan esille, että oppilaan ja opettajan läheiset välit lisäsivät huomattavasti opettajan resursseja (Aldrup ym. 2017, 21). Oppilaista välittäminen ja heistä huolehtiminen viittaa läheiseen suhteeseen, mutta suoraan oppilaan ja opettajan lämpimän suhteen merkitystä resursseille ei tuotu tässä tutkielmassa esille. Resursseja lisäävänä tekijänä nähtiin pedagoginen itsevarmuus. Opettajat kokivat onnistumisen tunteita ja tehneensä merkityksellisiä asioita tukiessaan oppilaiden hyvinvointia. Niin ikään Kulkilan ja Vihavaisen (2018, 46–48) tutkimuksessa onnistumisten koettiin lisäävän voimavaroja ja itsevarmuutta. Toisaalta opettajien ei koettu pystyvän vaikuttamaan kaikkeen, sillä koulu oli vain yksi oppilaan yhteisö, ja oppilaalla saattoi olla sellaisia hyvinvointia heikentäviä tekijöitä, joihin opettajat eivät pystyneet vaikuttamaan. Kuitenkin jos opettajat pystyivät tekemään edes osansa oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta, se lisäsi itsevarmuutta ja kouluhyvinvoinnin tukemisen resursseja.

7.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka tarkasti tutkimusmenetelmillä ja analyysitavalla pystyttiin tutkimaan niitä asioita, mitä oli tarkoituskin tutkia (Cohen ym. 2007, 133; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 119). Tätä pyrittiin parantamaan esitestauksella (Cohen ym. 2007, 147), jonka pohjalta kyselylomakkeen ja haastattelurunkojen kysymyksiä paranneltiin sellaisiksi, että ne tuovat tehokkaammin vastauksen tutkimusongelmiin. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan tarkemmin seuraavissa luvuissa. Analyysitapana käytettiin teoriaohjauksen sisällönanalyysin rinnalla aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jotta tutkielmaan saatiin tutkittavien aitoja näkemyksiä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Tosin analysoimiseen vaikutti tutkijoiden subjektiivisuus tulosten tulkinnassa ja pohjatietojen yhteys niihin (Tuomi ja Sarajärvi 2008, 119). Esimerkiksi tutkijoiden nuori ikä ja elämäkokemukset ovat yhteydessä siihen, miten he aineistoa tulkitsivat. Subjektiivisuuden korostumista lisäsi myös se, ettei tutkijoilla ollut niin sanottuja mallivastauksia, joihin tutkielman aineistoa olisi voinut verrata (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 34–35). On kuitenkin todettava, että kahden tutkijan yhteistyöllä pystyttiin osaltaan vähentämään subjektiivisten näkemysten vaikutusta, sillä tuloksista keskusteltiin yhdessä ja päädyttiin lopulta yhteneväisiin johtopäätöksiin (Cohen ym. 2007, 141–142).

Tulosten analysoimisen jälkeen voidaan todeta, että tutkielma tuotti tietoa luokanopettajien käyttämistä kouluhyvinvointia tukevista keinoista, keinoihin kohdennetuista resursseista ja

siitä, mistä luokanopettajat saavat ideat keinoihin. Näin ollen tutkimusmenetelmät ja analyysitavat olivat toimivat tähän tutkielmaan. Toisaalta tutkielmassa oli myös oman puutteen. Tutkielmassa ei otettu huomioon merkityksellisyyteen olennaisesti kuuluvaa osallisuutta, sillä kyselylomakkeeseen ei huomattu laittaa sitä yhdeksi merkityksellisyyden keinoksi. Näin osallisuuden kohdistuvien keinojen tutkiminen puuttui tutkielmasta kokonaan, eikä tutkielma kattanut täysin PERMA-teorian mukaista merkityksellisyyden tukemista. Lisäksi tuloksia analysoidessa haasteeksi osoittautui se, että tietyt keinot, kuten osallisuus ja oppilaan aito kohtaaminen ovat yhteydessä useampaan PERMA-osatekijään. Analysoidessa tuli kuitenkin valita mihin osatekijään tietyn keinon sisällyttää. Seuraavaksi arvioidaan tarkemmin kyselylomakkeen ja haastattelujen luotettavuutta.

7.2.1 Kyselylomakkeen luotettavuuden arviointi

On syytä pohtia, kuinka hyvin kyselylomakkeella vastattiin tutkimusongelmiin. Monivalintakysymyksissä annettiin tutkittaville valmiit vaihtoehdot käyttämiinsä keinoihin sekä annettiin mahdollisuus kertoa keinoista, joita kysymyksessä ei mainittu. Harva tutkittava kuitenkaan kertoi kysymyksen ulkopuolisista keinoista. Jos tutkittavat olisivat saaneet alusta asti kertoa käyttämistään keinoista ilman annettuja vaihtoehtoja, olisi tutkielmaan saatu uusia näkökulmia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Näin ollen tutkijoiden ennakkotieto keinoista ja keinot, jotka monivalintakysymykseen valittiin, vaikuttivat tutkielman tuloksiin. Käytettäessä monivalintakysymyksiä, on mahdollista, ettei tutkittava pysty tarkentamaan omaa vastaustaan (Cohen ym. 2007, 321). Monivalintakysymykseen liitettiin kuitenkin avoin kysymys, jolloin tutkittava pystyi tarkentamaan monivalintakysymyksen vastauksiaan. Avoimista kysymyksistä oli hyötyä, sillä useimmat tutkittavat kertoivat lisää monivalintakysymyksessä mainitsemistaan keinoista. Kyselylomakkeen muilla avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan tutkittavilta vapaasti kirjoitettuja näkemyksiä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Edellä mainituista haasteista huolimatta tutkielma tuotti kuitenkin runsaasti tietoa erilaisista kouluhyvinvointia tukevista keinoista, myös annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta.

Avoimia kysymyksiä käytettäessä tutkittava sai itse valita kuinka laajasti kysymykseen vastasi ja tällöin liian suppeat vastaukset eivät tuoneet tutkimusongelmiin paljon tietoa. Kyselylomakkeisiin saatujen vastausten pituus vaihteli tutkittavasta ja kysymyksestä riippuen. Vastausten laatuun oltiin kuitenkin suurimmaksi osaksi tyytyväisiä. Vain yksi tutkittava oli jättänyt vastamatta yhteen kysymykseen. Toisaalta tutkijat olisivat halunneet tietää lisää tietyistä vastauksista

ja joutuivat tekemään välillä omia tulkintoja. Kahden tutkijan ansiosta omia tulkintoja avattiin toiselle ja päästiin yhteisymmärrykseen; kaksi samanlaista tulkintaa on kuitenkin luotettavampaa, kuin vain yksi. Kyselylomaketta täyttäessä tutkittavan täytyikin osata ilmaista itseään mahdollisimman hyvin, jotta tutkijat ymmärsivät oikein, mitä tutkittava vastauksellaan tarkoittaa (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 64).

Tutkielman luotettavuutta olisi saattanut parantaa se, jos kyselylomakkeeseen olisi saatu enemmän vastauksia. Kyselylomakkeen avasi yhteensä 253 ihmistä ja vastaamisen aloitti 91 ihmistä. Lopulta kuitenkin lähetettyjä vastauksia tuli 31. Jos kaikki kyselylomakkeen vastanneet olisivat vastanneet lomakkeeseen, olisi tutkimusongelmista saatu kattavammin tietoa. Tutkittavia saattoi mietityttää tutkimuskutsussa ollut PERMA-teorian käsite, joka saattoi olla heille vieras. Kun tutkielma pohjautuu tiettyyn teoriaan, kyselylomakkeen vastaajat saattoivat ajatella, että heillä tulisi olla kokemusta kyseisestä teoriasta. Tutkijat tiedostivat tämän etukäteen ja kirjoittivat tutkimuskutsuun sekä kyselylomakkeen alkuun, ettei tutkittavien tarvitse tietää teoriasta mitään. Kyselylomakkeen vastaamisen keskeytti kuitenkin 60 ihmistä, joten yksilöllisten syiden lisäksi keskeyttämiseen saattoi vaikuttaa avoimet kysymykset. Tutkittavalle on helpompi täyttää vain monivalintakysymyksiä sisältävä kyselylomake, mutta tutkielman tutkimusongelmien vuoksi lomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä.

7.2.2 Haastattelun luotettavuuden arviointi

On myös syytä pohtia, miten haastatteluaineistolla vastataan tutkimusongelmiin. Tutkielman kirjoittajat pohtivat millaista tietoa tutkielmaan olisi mielekästä saada kyselylomakkeen aineiston lisäksi. Haastatteluilla haluttiin kysyä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin liittyvistä taustoista, kuten siitä, millaiset resurssit luokanopettajat kokevat heillä olevan kouluhyvinvoinnin tukemiseen. Merkittävin tekijä haastattelujen hyödyntämiseen oli kuitenkin kyselylomakkeen vastausten syventäminen. Kyselylomakkeen aineiston analysoimisen jälkeen tutkijat pohtivat mistä olisi tutkimusongelmien kannalta hyödyllistä tietää vielä tarkemmin. Näin ollen haastattelu toimi kyselylomakkeen vastausten syventäjänä ja tutkielman tutkimusongelmiin saatiin paremmin aineistoa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoiduilla syvähaastatteluilla, jotta tutkittavien näkemykset tulevat esille. Tutkittaville voitiinkin esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tukeakseen vastausten ymmärtämistä ja laajentaakseen tutkimusongelmiin vastaavaa aineistoa (Cohen ym. 2007, 349; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 63–64).

Sekä tutkittavien että tutkijoiden jännitys saattoi vaikuttaa haastattelutilanteeseen ja näin ollen siihen, kuinka hyvin haastattelu vastasi tutkimusongelmiin. Tutkittavat saattoivat jännittää haastattelutilannetta monesta syystä, kuten nauhoittamisen tai kahden tutkijan läsnäolon vuoksi ja tutkittava saattoi pohtia erityisen tarkkaan vastauksiaan tai vastata niukasti. Jännitys saattoi johtaa myös sosiaalisesti suotaviin vastauksiin, jolloin jokin oleellinen tieto saattoi jäädä kertomatta. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 33–34.) Tällä saattoi olla yhteys myös tutkielman luotettavuuteen, sillä tutkielman tavoitteena oli selvittää aitoja kokemuksia. Niin ikään tutkijoita jännitti haastattelutilanne, sillä tutkijoilla ei ollut muuta haastattelukokemusta kuin kandidaatintutkielman kolmesta haastattelusta. Tilanne oli haasteellinen, sillä tutkijoiden tuli keskittyä tutkittavien vastauksiin tarkentavien lisäkysymysten vuoksi. Toisaalta kahden tutkijan ansiosta toinen tutkija pystyi keskittymään kuuntelemiseen toisen kysyessä kysymyksiä. Analysoidessa haastattelujen aineistoja tutkijat kuitenkin harmittelivat, etteivät huomanneet kysyä tietyistä asioista tarkennuksia. Näin ollen kahdenkaan tutkijan hyödyntäminen ei taannut riittävästi tarkentavien kysymysten esittämistä.

Ennen haastattelua pohdittiin pitäisikö haastattelukysymykset lähettää tutkittaville etukäteen. Jos tutkittava olisi saanut kysymykset etukäteen, hän olisi voinut valmistautua haastatteluun paremmin ja vastata laajemmin, jolloin tutkielmaan olisi saatu enemmän aineistoa. Toisaalta harkittuihin vastauksiin olisi saattanut vaikuttaa sosiaalinen paine, eli tutkittava olisi voinut vastata sen mukaan mitä ajattelee tutkijoiden haluavan kuulla, jolloin tulokset olisi vinoutuneet (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 18). Näin ollen tutkimusaineisto ei olisi ollut niin aitoa vastatakseen luotettavasti tutkimusongelmiin ja tutkielman tavoitteisiin.

7.3 Tutkielman merkitys luokanopettajan työlle ja kasvatustieteelliselle tutkimukselle

Aiempia tutkimuksia kouluhyvinvointia tukevista keinoista, keinojen käyttämiseen varatuista resursseista ja keinoihin saatujen ideoiden lähteistä on hyvin niukasti, joten tutkielmalla on oma paikkansa kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä tuoden uuden näkökulman oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Tutkielman avulla luokanopettajat saavat niin sanotun vinkkilistan keinoista, joilla tukea PERMA-teorian mukaista hyvinvointia, huomioiden myönteiset tunteet, ihmissuhteet ja merkityksellisyys. Lisäksi tutkielmaa lukevat luokanopettajat saavat neuvoja siitä, mistä ideoita oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen voisi löytyä ja vertaistukea toisilta opet-

tajilta heidän kokemistaan resursseista tukea kouluhyvinvointia. Tutkielman alussa kouluterveyskyselyjen ja tutkimusten tulosten kautta osoitetaan, että huoli oppilaiden hyvinvoinnista on aiheellinen (ks. Aalto-Setälä ym. 2021b, 2; Thorisdottir ym. 2021, 8; Helenius ja Kivimäki 2023, 4). Täten luokanopettajilla on syytä käytänteillään luoda kestävä pohja kouluhyvinvoinnin rakentumiselle. Tutkielman tutkimusasetelma, tutkimusmenetelmät sekä analyysitapa tuovat luokanopettajien omia näkökulmia esille kouluhyvinvoinnin tukemisesta, joten tutkielmaa lukevat opettajat voivat löytää hyväksi todettuja keinoja käyttöönsä. Näin luokanopettajat ottavat osaa yhteen opettajan työn kannalta ajankohtaisimpaan haasteeseen, oppilaiden heikentyneen hyvinvoinnin tukemiseen. Tutkielmassa yhdistyvät siis kaksi kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeistä näkökulmaa, kouluhyvinvointi sekä opettajuus.

Oppilaiden kouluhyvinvoinnin heikentyminen saattaa olla useimmalle luokanopettajalle kuormittavaa, joten kouluhyvinvointia tukevien keinojen käyttäminen hyödyttää heitä itseäänkin. Kun oppilaiden hyvinvoinnille rakennetaan kestävä pohja ja ennaltaehkäistään hyvinvoinnin heikentymistä, oppilaat pystyvät keskittymään paremmin oppimiseen (Quinlan ja Hone 2020, 6). Tutkielmassa esiteltyjen keinojen käyttäminen saattaa tuntua kuluttavalta, kun luokanopettajilla on pedagogisen työn rinnalla monia muitakin huomioitavia asioita. Oppilaiden hyvinvointi on kuitenkin koko opetuksen pohja, joten oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on välttämätöntä. Kouluhyvinvoinnin tukeminen voidaan aloittaa tietystä hyvinvoinnin osa-alueesta, kuten vertaissuhteista, katsomalla luvun 6.2.1 vinkkilistaa vertaissuhteiden tukemiseen tarkoitettuista keinoista. Tutkielmassa keinot onkin jaoteltu PERMA-teorian osatekijöihin, jotta keinoja voi kohdistaa oikeaan hyvinvoinnin osa-alueeseen. Tutkielma herättelee hahmottamaan, että oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen edellyttää kokonaisvaltaista, useiden osasten huomioimista. Onkin siis huomioitava, että tutkielma kohdistuu PERMA-teorian viidestä osatekijästä kolmeen, joten kokonaisvaltainen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää kahden muun osatekijän huomioimista. Näin ollen tämä tutkielma ei anna täysin valmista runkoa oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen.

Tutkielma pyrkii korostamaan kouluhyvinvoinnin merkityksellisyyttä, jolloin huomio saattaa kiinnittyä enemmän oppilaiden hyvinvointiin. Tutkielma pyrkii myös herättelemään kaikkia koulussa toimivia ammattilaisia sekä opetuksesta päättäjiä ennaltaehkäisevien keinojen käytön merkitykseen. Vaikka omassa koulussa tai luokassa oppilaat näyttävät voivan hyvin, heidän hyvinvointinsa heikentymistä on syytä ennaltaehkäistä.

Vastavalmistuneilla on työssään paljon opeteltavaa, joten oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen tuo lisää paineita. Tutkimusprosessi ja tutkielman kirjoittaminen on kuitenkin osoittanut, kuinka merkittävää oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on. On ensin huolehdittava siitä, että oppilaat voivat hyvin, ennen kuin voi suunnata huomionsa pedagogisiin asioihin. Usein sanotaan, että opettajien on tärkeä tukea esimerkiksi oppilaiden välisiä suhteita tai itseluottamuksen rakentumista, mutta miten nämä tehdään käytännössä? Tutkielma antaa vastavalmistuneille luokanopettajille konkreettisia, toisten opettajien hyväksi toteemia keinoja, joiden pohjalta voi alkaa rakentaa oppilaille kestävästä hyvinvointia. On todettava, että jos tutkielma olisi tuottanut keinojen käyttämisestä tarkempaa tietoa ja sisältänyt kuvallista tukea, olisi keinojen käyttämisen aloittaminen vieläkin helpompaa. Tutkielman tuloksissa tuli paljon jo yleisesti tiedettyjä keinoja kuten pari- ja ryhmätyöt, tavoitteiden asettaminen ja tunteiden sanoittaminen, mutta esimerkiksi tunnereppu (ks. luku 6.1.4) on tutkielman kirjoittajille ennalta tuntematon keino, jota he ajattelevatkin hyödyntävänsä tulevassa työssään.

Tutkielmasta saadaan myös neuvoja siitä, mistä ideoita keinojen käyttämiseen voi löytää. Aiempia tutkimuksia tästä ei löytynyt miltei lainkaan. Tutkielma kokoaa yhteen luettelon mahdollisista ideoiden lähteistä. Internet ja sosiaalinen media ovat yhä käytetyimpiä alustoja ideoiden löytämiseen, mutta niiden runsas tarjonta saattaa tehdä ideoiden löytämisestä haastavaa. Tutkielmassa esitelläänkin muutamia tarkempia sivustoja, kuten Freed ja Mieli ry:n materiaalit, jolloin keinojen löytäminen helpottuu. Tutkielmassa tuli myös esille, että ideoita löydetään opettajien omasta arjesta ja harrastuksista. Lisäksi ideoiden lähteitä esiin tuomalla kollegoilta saatetaan jatkossa kysyä useimmin vinkkejä kouluhyvinvoinnin tukemiseen, kun tiedetään kollegojen olevan merkittävä lähde ideoille.

Tutkielmassa tuodaan myös esille, mitkä tekijät koetaan olevan yhteydessä kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen resursseihin. Tämän avulla tutkielmaa lukevat luokanopettajat saattavat saada vertaistukea kokemuksiinsa haasteisiin, reflektoida omia resursseja ja saada ideoita siihen, miten omia resursseja voisi lisätä. Koulun toiminnasta vastaavat voivat saada myös neuvoja resurssien lisäämiseen ja pohtia miten suuret oppilasmäärät, avoimet oppimisympäristöt ja moniammatillisen yhteistyön toimivuus ovat yhteydessä oman koulun resursseihin. He voivat myös pohtia olisiko tarpeen lisätä omalle henkilöstölle tarjottavia kursseja tai koulutuksia koskien kouluhyvinvoinnin tukemista tai resurssien hallintaa. Lisäksi moniammatilliseen tiimiin

kuuluvat erityisopettajat, kouluterveydenhoitajat, kuraattorit ja psykologit ymmärtävät tutkielman kautta paremmin heidän merkityksensä luokanopettajien tukijoina ja rinnalla toimijoina koulun oppilaiden hyvinvoinnin kehittämisessä.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielma osoittaa oppilaiden hyvinvointiin kohdistuvien tutkimuksien merkityksen kasvatus-tieteellisellä tutkimuskentällä. Kouluhyvinvointi on edellytys oppimiselle (Konu 2002, 29, Norrish ym. 2013, 149–150; Quinlan ja Hone 2020, 6), joten se on otettava huomioon opetusta suunnitellessa. Tämä tutkielma pyrki etsimään PERMA-teoriaan nojautuvia kouluhyvinvointia tukevia keinoja. PERMA-teoria huomioi oppilaiden hyvinvoinnin kokonaisvaltaisesti, joten hyvinvoinnin moniuloitteisuuden ymmärättäviä tutkimuksia tarvitaan ehdottomasti lisää. Tässä tutkielmassa PERMA-teorian osatekijöistä keskityttiin tutkimaan tarkemmin myönteisiä tunteita, ihmissuhteita sekä merkityksellisyyttä, joten sitoutuminen ja saavuttaminen jäi tutkimatta. Tutkielma voitaisiinkin toistaa samoilla tutkimusmenetelmillä ja analyysitavoilla, tutkien sitoutumista ja saavuttamista. Näin tutkimukset yhdessä muodostaisivat yhtenäisen kokonaisuuden, joka ottaisi huomioon PERMA-teorian kokonaisuudessaan. Kuten luvussa 2.1.2 osoitetaan, PERMA-teoria on vain yksi kouluhyvinvoinnin teoria ja kouluhyvinvointia tukevia keinoja olisi syytä tutkia myös muiden teorioiden hyvinvointinäkömyksen pohjalta. PERMA-teoria ei esimerkiksi ota huomioon fyysisistä hyvinvointia, kuten liikuntaa ja ravitsemusta (Minkkinen 2015, 34) tukevia keinoja. Allardtin hyvinvointinäkömyksen mukaan kouluhyvinvointi rakentuu sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen ohella fyysisistä tarpeista, joten seuraava kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoja tutkiva tutkimus voisi pohjautua kyseiseen hyvinvointinäkömykseen (Allardt 1976, 21, 38, 50).

Toisaalta tässä tutkielmassa on omat puutteensa, jotka huomioimalla tutkimus voitaisiin toistaa uudelleen. Tutkielma ei ota lainkaan huomioon merkityksellisyyden kokemukseen olennaisesti sisältyvää osallisuutta eikä ihmissuhteisiin kuuluvaa luokanopettajien ja kodin välistä yhteistyötä. Lisäksi kyselylomakkeen monivalintakysymyksiä voisi muuttaa siten, että valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan tutkimuksessa esille nousseet keinot olisivat kokonaan lähtöisin tutkittavien kokemuksista. Kyselylomakkeen ja haastattelun rinnalle voisi lisätä havainnoinnin, jotta ideoiden etsimisestä, resursseista ja kouluhyvinvointia tukevien keinojen käyttämisestä saataisiin käytännön havaintoja. Havainnoinnin yhteydessä tutkimukseen voisi saada sellaista tietoa,

jota tutkittavat eivät huomaa kertoa kyselylomakkeessa ja haastattelussa. Lisäksi sen avulla tutkimustulosten rinnalle voisi lisätä kuvallista tukea tutkittavien käyttämistä keinoista. Esimerkiksi tunnemittari ja vahvuuspuu olisi helpommin ymmärrettävissä kuvien avulla.

Kun tutkitaan oppilaiden kouluhyvinvointia tukevia keinoja, olisi merkittävää kuulla oppilailta itseltään keinojen toimivuudesta sekä siitä millaisilla keinoilla he näkisivät kouluhyvinvoinnin tehokkaimmin tuettavan. Pitkittäistutkimuksen aluksi voitaisiin tutkia oppilaiden hyvinvoinnin tilannetta ja tämän jälkeen luokanopettajien käyttämiä keinoja. Lopuksi kouluhyvinvoinnin tilannetta voisi tutkia uudelleen, jotta saataisiin tuloksia keinojen toimivuudesta. Osa tutkimuksen keinoista voidaan valita sen pohjalta, mitkä keinot oppilaat kokevat toimivimmiksi. Toisaalta tästä voisi tehdä omankin tutkimuksen.

Tutkimuksia siitä, mistä luokanopettajat saavat ideoita käyttämiinsä kouluhyvinvointia tukeviin keinoihin, olisi tarpeen lisätä. Aiempia tutkimuksia aiheesta on kovin vähäisesti, ja tämä tutkielma kohdistuu vain siihen, mistä ideoita voi löytää. Seuraavassa tutkimuksessa olisi syytä pohtia, kaipaavatko luokanopettajat työyhteisöltä tukea kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen ideoimiseen ja siihen, mistä ideoita voisivat etsiä. Tutkielma osoittaa niin ikään, että tutkimuksia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin kohdistetuista resursseista tarvitaan huomattavasti lisää. Riittävät resurssit ovat edellytys keinojen käyttämiselle, joten on tärkeä tutkia lisää resursseihin yhteydessä olevia tekijöitä luokanopettajien näkökulmasta. Opetuksen järjestämistä koskien tutkielmassa nousi esille, että suuri oppilasmäärä ja avoimet oppimisympäristöt ovat resursseja heikentäviä tekijöitä. Tutkielma osoittaa myös, että luokanopettajien omalla hyvinvoinnilla on heidän kokemiin resursseihin niin ikään yhteys. Nämä ovat ajankohtaisia haasteita, joten tutkimuksia näiden yhteydestä luokanopettajien resursseihin kaivataan lisää. Seuraavassa tutkimuksessa voitaisiin tutkia, miten johdon tuella ja luokanopettajille tarjottavilla täydennyskoulutuksilla pyritään lisäämään kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin kohdennettuja resursseja. Tutkielma tuo esille kouluhyvinvoinnin tukemisen keinojen sekä niiden käyttämiseen yhteydessä olevien tekijöiden tarpeen kasvatustieteen tutkimuskentällä, joten jatkamalla aiheiden tutkimista voidaan ylläpitää kouluhyvinvoinnin tukemista ja varmistaa, että aihe pysyy ajankohtaisena.

Lähteet

Aalto-Setälä, Terhi, Pia Eriksson, Tuovi Hakulinen, Arja Hastrup, Marke Hietanen-Peltola, Johanna Jahnukainen, Reija Klemetti, Johanna Lammi-Taskula, Päivi Lindberg, Outi Linnaranta, Petri Paju, Outi Sirniö, Mimmu Sulkanen, Sarianna Vaara, Laura Yliruka ja Kirsi Wiss. 2021b. “4.2 Lapset, nuoret ja perheet.” Teoksessa *COVID-19-epidemian vaikutukset hyvinvointiin, palvelujärjestelmään ja kansantalouteen. Asiantuntija-arvio, kevät 2021. Raportti 3/2021*, toimittajat Laura Kestilä, Merita Jokela, Vuokko Härmä ja Pekka Rissanen, 123–139. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/142536/THL_Rap3_2021-Covid-seuranta%20kev%20c3%a4t%202021_f_web.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Aalto-Setälä, Terhi, Eeva Huikko, Kaija Appelqvist-Schmidlechner, Henna Haravuori ja Mauri Marttunen. 2020. “Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa: opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön.” Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140590/OHJ2020_006%20verkko%20u.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Aalto-Setälä, Terhi, Jaana Suvisaari, Kaija Appelqvist-Schmidlechner ja Olli Kiviruusu. 2021a. “Pandemia ja nuorten mielenterveys - Kouluterveyskysely 2021.” Tutkimuksesta tiivistä 55/2021. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143129/URN_ISBN_978-952-343-738-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aaltonen, Alina ja Oona Nielikäinen. 2022. “Alkuopetuksen luokanopettajien positiiviseen pedagogiikkaan nojaavat keinot ja niiden yhteys PERMA-teoriaan.” Turun yliopisto: kandidaatintutkielma.

Ahtola, Annarilla. 2016. “Koulu hyvinvoinnin rakentajana”. Teoksessa *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*, toimittaja Annarilla Ahtola. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Aldridge, Jill, Ernest Afari ja Barry Fraser. 2013. "Influence of teacher support and personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach." *Alberta Journal of Educational Research* 58 (4): 614–633.
- Alanne, Joonas. 2023. "Karu ilmiö paljastui, kun koulut alkoivat." *Iltalehti*. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/6464025c-1efb-47f0-8bf8-8a6d4992c80e>
- Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aldrup, Karen, Uta Klusmann ja Oliver Ludtke. 2017. "Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers." *Learning and Instruction* 50: 21-30.
- Aldrup, Karen, Uta Klusmann, Oliver Ludtke, Richard Gollner ja Ulrich Trautwein. 2018. "Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship." *Learning and Instruction* 58: 126–136.
- Allardt, Erik. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Aro, Mikko, Tuija Aro, Tuire Koponen ja Helena Viholainen. 2012. "Oppimisvaikeudet." Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (osa 4)*, toimittaja Markku Jahnuainen. Tampere: Vastapaino.
- Avola, Pauliina ja Viivi Pentikäinen. 2019. *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Caprara, Gian, Claudio Barbaranelli, Concetta Pastorelli, Albert Bandura ja Philip Zimbardo. 2000. "Prosocial foundations of children's academic achievement." *Psychological Science* 11 (4): 302–306.
- ClassDojo. N.d. "What's ClassDojo?". Haettu 19.12.2023 osoitteesta <https://www.classdojo.com/about/>

- Cohen, Louis, Lawrence Manion ja Keith Morrison. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Eskelinen-Fingerroos, Miia. 2022. "Ammatillisille opettajayhteisöille on tarvetta, selviää Wilman ja Freedin toteuttamasta kyselystä, jonka mukaan yli 93 prosenttia vastaajista kokee digitaalisten palveluiden helpottavan opetuksen arkea." Wilma. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.wilma.fi/ajankohtaista/opettajayhteisot-arjen-helpottajina/>
- Esko-Paasia, Annaleena ja Margaretha Hupa. 1979. "Kummitoiminta peruskoulun ala-asteella." Lapsiraportti B 39. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto
- Eskola, Jari ja Juha Suoranta. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fredrickson, Barbara. 1998. "What good are positive emotions?" *Review of General Psychology* 2 (3): 300–319.
- Freed. 2023. "Opettajilta opettajille." Haettu 13.12.2023 osoitteesta <https://www.freed.com/>
- Gest, Scott ja Philip Rodkin. 2011. Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32: 288–296.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gottman, John, Lynn Katz ja Carole Hooven. 1996. "Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data." *Journal of Family Psychology* 10 (3): 243–268.
- Günther, Kirsi, Kirsi Hasanen ja Kirsi Juhila. 2022. "Johdanto: Analyysi ja tulkinta." Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*, toimittaja Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

- Haapasalo, Ilona, Raili Välimaa ja Lasse Kannas. 2010. "How comprehensive school students perceive their psychological school environment?" *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2): 133–150.
- Hafstad Gertrud Sofie, Sjur Skjorshammer Sætren, Tore Wentzel-Larsen, Else-Marie Augusti. 2021. "Adolescents' symptoms of anxiety and depression before and during the COVID-19 outbreak—a prospective population-based study of teenagers in Norway." *Lancet Reg Health Eur.* 2021; 5: 100093.
- Hakanen, Jari, Arnold Bakker ja Wilmar Schaufeli. 2006. "Burnout and work engagement among teachers." *Journal of School Psychology*, 43 (6): 495–513. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/246.pdf>
- Hakonen, Anu. 2015. "Psykologiset motivaatioteoriat – milloin palkitseminen motivoi?" Teoksessa *Palkitseminen ihmisten johtamisessa*, toimittajat Anu Hakonen ja Minna Nylander, 135–158. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakulinen, Tuovi; Marke Hietanen-Peltola, Arja Hastrup, Sarianna Vaara, Johanna Jahnukainen. 2020. "'Pahin syksy ikinä': Lasten, nuorten ja perheiden peruspalvelut koronasyksynä 2020." Työpaperi 37/2020. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/140643>
- Hakulinen, Tuovi, Marke Hietanen-Peltola, Johanna Jahnukainen, Sarianna Vaara. 2021. "Palveluja maskin takaa. Neuvoloiden sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut koronakeväänä 2021." Työpaperi 15/2021. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/142706/URN_ISBN_978-952-343-681-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Helakorpi, Satu ja Hanne Kivimäki. 2021. "Lasten ja nuorten hyvinvointi- Kouluterveyskysely 2021." Tilastoraportti 30/2021. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Helenius, Jenni ja Hanne Kivimäki. 2023. "Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023." Tilastoraportti 48/2023. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu

18.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoreportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Himberg, Lea ja Riitta Jauhiainen. 2005. *Suhteita, minä, me ja muut*. Helsinki: WSOY.

Hintsala, Juha. 2023. "Näiden asioiden pitää muuttua, että nuorten väkivalta vähenee- asiantuntijat listaavat tarvittavat teot." Yle. Haettu 5.12.2023 osoitteesta [Näiden asioiden pitää muuttua, että nuorten väkivalta vähenee – asiantuntijat listaavat tarvittavat teot \(yle.fi\)](#)

Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirvilampi, Tuuli. 2015. "Kestävän hyvinvoinnin jäljillä. Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen." *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia*. 136. Tampere: Juvenes Print. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/1f0e9beb-e104-479b-ad20-6855bd60146a/content>

Hopia, Johanna ja Anni Marin. 2019. "Vuorovaikutuksella ja osaamisella pedagogista hyvinvointia -hanke (VOPH). Kuopio 2018–2019. Tunne- ja vuorovaikutustaidot draaman keinoin." Haettu 18.12.2023 osoitteesta [VOPH-koulutuksen draamaharjoitukset.pdf \(peda.net\)](#)

Huppert, Felicia ja Daniel Johnson. 2010. "A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being." *Journal of Positive Psychology*, 5: 264–274.

- Huusko, Jyrki. 1999. "Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajan, käyttäjänä ja kehittäjänä." Akateeminen väitöskirja, Joensuun yliopisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/27626/urn_isbn_978-952-61-4609-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hyvärinen, Jenni. 2021. "Etäopetuksen tukipilarit. Sosiaalisen tuen lähteet ja ilmentyminen etäopetuksessa opettajien näkökulmasta." Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://oulurepo oulu.fi/bitstream/handle/10024/17602/nbnfioulu-202105117794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hyvärinen, Matti. 2017. "Haastattelun maailma." Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja, toimittajat Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori*, 9–38. Tampere: Vastapaino.
- Isen, Alice. 2006. "Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä." Teoksessa *Ihmisen vahvuuksien psykologia*, toimittajat Lisa Aspinwall ja Ursula Staudinger, 186–201. Helsinki: Edita.
- Jakonen, Sirkka. 2005. "Terveyttä joka päivä. Itäsuomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta." Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 121. Akateeminen väitöskirja, Kuopion yliopisto.
- Janhunen, Kirsi-Marja. 2013. "Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana." *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Jokela, Eero, Arto Kallioniemi, Merja Kalm ja Rauna Sirola. 2016. *Sydän 4 Uskonto*. Helsinki: Otava.
- Juhila, Kirsi. 2020. "Koodaaminen." Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*, toimittaja Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>

- Juuti, Pauli ja Anu Puusa. 2021a. “Laadullisen tutkimuksen olemus.” Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, toimittajat Pauli Juuti ja Anu Puusa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, Pauli ja Anu Puusa. 2021b. “Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.” Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, toimittajat Pauli Juuti ja Anu Puusa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karhu, Anne. 2018. “Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa.” Juy Dissertations 6. Jyväskylän yliopisto.
- Karppi, Tiina. 2023. “Uhkaus somessa keskeytti koulupäivän Espoon Omniassa.” Yle Uutiset. Haettu 1.12.2023 osoitteesta [Uhkaus somessa keskeytti koulupäivän Espoon Omniassa | Yle Uutiset](#)
- Karppi, Tiina, Päivi Köngäs ja Katri Tihilä. 2023. “Kokosimme nuorten väkivaltatapaukset kartalle - vanhempien suhtautuminen teräaseisiin hämmästyttää poliisia.” Yle Uutiset. Haettu 1.12.2023 osoitteesta [Kokosimme nuorten väkivaltatapaukset kartalle – vanhempien suhtautuminen teräaseisiin hämmästyttää poliisia \(yle.fi\)](#)
- Karppinen, Aila ja Pirjo Pihlava. 2016. “Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana.” Teoksessa *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*, toimittaja Annarilla Ahtola. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauko-Valli, Sofia ja Matti Koiranen. 2010. “Työn ilo ja henkinen hyvinvointi.” Teoksessa *Työhyvinvoinnin johtaminen*, toimittaja Marjaana Suutarinen, 101–110. Helsinki: Otava.
- Kauppi, Maarit, Suvi Vesa, Anna-Leena Kurki, Nina Olin, Ville Aalto ja Jenni Ervasti. 2022. “Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetus- suunnitelmaudistuksen aikana.” Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kauppi, Niina ja Jenni Sangi. 2021. “Oppilaan hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan työssä.” Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-202105117807.pdf>

- Kern, Margaret, Lea Waters, Alejandro Adler ja Mathew White. 2014. "Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction and professional thriving." *Psychology* 5: 500–513.
- Kern, Margaret, Lea Waters, Alejandro Adler ja Mathew White. 2015. "A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework." *The Journal of Positive Psychology* 10 (3): 262–271.
- Kestilä, Laura, Merita Jokela, Vuokko Härmä ja Pekka Rissanen. 2021. "COVID-19-epidemian vaikutukset hyvinvointiin, palvelujärjestelmään ja kansantalouteen. Asiantuntija-arvio, kevät 2021." Raportti 3/2021. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/142536>
- Khong, Belinda. 2010. "Mindfulness: A way of cultivating deep respect for emotions." *Mindfulness* 2:1: 27–32.
- Kim, Doo Hwan ja Ji Hye Kim. 2013. "Social relations and school life satisfaction in South Korea." *Social Indicators Research* 112, 105–127.
- Kokkonen, Marja. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konu, Anne. 2002. "Oppilaiden hyvinvointi koulussa." Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Konu, Anne ja Matti Rimpelä. 2002. "Well-being in Schools- a conceptual model." *Health Promotion International* 17 (1): 79-87.
- Konu, Anne ja Tomi Lintonen. 2006. "School well-being in Grades 4–12." *Health Education Research*, 21(5): 633–642.

- Konu, Anne ja Tomi Lintonen. 2019. "Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa." *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (2019): 5–6 Haettu 10.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138877/YP1905-6_Konu%26Lintonen.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Kovalainen, Minna ja Kristiina Kumpulainen. 2007. "The social construction of participation in an elementary classroom community." *International Journal of Educational Research* 46: 141–158.
- Kriete, Roxann. 2002. *The morning meeting book*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Kukila, Tiia-Maria ja Jenni Vihavainen. 2018. "Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä." Työhyvinvointi on vähän laajempi käsite, se ei oo yhden päivän tunne tai mieliala". Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kummit. 2023. "Rehtorikysely: Lähes puolet suomalaisten peruskoulujen rehtoreista pitää oppilaiden poissaoloja jo huomattavana ongelmana." Haettu 1.12.2023 osoitteesta [Rehtorikysely: Lähes puolet suomalaisten peruskoulujen rehtoreista pitää oppilaiden poissaoloja jo huomattavana ongelmana - Kummit](#)
- Kumpulainen, Kristiina, Anna Mikkola, Antti Rajala, Jaakko Hilppö ja Lasse Lipponen. 2014. "Positiivisen pedagogiikan jäljillä." Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*, toimittaja Lotta Uusitalo-Malmivaara. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuronen, Ilpo. 2010. "Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen." Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37594/978-951-39-3890-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lassander, Maarit, Åse Fagerlund, Sari Markkanen ja Salla-Maarit Volanen. 2016. "Tietoinen läsnäolo - voimavaroja ja hyvinvointia kouluun." Teoksessa *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*, toimittaja Annarilla Ahtola. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki 2007/417. Annettu Helsingissä 13.4.2007. Haettu 18.9.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Lehtinen, Erno, Marja Vauras ja Marja-Kristiina Lerkkanen. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, Kaisa, Arto Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen, Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rauttonen, Marjo Sirén, Mari-Pauliina Vainikainen ja Jouni Vettenranta. 2018. "PISA2018. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa." Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Haettu 10.8.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leskisenoja, Eliisa. 2016. "Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä." Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto. Haettu 9.8.2023 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62568/Leskisenoja_Eliisa_ActaE198_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leskisenoja, Eliisa. 2017. *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leskisenoja, Eliisa ja Erja Sandberg. 2019. *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Lipponen, Krisse. 2014. "Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa." Teoksessa *Positiivisen psykologian voima*, toimittaja Lotta Uusitalo-Malmivaara, 200–221. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Linkins, Mark, Ryan Niemiec, Jane Gillham ja Donna Mayerson. 2015. "Through the lens of strength: A framework for educating the heart." *The Journal of Positive Psychology* 10 (1): 64–68.

- Little, Judith. 1990. "Teachers as colleagues." Teoksessa *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, toimittaja Ann Lieberman, 165-193. School Development and the Management of Change Series: 3. New York: The Falmer Press.
- Locke, Edwin ja Gary Latham. 2002. "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey." *American Psychologist* 57 (9): 705–717.
- Loreman, Tim. 2011. *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Louhela, Virpi. 2012. "Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa." Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis 130. Tampere: Juvenes Print.
- Lucas, Carla Vale ja Luisa Soares. 2013. "Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being." *Journal of Poetry Therapy* 23 (3): 137–147.
- Lämsä, Anna-Liisa. 2009. "Lasten ja nuorten suhde kouluun." Teoksessa *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*, toimittaja Anna-Liisa Lämsä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, Anna-Liisa ja Liisa Kiviniemi. 2009. "Toivo kaikkien voimavarana." Teoksessa *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*, toimittaja Anna-Liisa Lämsä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mager, Ursula ja Peter Nowak. 2012. "Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research." *Educational Research review* 7: 38–61.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kummioppilastoiminta 2021. Haettu 19.12.2023 osoitteesta <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kummioppilastoiminta/>
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kummioppilastoiminnan opas 2022. Haettu 19.12.2023 osoitteesta https://cdn.mll.fi/prod/2022/06/22153604/mll_kummioppilastoiminnan-opas_2022.pdf

- Metsämuuronen, Jari. 2006. "Luku II Laadullisen tutkimuksen perusteet." Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, toimittaja Jari Metsämuuronen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikola, Marjatta. 2011. "Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset." Jyväskylä Studies in Education, *Psychology and Social Research* 412. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minkkinen, Jaana. 2015. "Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa." Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 2063. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Haettu 29.8.2023 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-%200.pdf?sequence=1>
- Määttä, Kaarina ja Satu Uusiautti. 2012. "Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus-yhdessä vai vastakkain?" *International Journal of Whole Schooling* 8 (1): 21–39.
- Newland, Lisa, Daniel Mourlam, Gabrielle Strouse, Daniel DeCino ja Cylie Hanson. 2019. "A phenomenological exploration of children's school live and well-being." *Learning Environments Research* 22: 311–323.
- Niilo Mäki Instituutti. 2021. "ProKoulu-toiminta etenee kouluissa vaiheittain." Haettu 13.12.2023 osoitteesta <https://www.prokoulu.fi/toimintamalli-koulussa/>
- Noble, Toni ja Helen McGrath. 2016. *The PROSPER school pathways for student wellbeing. Policy and Practices*. Cham: Springer.
- Norrish Jacolyn, Justin Robinson ja Paige Williams. 2011. *Positive accomplishment*. Corio: Geelong Grammar School.
- Norrish, Jacolyn, Paige Williams, Meredith O'Connor ja Justin Robinson. 2013. "An applied framework for positive education." *International Journal of Well-Being* 3 (2): 147–161.

- Nuikkinen, Kaisa. 2009. "Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista." Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66456/978-951-44-7665-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nurmi, Pirkko. 2009. "Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä." Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- Onnismaa, Jussi. 2010. "Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin." Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2023a. "Opiskeluhoolto." Haettu 10.12.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. Haettu 29.8.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Parhiala, Pauliina. 2020a. "Kouluhyvinvointi- miten voidaan tukea ja mitä tehdä, kun ongelmia ilmenee?" *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30 (3). Niilo Mäki -säätiö.
- Parhiala, Pauliina. 2020b. "The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being." Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67088/978-951-39-8028-3_vaitos_2020_01_18_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pavot, William ja Ed Diener. 2014. "Happiness experienced: The science of subjective well-being." Teoksessa *The Oxford handbook of happiness*, toimittajat Susan David, Ilona Boniwell ja Amanda Conley Ayers, 134-151. Oxford: Oxford University Press.
- Peltonen, Matti ja Pekka Ruohotie. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Aavaranta-sarja, 29. Helsinki: Otava.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 29.8.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Haettu 29.8.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peterson, Christopher ja Martin Seligman. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pietarinen, Janne, Kirsi Pyhältö ja Tiina Soini. 2016. "Teacher's professional agency- a relational approach to teacher learning." *Learning: Research and Practice* 2: 112–129.
- Piispanen, Maarika. 2008. "Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa." Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puusa, Anu. 2021. "Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet." Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, toimittajat Pauli Juuti ja Anu Puusa. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Quinlan, Denise ja Lucy Hone. 2020. *The Educators' Guide to Whole-school Wellbeing: A Practical Guide to Getting Started, Best-practice Process and Effective Implementation (1st ed.)*. Routledge. Haettu 13.9.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.4324/9780429280696>
- Racine Nicole, Brae Anne McArthur, Jessica Cooke, Rachel Eirich, Jenney Zhu ja Sheri Madigan. "Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis." *JAMA Pediatr.* 2021; 175 (11): 1142–1150. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>

- Ranta, Juha ja Arja Kuula-Luumi. 2017. "Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC." Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toimittajat Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori, 357–366. Tampere: Vastapaino.
- Ricci, Leila, Andrea Zetlin ja Anna Osipova. 2017. "Preservice Special Educators' Perceptions of Collaboration and Co-Teaching During. University Fieldwork: Implications for Personnel Preparation." *An international journal of teachers' professional development*, 21(5): 687-703
- Ruohotie, Pekka. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Oy Edita Ab.
- Ruusuvuori, Johanna, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen. 2010. "Haastattelun analyysin vaiheet." Teoksessa *Haastattelun analyysi*, toimittajat Matti, Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori, 9–36. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna ja Pirjo Nikander. 2017. "Haastatteluaineiston litterointi." Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toimittajat Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori, 367–381. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna ja Liisa Tiittula. 2017. "Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus." Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toimittajat Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori, 39–65 Tampere: Vastapaino.
- Salmela, Mari. 2016. "Tie ylioppilastutkinnon huippuarvosanoihin laudaturylioppilaiden kertomana." *Acta Universitatis Lapponiensis* 315. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Salmela-Aro, Katariina. 2018. "Kouluinto ja koulu-uupumus." Teoksessa *Motivaatio ja oppiminen*, toimittaja Katariina Salmela-aro. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, Nina, Eija Aittola, Paula Niskanen, Irma Pasanen, Katri Tuominen ja Svetlana Solovieva. 2001. "Nyt riittää-raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta." Helsinki: Yliopistopaino.

- Sawyer, Amanda, Katie Dreger, Joy Myers, Susan Barners, Reece Wilson, Jesse Sullivan ja Daniel Sawyer. 2020. "Developing Teachers as Critical Curators: Investigating Elementary Preservice Teachers' Inspirations dor Lesson Planning." *Journal of Teacher Education*, 71(5): 518-536.
- Seligman, Martin. 2002. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, Martin. 2008. *Aito onnellisuus*. Jyväskylä: ArtHouse.
- Seligman, Martin, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich ja Mark Linkins. 2009. "Positive education: Positive psychology and classroom interventions." *Oxford Review of Education* 35: 293-311. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Seligman, Martin. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Sipola, Mikko, Piia-Riikka Karvo, Satu Piittinen ja Laura Pönkänen. 2018. "Hyvinvoinnin vuosikello. Sosiaalisen vahvistamisen toimintamalli yhteisölliseen hyvinvointityöhön perusopetuksessa. Rovaniemi." SOSKU-hanke ja Rovaniemen kaupunki. Haettu 10.12.2023 osoitteesta <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=22f675c8-f199-48ee-94a4-80cc0d619be4>
- Sirkko, Riikka, Marjatta Takala ja Hanni Muukkonen. 2020. "Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset." *Kasvatus ja aika*, 14(1): 26–43.
- Stakes. 2002. "Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle peruskouluille ja kunnille." Oppaita 51. Helsinki.
- Steiner, Claude ja Paul Perry. 1997. *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.

Steiner, Claude. 2003. *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.

Suldo, Shannon, Scott Huebner, Allison Friedrich ja Rich Gilman. 2009. "Life Satisfaction." Teoksessa *Handbook of Positive Psychology in Schools*, toimittajat Rich Gilman, Scott Huebner ja Michael Furlong, 27-35. New York: Routledge.

Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Haettu 30.8.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. "Mielenterveyden edistäminen kouluissa." Työpaperi 24/2013. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110540/URN_ISBN_978-952-245-949-7.pdf?sequence=1

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. "Kouluterveyskyselyn tulokset." Haettu 26.8.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset#alueittain>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2023. "Tulostaulukko." Sotkanet. Haettu 28.11.2023 osoitteesta <https://sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko/?indicator=szZ-MSrPWNTTziHe09g63zgNzAqwDPa0z8q11A0KtA1zjk4FilvERQNLV2ig-NAA==®ion=s07MBAA=&year=sy5zsTbS0zUEAA==&gender=t&abs=f&color=f&buildVersion=3.1.1&buildTimestamp=202309010633>

Thorisdottir Ingibjorg Eva, Bryndis Bjork Asgeirsdottir, Alfgeir Logi Kristjansson, Heiddis Bjork Valdimarsdottir, Erla Maria Jonsdottir Tolgyes, Jon Sigfusson, John Philip Allegante, Singa Dora Sigfusdottir ja Thorhildur Halldorsdottir. 2021. "Depressive symptoms, mental wellbeing, and substance use among adolescents before and during the COVID-19 pandemic in Iceland: a longitudinal, population-based study." *Lancet Psychiatry*. 2021; 8(8): 663-72.

- Tobia, Valentina, Andrea Greco, Patrizia Steca ja Gian Marco Marzocchi. 2019. "Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach." *Journal of Happiness Studies*, 20 (3): 841–861.
- Trogen, Tiia. 2020. *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Unicef. "Lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti." Haettu 29.8.2023 osoitteesta <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>
- Uusiautti, Satu. 2014. "On the positive connection between success and happiness." *International Journal of Research Studies in Psychology* 3 (1): 85–96. Haettu 18.12.2023 osoitteesta https://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSP/IJRSP_v3i1/509-2310-1-PB.pdf
- Uusiautti, Satu ja Kaarina Määttä. 2013. "Love-based leadership in early childhood education." *Journal of Education Culture and Society* 1: 109–120.
- Uusitalo, Hannu ja Jussi Simpura. 2020. "Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana." *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (2020): 5–6. Haettu 29.8.2023 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140729/YP2005-6_Uusitalo%26Simpura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Uusitalo-Malmivaara, Lotta. 2014. "Positiivinen psykologia- mitä se on?" Teoksessa *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*, toimittaja Lotta Uusitalo-Malmivaara. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, Lotta ja Kaisa Vuorinen. 2019. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vasalampi, Kati. 2022. *Näin motivoit oppimaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- VERSO. 2023. “VERSO-ohjelma. Sovittelutaitoja ja kohtaamisen kulttuuria.” Haettu 13.12.2023 osoitteesta <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/>
- Vostanis, Panos, Neil Humphrey, Natasha Fitzgerald, Jessica Deighton ja Miranda Wolpert. 2013. “How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools.” *Child and Adolescent Mental Health* 18 (3): 151–157.
- Vuori, Jaana. 2020a. “Yleiset analyysitavat.” Teoksessa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, toimittaja Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/yleiset-analyysitavat/>
- Vuori, Jaana. 2020b. “Laadullinen sisällönanalyysi.” Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*, toimittaja Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 18.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Välimaa, Raili. 2000. “Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa.” *Studies in sport, physical education and health* 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 30.8.2023 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41051/978-951-39-5121-4_2000.pdf?sequence=1
- Wallace, Alison, Lee Holloway, Ronald Woods, Lucinda Malloy ja Jillian Rose. 2011. “The psychological and emotional wellbeing needs of children and young people: models of effective practice in educational settings. Final Report.” Prepared for the Department of Education and Communities.
- Wentzel, Kathryn, Ann Baker ja Shannon Russell. 2012. “Young adolescents’ perceptions of teachers’ and peers’ goals as predictors of social and academic goal pursuit.” *Applied Psychology* 61: 605–633.

- Wentzel, Kathryn, Ann Battle, Shannon Russell ja Lisa Looney. 2010. "Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation." *Contemporary Educational Psychology* 35: 193–202.
- Wentzel, Kathryn, Shannon Russell ja Sandra Baker. 2014. "Peer relations and positive adjustment at school." Teoksessa *Handbook of positive psychology in schools*, toimittajat Rich Gilman, Scott Huebner ja Michael Furlong, 260-277. *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Ylikorkala, Anna ja Christina Sweins. 2015. "Palkitsemisen kokonaisuus." Teoksessa *Palkitseminen ihmisten johtamisessa*, toimittajat Anu Hakonen & Minna Nylander, 21–40. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yrttiaho, Reetta ja Susanna Posio. 2021. Opettajan hyvinvointikirja. *Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zullig, Keith, Scott Huebner ja Jon Patton. 2011. Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools* 48 (2), 133–145.
- Zullig, Keith ja Molly Matthews-Ewald. 2014. "School climate: Definition, measurement and application." Teoksessa *Handbook of positive psychology in schools*, toimittajat Rich Gilman, Scott Huebner ja Michael Furlong, 313-328. New York: Routledge.

Liitteet

Liite 1. Tietosuojaseloste

TIETOSUOJAILMOITUS

1. Rekisterin nimi	Kouluhyvinvoinnin tukeminen PERMA-teorian näkökulmasta
2. Rekisterinpitäjä	Alina Aaltonen, Oona Nielikäinen <i>tiedot poistettu</i> <i>tiedot poistettu</i>
3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot	Alina Aaltonen, Oona Nielikäinen <i>tiedot poistettu</i> <i>tiedot poistettu</i>
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Pro gradu -tutkielmaa varten kerätään haastattelulomakkeella epäsuoria henkilötietoja. Tutkimuksen haastattelulomakkeessa kerätään sähköpostiosoite, jos tutkittava haluaa osallistua jatko haastatteluun. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavat henkilötiedot: sähköpostiosoite ja opetettava luokka-aste
6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Tietoja säilytetään enintään kaksi vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen aineisto hävietään tietoturvallisesti. Mahdolliset haastattelunauhoitteet litteroidaan, poistetaan suorat tunnistetiedot ja nauhoitteet tuhoetaan.
9. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä.</p> <p>Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötiedot kerätään kyselylomakkeen yhteydessä.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Tutkimuslupa 1



Tutkimuslupalomake

Päätösnumero

- Useita kouluja/päiväkoteja koskeva tutkimuslupalomake lähetetään palvelualuejohtajan sihteerille sähköpostitse
- Yhtä koulua/päiväkotia koskeva tutkimuslupalomake lähetetään koulun rehtorille/päiväkodinjohtajalle sähköpostitse

Tutkimusluvan anojan tiedot

Nimi

Alina Aaltonen ja Oona Nielikäinen

Organisaatio/opiskelupaikka

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

Virkanimike

Opiskelija

Sähköposti

Puhelinnumero

Tutkimuksen tiedot

Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä (luokka-aste/päiväkotiryhmä)

Teemme pro gradu -tutkielmaa koskien luokanopettajien kokemuksia ja keinoja tukea kouluhyvinvointia PERMA-teorian näkökulmasta.

Lyhyt kuvaus tutkimuksen vaiheista

Keräämme aineiston Webropol-lomakkeella ja käsittelemme aineiston kevään aikana. Webropol-lomake sisältää myös vapaaehtoisen kutsun osallistua zoomissa järjestettävään haastatteluun. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua vuoden 2023 loppuun mennessä.

Miten tutkimuksen tietosuojat on huomioitu?

<https://seafile.utu.fi/f/b8f653851a5d41369ebd/> Tässä linkki tietosuojaselosteeseemme.

Millä kielillä tutkimus toteutetaan? (voi olla monivalinta)



suomi



ruotsi



muu, mikä?

Anomuksen päivämäärä

08.03.2023

Päätös



Myönnän anotun luvan edellyttäen, että yksiköt haluavat osallistua tutkimukseen



En myönnä anottua lupaa

Perustelu luvan hylkäämiselle

Päätöksen tekijän nimi/allekirjoitus

13.3.2023

Tommi Tuominen

Ilmoitus päätöksestä

- Luvan anoja
- Tutkimusta koskevat päiväkodinjohtajat / koulujen rehtorit

Liite 3. Tutkimuslupa 2

Naantalin kaupunki	Viranhaltijan päätös	1
Sivistysjohtaja	01.09.2023	821/13.02.00/2023 Nro 42/2023

Tutkimusluvan myöntäminen Alina Aaltoselle ja Oona Nielikäiselle

Selostus/esittely	<p>Alina Aaltonen ja Oona Nielikäinen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ovat anoneet lupaa pro-gradu tutkielman tekoon Naantalin kouluissa.</p> <p>Tutkielma käsittelee luokanopettajien kokemuksia ja keinoja tukea oppilaiden kouluhyvinvointia PERMA-teorian näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat alakoulun luokanopettajat.</p> <p>Pro gradu -tutkielmaa varten kerätään haastattelulomakkeella epäsuoria henkilötietoja. Tutkimuksen haastattelulomakkeessa kerätään sähköpostiosoite, jos tutkittava haluaa osallistua jatkohaastatteluun. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoista. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Tutkimus toteutetaan Webropol-kyselylomakkeella, joka sisältää monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Lomakkeen täyttämiseen menee noin 15-20 minuuttia.</p> <p>Aineiston keruu päättyy 31.10.2023. Pro gradu -tutkielman on määrä valmistua tämän vuoden loppuun mennessä.</p>
Päätös	Päätän myöntää tutkimusluvan Alina Aaltoselle ja Oona Nielikäiselle. Tutkimuksen ajankohdasta ja käytännön järjestelyistä on sovittava hyvinvointiohjaaja Kirsi Mykkäsen kanssa.
Ratkaisuvalta	HS 42 §
Allekirjoitus	<p>Kimmo Kuusimäki Sivistysjohtaja</p> <p>Tämä asiakirja on allekirjoitettu koneellisesti. Allekirjoituksen oikeellisuuden voi varmistaa Naantalin kaupungin kirjaamosta.</p>

Tiedoksianto
Alina Aaltonen
Oona Nielikäinen
Alakoulujen rehtorit
Hyvinvointiohjaaja Kirsi Mykkänen
Koulutuslautakunnan pj. ja vpj.

Päätöspöytäkirjan ote on lähetetty sähköpostilla päätöksessä näkyvän jakelun mukaisesti 1.9.2023.

Päätös on pidetty nähtävänä yleisessä tietoverkossa 1.9.2023.

Liite 4. Rehtoreille lähetetty kutsu

Hei!

Olemme kaksi neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teemme pro gradu -tutkielmaa koskien **luokanopettajien kokemuksia ja keinoja tukea kouluhyvinvointia PERMA-teorian näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuakseen ei tarvitse kuitenkaan tietää PERMA-teoriasta mitään!**

Tutkimus toteutetaan Webropol-kyselylomakkeella, joka sisältää monivalinta- ja avoimia kysymyksiä. Lomakkeen täyttämiseen menee noin 15–20 minuuttia. Kyselyyn vastaajalla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta tai olla vastaamatta kyselyssä esitettäviin kysymyksiin. Tutkimuslupa Turun kaupungilta löytyy liitteestä. Tässä linkki Webropol-kyselyyn, joka sisältää myös linkin tietosuojaselosteeseen.

<https://link.webpolsurveys.com/S/CEC616D17BA2E94D>

Vastaa kyselyyn ja ole rohkeasti yhteydessä meihin, jos ilmenee kysyttävää! :) Jokaisesta osallistujasta on meille todella suuri apu.

Olisiko mahdollista välittää tämä kutsu koulunne luokanopettajille?

Ystävällisin terveisin,

Alina Aaltonen, *tiedot poistettu*

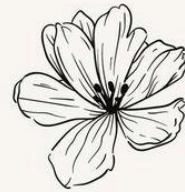
Oona Nielikäinen, *tiedot poistettu*

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,

Opettajankoulutuslaitos

Liite 5. Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään lisätty kutsu

*Kiinnostaako
kouluhuvinvointi?*



*Olemme kaksi viidennen vuoden
luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston
opettajankoulutuslaitokselta. Teemme pro gradu -
tutkielmaa koskien luokanopettajien keinoja tukea
oppilaiden kouluhuvinvointia.*

*Tutkimus toteutetaan Webropol-kyselylomakkeella
ja vastaamiseen menee noin 15-20 minuuttia.*

*Kyselyyn vastaajalla on oikeus vetäytyä
tutkimuksesta tai olla vastaamatta kyselyssä
esitettäviin kysymyksiin.*

*Vastaa kyselyyn ja ole rohkeasti yhteydessä
meihin, jos ilmenee kysyttävää! :) Jokaisesta
osallistujasta on meille todella suuri apu.*




*Ystävällisin terveisin,
Alina Aaltonen,
Oona Nielikäinen,
Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,
Opettajankoulutuslaitos*

Liite 6. Webropol-kyselylomake



Kouluhyvinvointia tukevat keinot luokanopettajien näkökulmasta

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Teemme pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkielmamme käsittelee luokanopettajien kokemuksia ja keinoja tukea oppilaiden kouluhyvinvointia PERMA-teorian näkökulmasta. Vastataksesi kyselyyn, sinun ei tarvitse kuitenkaan tietää PERMA-teoriasta mitään!

Voit osallistua tutkimukseemme täyttämällä tämän kyselylomakkeen.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja lomakkeen täyttämisen saa keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen aineisto pseudonymisoidaan, joten kerättyjä henkilötietoja ei voi lopullisesta tutkimuksesta yhdistää vastaajiin. Tutkimuksen aineiston käsittelyssä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä eikä kerättyä aineistoa luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimusaineistoa säilytetään enintään kaksi vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen tietosuojaselosteen löydät tämän linkin takaa:

<https://seafile.utu.fi/f/b8f653851a5d41369ebd/>

Mikäli sinulle jäi jotakin kysyttävää tai haluat lisää tietoa tutkimuksesta, olethan yhteydessä meihin. Yhteystietomme löydät alta.

Alina Aaltonen

Oona Nielikäinen

1. Annan suostumukseni käyttää vastauksiani pro gradu -tutkielmassa *

Kyllä

Ei

2. Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä? *

- 1.-2.
- 3.-4.
- 5.-6.
- Muu, mikä?

3. Mitä seuraavista hyvinvointia edistävästä keinoista käytät omassa opetuksessasi tukeaksi myönteisten tunteiden ilmaisua? *

- Kiitollisuuspäiväkirja
- Rauhoittumisnurkkaus
- Tunnemittari (ts. oppilas kertoo mittarin avulla sen hetkisen tunteensa)
- Mindfulness-harjoitukset
- Opettajan esimerkillisyys tunteiden ilmaisemisessa ja käsittelyssä
- Myönteinen palaute (opettajan ja vertaisten antama)
- Myönteisen ajattelun harjoittelu
- Tunteiden säätelyn harjoittelu
- Stressinkäsittelytaitojen harjoittelu
- Epäonnistumisten ja vastoinkäymisten kohtaamisen harjoittelu
- Negatiivisten tunteiden käsittelyn harjoittelu
- En mitään
- Jotain muuta, mitä?

4. Kerro tarkemmin kysymyksessä 3 valitsemistasi keinoista. Voit myös kertoa miksi käytät näitä keinoja, ja kokemuksistasi keinojen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. *

5. Miten koet opettajan omien tunteiden vaikuttavan oppilaisiin? Kerro miten tämä näkyy käytännössä. *

6. Miten käsittelette luokassa myönteisiä ja kielteisiä tunteita? Kerro miten tämä näkyy käytännössä. *

7. Mitä seuraavista hyvinvointia edistävistä keinoista käytät omassa opetuksessasi tukeaksi oppilaiden merkityksellisyyden tunnetta? *

- Palkinnot: esim. tarrat, leimat
- Onnistumisten juhlistaminen
- Makaronipurkki (ts. purkki, johon laitetaan makaroneja tmv. oppilaan onnistuessa tai saavuttaessa tavoite)
- Oppilaiden tavoitteiden näkyväksi tekeminen
- Oppilaiden omien vahvuuksien hyödyntäminen
- Oppilaan aito kohtaaminen
- En mitään
- Jotain muuta, mitä?

8. Kerro tarkemmin kysymyksessä 7 valitsemistasi keinoista. Voit myös kertoa miksi käytät näitä keinoja, ja kokemuksistasi keinojen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. *

9. Miten huomioit oppilaiden vahvuudet? Kerro miten tämä näkyy käytännössä. *

10. Mitä seuraavista hyvinvointia edistävistä keinoista käytät omassa opetuksessasi tukeaksesi ihmissuhteita? *

- Pari- ja ryhmätyöt
- Ryhmäyttävät leikit ja pelit
- Draama
- Kehupiiri (ts. jokaista lasta keuhutaan vuorotellen)
- Aamupiiri (ts. voidaan vaihtaa kuulumisia luokan kesken, käydä päivärutiinit, järjestäjät tmv.)
- Kummitoiminta
- Oppilaan tuki ja kannustus (opettajan ja vertaisten antama)
- Myönteisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen
- Kiusaamiseen puuttuminen ja ennaltaehkäisy
- En mitään
- Jotain muuta, mitä?

11. Kerro tarkemmin kysymyksessä 10 valitsemistasi keinoista. Voit myös kertoa miksi käytät näitä keinoja, ja kokemuksistasi keinojen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. *

12. Miten tuet kaveritaitoja luokassasi (esim. auttaminen, neuvotteleminen, ristiriitatilanteet)? Kerro miten tämä näkyy käytännössä. *

13. Millaisia keinoja käytät rakentamaan ja ylläpitämään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta? *

14. Mistä saat ideoita kouluhyvinvoinnin tukemisen keinoihin? *

15. Miten olet huomannut oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen vaikuttavan omaan hyvinvointiisi? *

16. Jos haluat osallistua Zoomissa pidettävään yksilöhaastatteluun, jätäthän yhteystietosi!

Sähköposti

Liite 7. Haastattelurunko 1.

KOULUHYVINVOINTI

1. Onko jokin asia mikä sinua mietityttää oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa? Mikä?
2. Koetko, että sinulla on tarpeeksi resursseja tukea oppilaiden hyvinvointia?

MYÖNTEISET TUNTEET

3. Kirjoitit käyttäväsi mindfulness -harjoituksia, kuten hengitysharjoituksia.
 - a. Kuinka usein ja milloin käytät niitä?
 - b. Millaisia harjoitukset ovat?
4. Miten harjoittelette luokassasi stressinkäsittelytaitoja?

Kerroit, että luokassasi annetaan usein suullista myönteistä palautetta.

5. Onko se opettajan vai/ja vertaisten antamaa?
6. Millaisissa tilanteissa sitä annetaan?
7. Annetaanko suullisen palautteen lisäksi myös kirjallista palautetta?
8. Oletko huomannut opettajan negatiivisilla tunteilla tai esim. stressillä olevan vaikutusta oppilaisiin? Miten?
9. Käsittelettekö luokassa myönteisiä ja kielteisiä tunteita?
 - a. Miten tämä näkyy käytännössä?

MERKITYKSELLISYYS

10. Miten teet oppilaiden tavoitteet näkyväksi?
 - a. Millaisia tavoitteita oppilailla on yhteisesti ja henkilökohtaisesti?
11. Kerroit käyttäväsi erilaisia mantroja (Jokainen on jossain hyvä, Moka on uusi mahdollisuus, Annetaan toisen yrittää).
 - a. Missä tilanteissa käytät niitä?

IHMISUHTEET

12. Kerroit käyttäväsi työpareja. Kerro tästä lisää/ tai jokin esimerkki
13. Millaisia leikkejä ja pelejä käytät ryhmäyttämiseen?
14. Miten luot luokkaasi myönteisen ilmapiirin ja miten pidät sitä yllä?
15. Millaista kummitoimintaa luokkasi kanssa toteutat?
 - a. kuinka usein?
16. Onko luokassasi tiettyä rutiinia kiusaamistilanteiden ratkomiseen?

17. Kerroit, että tuet oppilaan ja opettajan välistä suhdetta interaktiivisella olotilalla. Mitä tarkoitat tällä?
18. Millä muulla tavoin rakennat ja ylläpidät suhdetta oppilaisiin?

Liite 8. Haastattelurunko 2.

KOULUHYVINVOINTI

1. Onko jokin asia mikä sinua mietityttää oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa? Mikä?
2. Koetko, että sinulla on tarpeeksi resursseja tukea oppilaiden hyvinvointia?

MYÖNTEISET TUNTEET

Kerroit käyttäväsi tunnemittaria.

3. Millainen se on?
4. Milloin sitä käytetään?
5. Miten näihin tunteisiin reagoidaan tai reagoidaanko ollenkaan?
6. Miten käsittelette myönteisiä tunteita?

7. Vastasit käyttäväsi luokassasi stressin käsittelyn harjoituksia. Onko teillä tähän jotain erityistä toimintatapaa?

Kerroit, että luokassa annetaan myönteistä palautetta.

8. Onko se opettajan vai/ja vertaisten antamaa?
9. Missä muodossa sitä annetaan? (suullinen, kirjallinen, Wilma-merkinnät, joku muu)

10. Millä keinoilla harjoittelette myönteistä ajattelua?

11. Vastasit, että vannot uhattoman olon läsnäoloon, kerro tästä tarkemmin.
12. Mistä uhaton olo kumpuaa?

13. Miten koet omien tunteidesi vaikuttavan oppilaisiin?

MERKITYKSELLISYYS

14. Vastasit käyttäväsi palkintoja, minkälaisia palkintoja tarkoitat?
15. Miten juhlistatte onnistumisia?
16. Keskusteletteko vahvuuksista oppilaan kanssa kahdestaan vai luokassa yhteisesti?

IHMISUHTEET

17. Millaisia ryhmäyttyviä leikkejä ja pelejä käytät luokassasi?
18. Vastasit käyttäväsi draamaa tukeaksesi ihmissuhteita. Millaisia draamaharjoituksia ja kuinka usein käytät?

19. Oletko kokenut draamalla olevan positiivisia vaikutuksia ihmissuhdetaitoihin?
20. Entä kiusaamistilanteet, onko niiden selvittämisessä jotain rutiinia?
21. Miten luot luokkaasi myönteisen ilmapiirin ja miten pidät sitä yllä?
22. Kerroit, että tuet kaveritaitoja puhumalla haasteista avoimesti. Mitä tällä konkreettisesti tarkoitetaan eli puhutaanko niistä koko luokan kesken vai kahdestaan?
 - a. Entä yksittäisissä tilanteissa vai kaikkien tapauksissa?
 - b. Millaisia haasteita ja heikkouksia voi olla?

Liite 9. Haastattelurunko 3.

1. Onko jokin asia mikä sinua mietityttää oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa? Mikä?
2. Koetko, että sinulla on tarpeeksi resursseja tukea oppilaiden hyvinvointia?

MYÖNTEISET TUNTEET

3. Kerroit käyttäväsi rauhoittumisnurkkausta/majaa erään oppilaan kanssa. Onko tämä käytössä myös muille oppilaille, vai vaan häntä varten?

Kerroit käyttäväsi tunnemittaria.

4. Millainen se on?
5. Milloin sitä käytetään?
6. Miten näihin tunteisiin reagoidaan tai reagoidaanko ollenkaan?
7. Miten käsittelette myönteisiä tunteita?

Kerroit, että luokassa annetaan myönteistä palautetta.

8. Onko se opettajan vai/ja vertaisten antamaa?
9. Missä muodossa sitä annetaan? (suullinen, kirjallinen, Wilma-merkinnät, joku muu)

10. Millä keinoilla harjoittelette myönteistä ajattelua?
11. Kerroit harjoittelevasi luokan kanssa tunnetaitoja. Kerro esimerkkejä tällaisista harjoituksista? (tunteiden säätely, epäonnistumisten, vastoinkäymisten, neg. tunteiden käsittely)
12. Miten luokassasi harjoitellaan tunteiden säätelyä? Onko tähän jotain konkreettisia keinoja?

MERKITYKSELLISYYS

Kerroit, että keräätte yhteiseen palkintopurkkiin palkintoja.

- a. Kertoisitko tästä lisää?
 - b. Millaisista asioista palkintoja saadaan?
 - c. Kuinka usein purkkia täytetään, miten?
 - d. Onko tavoitteet luokan yhteisiä vai täyttyykö purkki myös oppilaiden henkilökohtaisista tavoitteista?
13. Vastasit, että teet oppilaiden tavoitteet näkyväksi.
 - a. Onko nämä tavoitteet oppilaiden henkilökohtaisia tavoitteita vai/ja luokan yhteisiä tavoitteita?
 - b. Mitä nämä tavoitteet voivat olla?

IHMISSUHTEET

14. Millaisia ryhmäyttäviä leikkejä ja pelejä käytät luokassasi?
15. Miten luot luokkaasi myönteisen ilmapiirin ja miten pidät sitä yllä?
16. Miten ennaltaehkäiset luokassasi kiusaamistilanteiden syntyä?
 - a. Onko sinulla tiettyjä rutiineja kiusaamistilanteiden selvittämiseen?