

Ukko Lehto

**VALMISTUVIEN LUOKANOPETTAJIEN
NÄKEMYKSIÄ OPPIMISEN JA HYVINVOINNIN
EDISTÄMISESTÄ OMASSA
OPPILASLUOKASSAAN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2024

TIIVISTELMÄ

Ukko Lehto: Valmistuvien luokanopettajien näkemyksiä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä omassa oppilasluokassaan
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2024

Luokanopettajan työn voidaan nähdä koostuvan entistä enemmän omien oppilaidensa oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen rajapinnoilla toimimisesta. Kun lasten ja nuorten kokemukset omasta hyvinvoinnistaan ovat kansallisten mittauksen mukaan jatkuvasti laskussa, tulee opettajan kyetä huomiomaan entistä paremmin oman oppilasluokkansa oppimisen ja hyvinvoinnin tarpeita, jotta oppilaat viihtyisivät koulussa ja kykenevät saavuttamaan oppijaminäkuvansa kannalta keskeisiä onnistumisen kokemuksia pedagogisessa toiminnassa. Samalla oppiminen ja hyvinvointi voidaan nähdä toisiinsa tiiviisti kietoutuneina ilmiöinä, sillä riittävä hyvinvointi toimii edellytyksenä kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle koulussa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajakoulutuksesta valmistumista lähestyvien opiskelijoiden näkemyksiä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä käytännössä heidän oman oppilasluokkansa kontekstissa. Tutkimuksessa selvitetään myös, minkälaisena valmistumisen kynnyksellä olevat opiskelijat näkevät koulutuksensa tuottamat valmiudet oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Aineisto koostettiin kuudesta Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijan haastattelusta, ja tutkimuksen tuottama aineisto analysoitiin teoriaohjaavaan analyysiin avulla.

Tutkimuksen tuloksista voidaan nostaa esille, että oppilaantuntemus asettaa keskeiset lähtökohdat luokanopettajan tavoille edistää oppimista ja hyvinvointia omassa oppilasluokassaan. Luokanopettajan käytännön keinoista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen korostuivat oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät valinnat, oppilaiden kohtaaminen arjessa, yhteisöllisyyttä edistävän toimintakulttuurin kehittäminen sekä pedagogisen toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen valinnat. Käytännön keinojen keskeisinä tavoitteina voidaan mainita oppilaiden merkityksellisyyden ja turvallisuuden tunteiden sekä osallisuuden kokemusten lisääminen arjessa.

Tutkimukseen osallistuneet näkivät luokanopettajaopintojensa tuottamat valmiudet oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassaan heikkoina. Suurimpina huolenaiheina omiin valmiuksiin liittyen nostettiin luokanopettajan työn korkeiden vaatimusten muodostama taakka sekä työuran alkuvaiheen kuormittavuus. Keskeisimpänä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen valmiuksia tuottaneena sisältönä nostettiin esille opetusharjoittelut, mutta luokanopettajakoulutus kokonaisuudessaan sai tutkimukseen osallistuneilta kritiikkiä sen käytännön ja teorian välisen suhteen irrallisuudesta.

Avainsanat: oppiminen, hyvinvointi, kouluhyvinvointi, luokanopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
2.1	Oppiminen ja hyvinvointi ajankohtaisessa tutkimuksessa	6
2.2	Kouluhyvinvoinnin teoreettisia malleja	8
2.3	Hyvinvoinnin osa-alueet peruskoulun arjessa	14
2.3.1	<i>Fyysinen hyvinvointi</i>	15
2.3.2	<i>Psyykinen hyvinvointi</i>	17
2.3.3	<i>Sosiaalinen hyvinvointi</i>	20
2.3.4	<i>Pedagoginen hyvinvointi</i>	23
2.4	Oppimisen ja hyvinvoinnin väliset yhteydet	26
2.5	Oppiminen ja hyvinvointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa	28
2.6	Luokanopettajan rooli oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä	30
2.7	Opinnoistaan valmistuvien luokanopettajien työelämävalmiudet	35
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	37
3.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	38
3.3	Aineiston kerääminen ja tutkimusmenetelmät	40
3.4	Aineiston esittely	42
3.5	Aineiston analyysi	43
3.6	Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	44
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
4.1	Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen omassa oppilasluokassa	46
4.1.1	<i>Oppiminen ja fyysinen hyvinvointi</i>	47
4.1.2	<i>Oppiminen ja psyykinen hyvinvointi</i>	50
4.1.3	<i>Oppiminen ja sosiaalinen hyvinvointi</i>	57
4.1.4	<i>Oppiminen ja pedagoginen hyvinvointi</i>	62
4.2	Luokanopettajakoulutuksen tuottamat valmiudet.....	68
4.2.1	<i>Koulutuksen sisällöt valmiuksien tuottajana</i>	68
4.2.2	<i>Näkemykset omista valmiuksista</i>	71
5	POHDINTA	74
5.1	Tulosten pohdinta	74
5.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	76
5.3	Jatkotutkimusaiheita	77
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	85
	Liite 1: Haastattelukysymyksiä.....	85
	KUVIOT	
KUVIO 1.	KOULUN HYVINVOINTIMALLI (KONU, 2002, S. 44)	11
KUVIO 2.	LAPSEN HYVINVOINTIMALLI (MINKKINEN, 2015, S. 61)	12

1 JOHDANTO

Olen päässyt omien luokanopettajaopintojeni aikana kohtaamaan paljon erilaisia luokanopettajia, joiden omassa oppilasluokassa on aina näkynyt heidän ammattiosaamisensa jättämä ainutlaatuinen kädenjälkensä. Samalla, kun olen itse opiskellut kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen aihepiireihin tutustuessani tulevaan ammattiini, olen usein pysähtynyt pohtimaan, minkälainen on mielestäni hyvä opettaja. On ollut ilahduttavaa huomata, että tapoja hyvän opettajuuteen on oikeastaan yhtä useita kuin on opettajiakin, mutta jokin näitä ammatillisia esikuvia edustaneita hahmoja on aina yhdistänyt: se, että heidän oppilasluokassaan on hyvä olla, ja heidän oppilaansa vaikuttavat viihtyvän koulussa.

Samaan aikaan kasvatusalan julkaisuista sekä kansanterveystieteen tutkimuksista voidaan lukea peruskouluikäisten oppilaiden voivan kouluissa huonommin kuin koskaan, ja YK:n lasten oikeuksien komitea on antanut Suomelle jo vuonna 2011 suosituksen pyrkiä huomioimaan lasten hyvinvointi sekä lasten oikeudet koulussa paremmin (Harinen & Halme, 2012). Myös syyt huonoon kouluviihtyvyyteen tulisi selvittää, ettei entisen PISA-kestomenestyjän maine maailmalla muuttuisi kansainvälisessä keskustelussa oppimista ja hyvinvointia koskettavien negatiivisten uutisotsikoiden pääesiintyjäksi.

Myös kansallisesta mediasta löytyy vähintäänkin riittämiin peruskoulun käyneitä kokemusasiantuntijoita kertomaan, mitä koulujen sekä opettajien tulisi tehdä, jotta tilanne muuttuisi paremmaksi. Aiheen polttavuudesta huolimatta luokanopettajan roolia oppilaidensa omien oppilaidensa hyvinvoinnin edistäjänä on kuitenkin tutkittu varsin vähän (Hoferichter, Kulakow & Hufenbach, 2021). Tämän tutkimuksen avulla voidaan ottaa yksi askel kohti YK:n esittämiin vaatimuksiin vastaamista selvittämällä sellaisia käytännön keinoja, joiden avulla luokanopettaja voisi pyrkiä edistämään oman oppilasluokkansa oppimista ja hyvinvointia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kasvatuksen ja koulutuksen kentillä yksi yleisimmistä ajankohtaisista puheenaiheista on lasten ja nuorten lisääntynyt pahoinvointi, sosiaaliset ongelmat sekä syrjäytymisen yhteiskunnalliset riskitekijät (Minkkinen, 2015). Kyseessä on moniulotteinen kokonaisuus, jossa erityisesti hyvinvoinnin polarisoituminen yhteiskunnassa tuottaa suuria haasteita ongelmiin puuttumiselle sekä pahoinvoinnista kärsivien tilannetta parantavien ratkaisujen löytämiselle. Vaikka yhä useamman lapsen ja nuoren voidaan esittää voivan yhä paremmin, osalla on entistäkin vakavampia vaikeuksia selviytyä omassa arjessaan, mikä heijastuu useimmiten myös heidän toimijuuteensa koulussa (Minkkinen, 2015). Tässä kansainvälisestikin tunnistetussa ilmiössä erityisesti oppimiseen vaikuttavat mielenterveyden haasteet sekä huoli lasten ja nuorten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ovat teemoja, jotka vaikuttavat näkyvästi jo päivittäisessä kouluarjen kasvatus- ja opetustyössä (Wilson, Sellman & Joseph, 2023).

Esitellyistä kehityssuunnista huolimatta oppimisen ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä on kuitenkin edelleen vain vähän tutkimusta peruskouluikäisille kenties merkityksellisimmässä koulun toimintaympäristössä, heidän omassa oppilasluokassaan sekä siinä esiintyvissä arjen vuorovaikutustilanteissa oman luokanopettajansa kanssa (Hoferichter ym., 2021). Tarpeeseen vastaten tässä tutkielmassa syvennytään tutkimaan luokanopettajan roolia oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä hänen omassa oppilasluokassaan, ja otetaan selvää opinnoistaan valmistuvien luokanopettajien näkemyksistä heidän valmiuksistaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Seuraavassa luvussa esitellään kouluhyvinvoinnin käsitettä sekä tutkimukseen käytettyjä yleisimpiä teoreettisia malleja, tutustutaan muutamiin keskeisimpiin oppimiseen ja hyvinvointiin perusopetuksessa vaikuttaviin ilmiöihin sekä avataan luokanopettajan merkitystä oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä oman oppilasluokkansa kontekstissa. Lopuksi tutustutaan niihin luokanopettajan työnkuvan vastuualueiden ja

velvollisuuksien muodostamiin lähtökohtiin, joista opinnoistaan vastavalmistunut luokanopettaja lähtee ottamaan työuransa ensimmäisiä askelia oman oppilasluokkansa kanssa.

2.1 *Oppiminen ja hyvinvointi ajankohtaisessa tutkimuksessa*

Lasten ja nuorten hyvinvointi on yhteiskunnallisesti merkittävä aihe, jota tutkitaan tänä päivänä lukuisilla eri tieteenaloilla. Viimeisten vuosikymmenten aikana yhä yleisemmäksi kasvaneemmasta tutkimusaiheesta hankintaan jatkuvasti uutta tietoa niin kasvatustieteen kuin esimerkiksi psykologian, sosiologian, terveys- ja lääketieteen, kansanterveystieteen sekä taloustieteen näkökulmista (Minkkinen, 2015). Yleisen hyvinvointitutkimuksen lisäksi Suomessa on tällä hetkellä meneillään myös useita laajamittaisia tutkimushankkeita, joissa tutkitaan erityisesti perusopetukseen osallistuvien lasten sekä nuorten hyvinvointia koulussa (Anttila, Huurre, Malin & Santalahti, 2016). Samalla myös esimerkiksi *Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen* ([THL], 2013) mukaan perusopetusta järjestävät koulut nähdään lasten ja nuorten toimintaympäristönä, jolla on keskeinen rooli hyvinvoinnin ja terveyden edistämässä Suomessa.

Näyteikkunana hyvinvoinnin ajankohtaiseen tilanteeseen peruskouluissa voidaan esitellä *Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen* [THL] kartoittamat *Koululaisterveyskyselyt*, joiden avulla kerätään tietoa suomalaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja terveydentilasta heidän itsearvioimiensa vastauksien avulla. Joka toisena vuotena toteutettava kysely on järjestetty 2020-luvulla jo kahdesti, vuosina 2021 sekä 2023. Viimeisten vuosien keskeisimmät löydökset *Kouluterveyskyselyistä* ovat tuottaneet tietoa, jonka pohjalta lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen voidaan nostaa entistäkin keskeisemmäksi tavoitteeksi perusopetuksessa: terveytensä keskinkertaisiksi tai huonoksi kokeneiden lasten osuudet ovat kasvaneet merkittävästi jo viimeisen kymmenen vuoden ajan, ja kehitys jatkuu edelleen negatiivisena (Helenius & Kivimäki, 2023). Samalla, kun lasten ja nuorten kokemukset omasta hyvinvoinnistaan ja tyytyväisyydestään elämään ovat laskussa, myös koulunkäynnistä pitävien osuudet ovat pienentyneet viimeisen viiden vuoden aikana kaikilla koulutusasteilla merkittävästi (Helakorpi & Kivimäki, 2021; Helenius & Kivimäki, 2023; Helenius & Matikka, 2022).

Vaikka suurin osa perusopetuksessa ja erityisesti sen alaluokilla olevista lapsista pitääkin edelleen koulunkäynnistä, on koulun roolia omassa tehtävässään lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä tarkasteltava varsin kriittisesti (Helenius & Matikka, 2022). Koulu on yksi tärkeimmistä toimintaympäristöistä lasten ja nuorten maailmoissa, ja täten vaikuttaa myös heidän kasvuunsa ja kehitykseensä merkittävästi (Minkkinen, 2015). Lasten ja nuorten näkökulmasta tarkasteltuna heidän elämänvaiheitaan luonnehtivat biologinen kasvu, sekä psyykkinen ja sosiaalinen kehitys ovat prosesseja, jotka vaativat hyvinvointia, tukea ja turvaa ympärille sekä elinoloista että ympärillä olevista ihmisverkostoista (Minkkinen, 2015). Näiden osalta yksittäisen lapsen arjen peruspilarina voidaan nähdä oman kodin lisäksi korostuvan myös oman koulun oppilasluokan, jossa yksittäinen oppilas toimii suurimman osan koulussa viettämästään ajasta.

Yleisimpien hyvinvointiulottuvuuksien fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta perusopetuksen arjesta voidaan esittää konkreettisia esimerkkejä oppimista ja hyvinvointia edistävästä rakenteista, jotka näyttäytyvät jo merkittävästi suomalaisten koulujen arjen käytänteissä ja toiminnassa. Esimerkiksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2014) osalta voidaan mainita, ettei koulu ole yhteiskunnasta irrallinen saareke, vaan siihen vaikuttavat oleellisesti kulttuurilliset ja yhteiskunnalliset ilmiöt sen ulkopuolelta. Vaikutukset heijastuvat kouluissa arvoista ja asenteista lähtien, esiintyen osana päivittäistä toimintakulttuuria sekä sen käytänteitä ja toimintaa. Koulut ovat toki eläneet aina yhteiskunnan kehityssuuntien aallonharjalla omaksuen uusia ulottuvuuksia pedagogiseen toimintaansa – tällä hetkellä lasten ja nuorten oppimisen ja hyvinvoinnin yhteydet ovat kuitenkin leimaava ja merkityksellinen osa omaa ajankuvaansa.

Koulun kasvatus- ja opetustehtävistä keskeisimmän, oppimisen suhteen keskeisimmät ilmiöt suomalaisessa perusopetuksessa liittyvät oppilaiden osaamisen heikentymiseen, mikä voidaan tulkita uusimmista kansainvälisessä mittakaavassa oppimistuloksia arvioivista PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2022-tutkimuksista. Viimeisimmistä PISA-tuloksista voidaan tulkita, että suomalaisten 15-vuotiaiden osaaminen on heikentynyt sekä matematiikan, lukutaidon että luonnontieteiden osaamisen suhteen verrattuna aikaisempiin tutkimustuloksiin (Hiltunen ym., 2023) Kenties huolestuttavimpana

havaintona voidaan nostaa esille, että heikkojen osaajien määrän kasvaessa myös ylimpiin tuloksiin yltävien huippuosaajien määrä on laskussa, mikä on selkeä signaali kokonaisvaltaisemmasta osaamisen laskusta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön* [OKM] suomalaista koulutusta ja kulttuuria tutkivan *Sivistyskatsauksen* (Kalenius, 2023) mukaan tilanteesta monimutkaisemman tekee se, että oppimistulosten heikentyessä myös asenteet koulua kohtaan ovat heikentyneet erityisesti hyvän osaamisen oppilailla. Kun sekä oppimisen että asenteiden osalta kehitys on tällä hetkellä negatiiviseen suuntaan, on kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisten ja asiantuntijoiden pohdittava perusopetuksen toimintamalleja kenties uudelleen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön [OKM] uusitussa *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa vuosille 2022–2026* (OKM, 2022) yhtenä lähtökohtana opettajankoulutuksen kehittämisohjelman päivittämiseen toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin sekä niihin liittyvät opettajien toimintaa koskettavat haasteet, joiden pohjalta muovaillaan uusia opettajankoulutuksen tavoitteita. Erityisen mielenkiintoisena nostona näyttäytyy kehittämisohjelmassa esitelty tarkennus, jossa koulumaailman haasteita koskettavia kehitystoimenpiteitä pyritään suuntaamaan nimenomaan yksittäisen oppilaan, oppilasluokan tai opetusryhmän tasolla vaikuttaviin oppimisen ja hyvinvoinnin ilmiöihin (OKM, 2022). Kuten aiemmin mainittua, Suomessa on tällä hetkellä käynnissä jo useita kokonaisten koulujen kontekstissa toteutettavia kehitys- ja tutkimushankkeita – nyt tutkimusyhteisön suurennuslasin alle ovat siirtymässä pienemmän mittakaavan ilmiöt, kuten opettajien vuorovaikutusosaaminen sekä erilaisten oppijoiden yksilöllinen kohtaaminen pedagogisin keinoin.

2.2 Kouluhyvinvoinnin teoreettisia malleja

Perusopetuksen sekä opetusta järjestävien peruskoulujen yhtenä tehtävänä on sen kasvatus- ja opetussisältöjen lisäksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen osana koulutyötä (Opetushallitus, 2014). Kyseessä on teema, joka esiintyy *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2014) läpileikkaavana kokonaisuutena sen arvopohjasta käytännön toimintakulttuuriin. Koulun arvoista, asenteista sekä käytänteistä ja toimintatavoista muodostuvasta kokonaisuudesta, joka heijastuu kouluympäristössä vaikuttavien ihmisten

hyvinvointiin, voidaan puhuta yleisesti käsitteellä *kouluhyvinvointi*. Perheiden ja koulujen välisen yhteyden löytämiseksi *Suomen Vanhempainliitto ry ja Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ]* (2017) ovat laatineet oppilaiden vanhempia varten yhteistyössä *Koulukielen sanaston*, jossa kouluhyvinvoinnin käsite selitetään seuraavasti:

”Kouluhyvinvoinnilla viitataan oppilaiden ja koulun henkilökunnan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin koulu yhteisössä. Kouluhyvinvointia voidaan jäsentää tarkastelemalla koulua fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. Tällöin keskeisiksi kysymyksiksi nousevat mm. koulutilojen ja -ympäristön terveellisyyteen, turvallisuuteen, viihtyisyyteen, ryhmäkokoihin, opetuksen järjestelyihin, johtamiseen, oppilashuoltoon, oppilaiden osallisuuteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät asiat.”

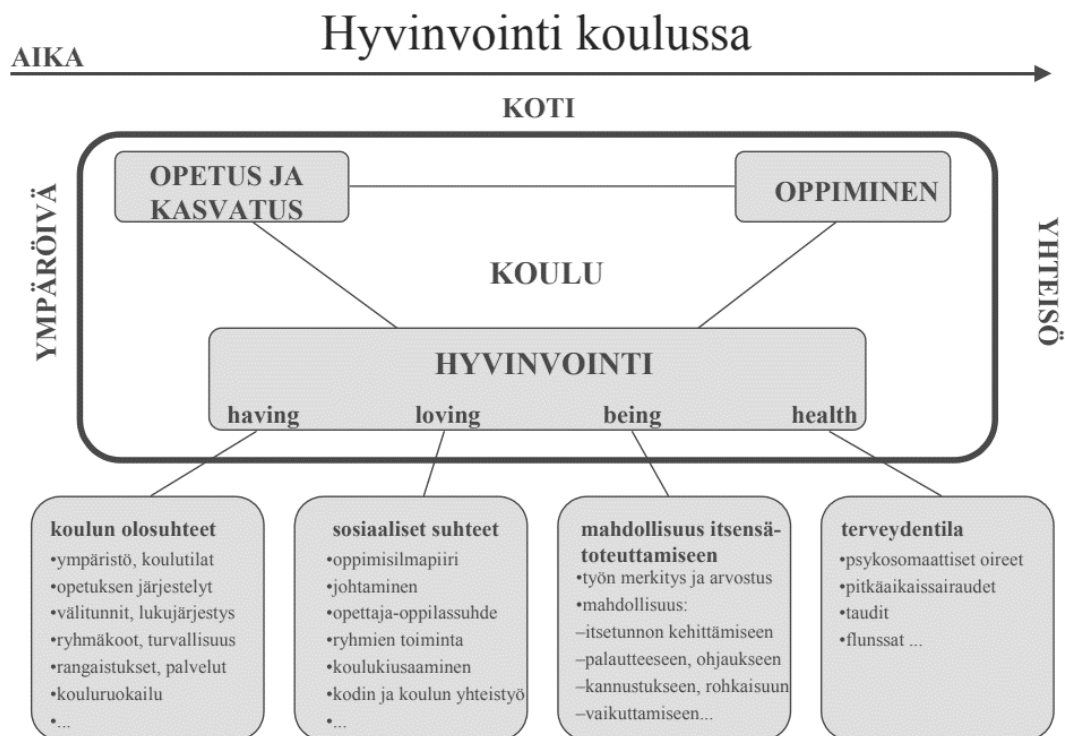
Samalla kouluhyvinvointi tarkoittaa myös hyvinvoinnin kokonaisvaltaista tarkastelua suhteessa koulun muihin tehtäviin – kasvatuksen ja opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin, sekä sitä kautta oppimistulosten ja hyvinvoinnin yhteyksiä toisiinsa (Minkkinen, 2015). Hyvinvoinnin itsessään ollessa varsin monitahoinen ilmiö, jossa erilaiset tekijät vaikuttavat usein toistensa kanssa risteävästi vuorovaikutuksessa, on sen täsmällinen määrittely ja rajaaminen kuitenkin varsin haastavaa. Jotta kouluhyvinvoinnista sekä siihen vaikuttavista tekijöistä kyettäisiin hahmottamaan tarpeeksi kokonaisvaltainen ymmärrys, tässä luvussa esitellään muutamia erilaisia määritelmiä kouluhyvinvoinnin käsitteelle sekä kaksi erilaista kouluhyvinvoinnin arviointiin ja tarkastelemiseen yleisesti käytettyä teoreettista mallia.

Yksittäisen oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna yksi keskeisimmistä hyvinvoinnin osa-alueista koulussa on se, kuinka mielekkäänä oppilas kokee koulunkäynnin. Saksalainen kasvatustieteen professori *Tina Hascher* (2004) esittelee omassa määritelmässään kouluhyvinvoinnin oppilaan kokonaisvaltaisena tuntemuksena, johon sisältyvät emotionaalinen, kognitiivinen sekä sosiaalinen ulottuvuus. Määritelmässä positiivinen kouluhyvinvointi näyttäytyy asenteina ja mielentiloina, joissa oppilas kokee koulutyön tuottavan positiivisia tunnekokemuksia ja suhtautuu kouluun, sen ihmisiin sekä koulunkäyntiin pääasiassa positiivisesti (Hascher, 2004). Kouluhyvinvoinnin vastakohtana määritelmässä nähdään edellä mainittujen asenteiden ja mielentilojen kääntyminen negatiivisiksi suhteessa koulussa koettuihin elämyksiin ja kokemuksiin sekä koulun sosiaaliseen ympäristöön (Hascher,

2004; Hascher & Edlinger, 2009). Määritelmässä kouluhyvinvointi nähdään selkeästi subjektiivisena elämyksenä ja kokemuksena kouluarjen todellisuudesta (Hascher, 2008).

Edellä mainittu Hascher'in (2004) määritelmä kouluhyvinvoinnille ei kuitenkaan ota vielä huomioon koulun ympäristötekijöitä. Kouluhyvinvoinnin käsite voidaankin jakaa edelleen kahtia subjektiiviseen eli omaan arvioon hyvinvoinnista, tyytyväisyydestä ja kuuluvuuden tunteista sekä objektiiviseen, kohteesta riippumattomiin mittareihin, kuten esimerkiksi materiaalsiin tekijöihin kouluympäristössä (Konu, & Rimpelä, 2002). Hyvinvoinnin käsitettä voidaan lähestyä yksilölähtöisesti (well-being), kun taas sosiologisesta näkökulmasta (welfare) ilmiö pyritään hahmottamaan laajemmassa yhteisöllisessä kontekstissa (Aula & Sauli, 2011; Konu, 2002). Hyvinvointia tutkiessa voidaan asettaa tarkastelemaan joko materiaalisia resursseja (level of living) tai non-materiaalista pääomaa (quality of living), kuten esimerkiksi sosiaalisia suhteita sekä emootioita ja kognitioita (Konu, 2002). Näistä käsitteistä tulee ilmi, että hyvinvointi on kokonaisuus, jossa aktiivinen subjekti toimii vuorovaikutteisesti suhteessa omaan ympäristöönsä, eikä näitä kontekstitekijöitä voida irrottaa toisistaan – toisin sanoen subjektiivista tai objektiivista hyvinvointia ei ole syytä pitää kokonaisuutta arvioidessa toisistaan eriarvoisina.

Kouluhyvinvoinnin arvioimiseksi kehitetty, kasvatustieteen, psykologian, sosiologian ja terveystieteen kirjallisuuden pohjalta muodostettu *Anne Konun* (2002) koulun hyvinvointimalli tarkastelee hyvinvointia koulussa opetuksen, koulutuksen ja kasvatuksen, oppimisen sekä oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Mallissa oppilaiden hyvinvointi esitetään neljässä ulottuvuudessa, joita ovat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, sosiaaliset suhteet, yksilön terveydentila sekä koulun olosuhteet (Konu, 2002; Konu & Lintonen 2006; Konu & Rimpelä, 2002). Siinä pyritään ottamaan huomioon oppilaan yksilöllisten lähtökohtien lisäksi myös ympäröivän yhteisön merkitys sekä koulu fyysisenä toimintaympäristönä. Teoreettisen mallin pohjalta oppilaan kouluhyvinvointi käytännössä on sellaisten biologisten (health), psyykkisten (being) ja sosiaalisten (loving) perustarpeiden täyttymistä kouluympäristössä sekä sen tarjoamien olosuhteiden puitteissa (having), jotka mahdollistavat vuorovaikutteisesti oppilaalle opetuksen ja kasvatuksen tavoitteissa ja sisällöissä onnistumisen sekä sitä kautta oppimisen (Konu, 2002; Konu & Rimpelä, 2002).

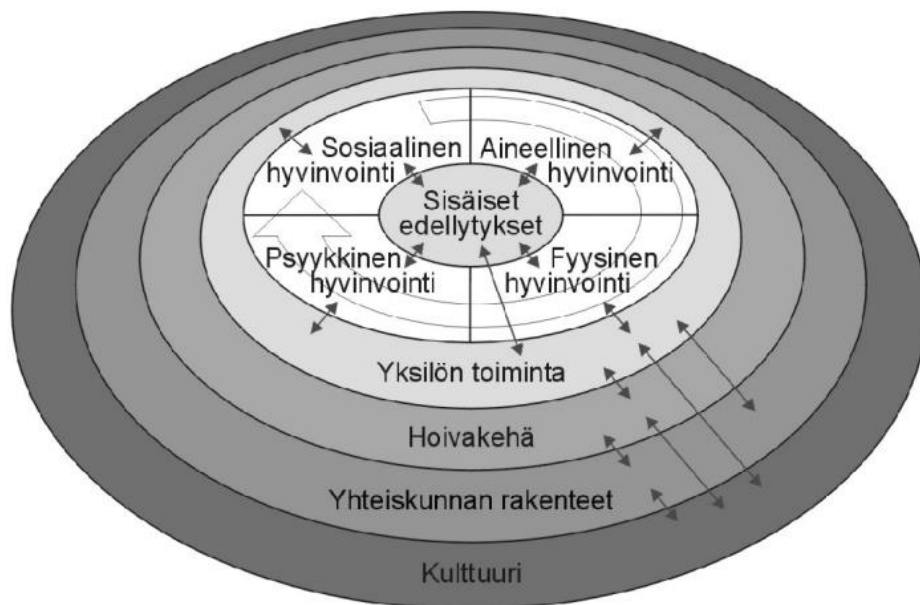


KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu, 2002, s. 44)

Kouluhyvinvointia voidaan tarkastella myös psykologian ja sosiologian näkökulmasta hyvinvoinnin keskeiset ulottuvuudet ja edellytykset yksilö- sekä yhteisötasolla, sekä niiden yhteyksiä huomioivaa *Jaana Minkkisen* (2015) muodostamaa lapsen hyvinvointimallia hyödyntäen. Kyseessä on kouluhyvinvoinnin arviointiin ja tutkimiseen käytetty teoreettinen malli, joka lisää oppilaan yksilöllisten lähtökohtien sekä kouluympäristön oheen laajempia hyvinvoinnin reunaehtoja, sisältäen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita, jotka heijastuvat yksittäisen oppilaan kouluhyvinvointiin. Malli tuo esille sen, kuinka eri tasoilla vaikuttavien tekijöiden ja toimijoiden vaikutus kouluhyvinvointiin elää vuorovaikutuksessa toistensa kanssa risteytyen (Minkkinen, 2015). Mallissa hyvinvoinnin tekijät on jaettu lähtökohtaisesti kahteen pääkategoriaan: lapsen itseensä liittyviin yksilötekijöihin sekä hyvinvoinnin yhteiskunnalliseen kehykseen.

Minkkisen (2015) lasten hyvinvointimalli jakaa lapsen itseensä liittyvät yksilötekijät neljään ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja

aineelliseen ulottuvuuteen, kun taas hyvinvoinnin kulttuurisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä puhutaan yhteisötekijöinä. Malli esittelee yhtenä mielenkiintoisena näkökulmana myös lapsen sisäisten edellytysten ja näistä muodostuvien tulkintojen kautta kumpuavan oman toiminnan muodostavan välitason lapsen ja ympäröivän yhteisön välillä. Sen merkitys korostuu siten, että yhteiskunnalliset reunaehdot vaikuttavat aina lapsen hyvinvointiin hänen oman toimintansa kautta (Minkkinen, 2015).



KUVIO 2. Lapsen hyvinvointimalli (Minkkinen, 2015, s. 61)

Yksilön toiminta esittäytyy hyvinvointimallissa sekä lapsen sisäisenä että ulkoisena toimintana, jotka vaikuttavat hyvinvointiin joko suoraan tai välillisesti; sillä viitataan esimerkiksi ajattelun toimintoihin, kuten havainnointiin ja muistiin, tai käytännön toimintaan (Minkkinen, 2015). Mallin voidaan nähdä edustavan omalta osaltaan myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2014) mukaista oppimiskäsitystä, jossa oppilas on aktiivinen, itsenäinen toimija, joka toimii vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. Tästä voidaan osittain vetää yhteyksiä hyvinvoinnin lisääntymiseen oppilaan tietojen, taitojen ja osaamisen kartuttamisena, mikä näyttäytyy esimerkiksi liikunnan ja terveystiedon oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. Lapsen oman

toimijuuden voimaannuttamista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta perusopetuksessa konkreettisimmin tuovatkin esille kouluissa toteutettava liikunta- ja terveystiedon oppiaineen opetus (Opetushallitus, 2014).

Yhteiskunnallisia hyvinvoinnin reunaehdoja edustavat tekijät viittaavat yksilöä ympäröivien ihmisten, yhteisöjen sekä instituutioiden toimintaan ja niiden muodostamiin kulttuurillisiin ja rakenteellisiin raameihin, joilla on vaikutusta hyvinvointiin (Minkkinen, 2015). Yhteiskunnallinen kehys on jaettu lasten hyvinvointimallissa kolmeen tasoon, jotka ovat hoivakehä, rakenteelliset tekijät sekä kulttuuriympäristö. Hoivakehä ilmenee vuorovaikutustilanteissa niiden kanssa, jotka hoitavat, kasvattavat tai opettavat lasta tai muutoin tukevat lapsen hyvinvointia (Minkkinen, 2015). Tämän tutkimuksen kontekstissa keskeisimpänä hoivakehän tekijänä voidaan nähdä opettajan ja oppilaan välinen turvallinen vuorovaikutussuhde, joka muodostaa usein keskeisen osan oppilaan hyvinvointia koulussa (Ahtola, 2016).

Yhteiskunnalliset rakennetekijät ovat sellaisia rakenteita, jotka vaikuttavat lapsen päivittäiseen arkeen, ja joilla on välitöntä tai välillistä vaikutusta lapsen jokapäiväiseen hyvinvointiin (Minkkinen, 2015). Tällaisista rakenteista konkreettisina esimerkkeinä voidaan mainita esimerkiksi koulujen toiminta sekä niiden organisoimisen tavat. Tämän tutkimuksen näkökulmasta erityisen merkitykselliseen asemaan voi nousta esimerkiksi yksittäisten kuntien peruskoulujen tavat järjestää opetusta, ja siellä sijaitsevan oman oppilasluokan resurssit. Yhtenä merkittävänä hyvinvoinnin rakenteellisena erona voidaan mainita alueellinen eriarvoisuus, joka heijastuu myös useisiin kouluihin Suomessa (Rissanen, 2024).

Uloimman kehysten yhteiskunnallisille reunaehdoille muodostaa kulttuuriympäristö sekä sen myötä rakentuneet lähtökohdat hyvinvoinnille (Minkkinen, 2015). Siihen liittyy hyvinvointiin nivoutuvia kollektiivisia arvoja, asenteita ja merkityksiä sekä yleisesti kulttuurissamme vallalla olevia ajattelutapoja lasten asemasta, arvosta ja elämästä yhteiskunnassa (Minkkinen, 2015). Mallissa lapsen yksilölliset lähtökohdat elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisten reunaehtojen kanssa, muodostaen kokonaisuuden lapsen hyvinvoinnille. Lapsi on omalta osaltaan aktiivinen ja

merkityksellinen toimija, joka vaikuttaa itse omalla sisäisellä ja ulkoisella toiminnallaan omaan hyvinvointiinsa.

Kokonaisuudessaan kouluhyvinvointi tarkoittaa kouluympäristön hyvinvoinnin kokonaisvaltaista tarkastelua: kasvatusta, opetusta, oppimistuloksia sekä hyvinvointia yhteydessä toisiinsa (Suomen Vanhempainliitto ry ja Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ], 2017). Kouluhyvinvointi jakautuu itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, sekä terveydentilaan ja olosuhteisiin. (Konu 2002). Se on kokonaisuus, jossa yksilö toimii vuorovaikutteisesti omista lähtökohdistaan ympäristössään kulttuurillisten ja yhteiskunnallisten reunaehtojen ja vaikutteiden kanssa (Minkkinen, 2015). Samalla kouluhyvinvointi on myös sekä subjektiivisesti koettu tila että objektiivisesti tarkasteltava kokonaisuus fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristönsä muodostamista lähtökodista (Konu, 2002).

2.3 Hyvinvoinnin osa-alueet peruskoulun arjessa

Kouluhyvinvoinnin käsitettä selittäneet käsitteenmääritelmät sekä sen arviointiin ja tutkimiseen hyödynnettävät teoreettiset mallit tuovat esille, että kyseessä on varsin monitahoinen ilmiö. Kouluhyvinvointia muodostavat useat eri tekijät toimivat joko itsenäisesti tai vuorovaikutuksessa toistensa kanssa risteävästi keskenään, ja hyvinvointi itsessään voi olla sekä subjektiivinen kokemus tai objektiivisesti mitattava asia. Lähestyttävän aiheen kompleksisuuden vuoksi tämän tutkimuksen tarkastelukulmaa pyritään rajaamaan yksinkertaistetumpaan käsitteelliseen viitekehykseen, jotta tutkimus kykene tuottamaan tavoitteidensa mukaista tietoa: luokanopettajaksi valmistuvien näkemyksiä mahdollisimman läheltä arjen käytänteitä ja toimintaa.

Tässä tutkielmassa kouluhyvinvointia tarkastellaan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen sekä pedagogisen hyvinvointiulottuvuuksien näkökulmasta *Suomen Vanhempainliitto ry:n* sekä *OAJ:n* (2017) käsitteenmääritelmää mukailien. Edellä mainitut fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat kaikista yleisimmät hyvinvoinnin ulottuvuudet, ja tulevat esille myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2014) oppilaiden hyvinvointia ja toimintakykyä ilmentävissä teksteissä (Minkkinen, 2015). Pedagogisen hyvinvointiulottuvuuden tarkasteleminen perustellaan sen keskeisellä roolilla

koulussa tavoitteellisena pedagogisena ympäristönä, mikä tulee selkeästi ilmi sekä luokanopettajan roolissa että koulun kasvatus- ja opetustehtävien kontekstissa (Suomen Vanhempainliitto ry ja Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ], 2017).

Keskeisimpänä tavoitteena tutkimukseen valitulla, tutkimushaastatteluiden rungossa esiintyvällä käsitteellisellä viitekehyksellä on toimia tutkittavien näkökulmasta tuttua *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (Opetushallitus, 2014) edustavana rakenteena. Seuraavaksi määritellään vielä tarkemmin tässä tutkimuksessa keskeisimpänä viitekehyksenä toimivat kouluhyvinvoinnin osa-alueet: fyysinen, psyykinen, sosiaalinen sekä pedagoginen hyvinvointi, ja esitellään muutamia keskeisimpiä kouluhyvinvointiin liittyviä arjen ilmiöitä niiden ympärillä. Samalla tarkastellaan myös hieman kouluhyvinvoinnin eri osa-alueiden sekä niihin vaikuttavien tekijöiden ilmenemistä joko oppilaiden tai luokanopettajan roolin näkökulmasta sekä koulun pedagogisissa käytänteissä ja toiminnassa.

2.3.1 Fyysinen hyvinvointi

Fyysinen hyvinvointi koulussa voidaan määritellä lähtökohtaisesti yksittäisen oppilaan henkilökohtaiseksi fyysiseksi terveydeksi sekä siihen koulussa vaikuttaviin ympäristötekijöihin, kuten kouluympäristön materiaaliin puitteisiin (Minkkinen, 2015). Fyysiseen kouluhyvinvointiin kuuluvat yksilön terveydellisestä näkökulmasta terveydentila, fyysinen toimintakyky sekä psykosomaattiset eli psyykkistä kuormitusta ilmentävät fyysiset tuntemukset omasta hyvinvoinnistaan (Minkkinen, 2011). Koulun ympäristötekijöistä konkreettisina esimerkkeinä voidaan mainita, koulun opetustilojen turvallisuus ja kunto, kouluruokailu, liikunnan ja terveystiedon opetus sekä oppilashuolto (Minkkinen, 2015). Fyysinen kouluhyvinvointi voidaan nähdä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, jossa vaikuttavat sekä oppilaan yksilölliset lähtökohdat että hänen toimijuutensa viitekehyksen muodostavat ympäristötekijät.

Fyysisen kouluhyvinvoinnin edistämiseen yksittäisen oppilaan näkökulmasta voidaan nähdä sisältyvän tiettyjä rajoitteita, sillä oppilaan fyysiseen terveyteen ja toimintakykyyn vaikuttaa keskeisesti myös elämä koulun ulkopuolella. Vaikka koulun mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi oppilaan kodin

arkirytmiiin, liikunnan määrään, ravitsemukseen ja riittävään uneen ovat rajalliset, ne vaikuttavat kuitenkin oppimiseen keskeisesti; jos lapsi on uupunut, hänen on huomattavasti haastavampaa kokea kouluinnostusta (Helenius & Matikka, 2022). Fyysistä kouluhyvinvointia edistävä toiminta keskittyykin kouluissa pääasiassa näiden terveyteen ja toimintakykyyn vaikuttavien tekijöiden huomioimiseen kasvatuksen ja opetuksen keinoin – esimerkiksi liikunnan ja terveystiedon sisällöissä ja tavoitteissa, jotka pyrkivät edistämään oppilaan liikunnallista elämäntapaa sekä lisäämään oppilaan terveysosaamista tietojen, taitojen, itsetuntemuksen sekä kriittisen ajattelun ja eettisen vastuullisuuden taitojen kehittämisen avulla (Opetushallitus, 2014).

Fyysiseen kouluhyvinvointiin vaikuttavat ympäristötekijät muodostuvat materiaalisista puitteista – koulun pihasta, sen rakennuksista sekä luokkatiloista ja ruokalasta (Harinen & Halme, 2012). Näistä lähtökohdista jokainen koulu ei ole läheskään tasa-arvoinen, sillä kouluympäristöön vaikuttavat keskeisesti alueelliset muuttujat; pääasiassa kuntien vastuulla opetuksen järjestäjänä vaikuttavat taloudelliset lähtökohdat, joiden vaikutus näkyy konkreettisesti koulun materiaalisissa puitteissa, kuten opetustilojen huonekaluissa ja opetusvälineissä. Konun (2002) hyvinvointimallissa koulun fyysiseen ympäristöön sisältyy myös osittain aineettomia asioita, jotka vaikuttavat fyysiseen hyvinvointiin ja oppimiseen, kuten esimerkiksi lukujärjestys ja työskentelyn jaksotus, sopivat oppilasryhmien koot sekä kouluympäristön turvallisuus ja viihtyisyys. Erityisesti kouluympäristön turvallisuus voidaan nähdä keskeisenä osana koulun toimintakulttuuria, joka vaikuttaa fyysisen hyvinvoinnin lisäksi varsin kokonaisvaltaisesti, sillä turvallisen opiskeluympäristön voidaan nähdä rakentuvan toiminnasta, jossa korostuvat kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin vaikuttavat arjen käytänteet.

Luokanopettajan roolista tarkasteltuna fyysisen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen liittyy sekä yksilöiden toimintaan että koulun ympäristötekijöihin vaikuttavia käytänteitä. Keskeisinä näihin vaikuttavana kouluarjen ilmiönä voidaan nostaa esille oppilaiden kokemukset omasta terveydestään sekä sen vaikutukset oppimiselle, sekä fyysinen uhka ja väkivalta koulussa. Oppilaiden kokemukset fyysisestä terveydestään voidaan perustella sekä yksilö- että ympäristötason ilmiönä, sillä opettajan toimintaa kyseisen ilmiön äärellä toimiessa leimaa Konun (2002) hyvinvointimallissa esiteltyt oppimisympäristöjen

ja työtapojen valinta. Hyvin suunniteltujen ja opetuksen tavoitteita tukevien oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien sekä työtapojen tavoitteena on vastata lasten tarpeisiin: kun aikataulut, tilojen käyttö sekä työskentelytavat vastaavat lasten fyysisiin tarpeisiin, oppilaiden on mahdollisuus keskittyä oppimiseen; toisaalta parhaimmillaan opetustila voi jopa kannustaa toivotun toiminnan äärelle (Ranta, 2021).

Usein luokanopettajan arjessa korostuu usein myös ei-toivottujen ilmiöiden kohtaaminen sekä niiden ehkäiseminen. Yksi keskeisimmistä fyysiseen hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttavista negatiivisista ilmiöistä kouluissa on oppilaiden kokema fyysinen uhka ja väkivalta. THL:n *Koululaisterveyskyselyissä* vuoden 2023 tulosten mukaan fyysisen uhan ja väkivallan, kuten fyysisesti kimppuun käymisen tai vahingoittamisen uhkaa on kokenut viimeisen vuoden aikana lähes joka viides perusopetuksen ala- tai yläluokilla opiskeleva oppilas (Helenius & Kivimäki, 2023). Samalla lasten ja nuorten entistä raaemmat ja kyynisemmät väkivaltateot ovat olleet viime aikoina esillä myös mediassa. Väkivallan ehkäisemiseen liittyvä toiminta on usein läsnä koulun arjessa, ja sen ehkäiseminen on yksi keskeisimmistä fyysisen hyvinvoinnin tekijöistä – oli kyse sitten arvoista ja asenteista sekä toimintakulttuurin käytänteistä, tai oppilaille opetettavista sisällöistä

2.3.2 Psyykkinen hyvinvointi

Psyykkinen hyvinvointi on keskeisen osa oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista sekä oppimistuloksia ja viihtyvyyttä koulussa. Se rakentuu yksittäisen oppilaan subjektiivisista kokemuksista liittyen omaan toimintakykyyn sekä ympäristöstä tehtyihin kognitiivisiin tulkintoihin ja näiden herättämiin tunnekokemuksiin (Hascher, 2004; Minkkinen, 2011). Psyykkisellä kouluhyvinvoinnilla on oppimisen kannalta keskeinen rooli, sillä koulussa koetuista kokemuksista ja kouluympäristöstä tehdyistä tulkinnoista välittyy vaikutteita myös muihin kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin (Hascher, 2004). Psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen vaikutusten voidaan nähdä vaikuttavan erityisesti oppilaiden mielenterveydessä sekä valmiuksissa oppia ja osallistua koulu yhteisöön.

Minkkinen (2011) jakaa lasten hyvinvointimallissaan psyykkisen kouluhyvinvoinnin erikseen emotionaaliseen ja kognitiiviseen kouluhyvinvointiin, jossa emotionaalinen hyvinvointi on oppimisen, kouluympäristön sekä koulun sosiaalisten suhteiden muodostama kokonaisuus tunne-elämys ja -kokemustila, kun taas kognitiivista hyvinvointia ilmentävät oppilaan ajatteluun sekä tiedonkäsittelyyn liittyvät toiminnot, kuten ajattelun taidot, tiedon hyödyntäminen ja ongelmanratkaisu. Psyykkiseen kouluhyvinvointiin vaikuttavat näin epäsuorasti myös koulun fyysiset ja sosiaaliset ympäristötekijät, kuten opettajien toiminta, koulun ja oppilasluokan viihtyvyys, ilmapiiri sekä toimintakulttuuri. Voidaan myös esittää, että kouluympäristössä omaksutut arvot ja asenteet heijastuvat siihen, minkälaisena oppilas kokee oman toimijuutensa koulussa ja omassa luokassaan, ja omaksuuko oppilas itse koulu yhteisössä vallitsevia arvoja ja asenteita omiin merkitysmaailmoihinsa.

Yksi keskeisimmistä psyykkistä kouluhyvinvointia koskettavista ilmiöistä on sekä yksittäiseen oppilaaseen että koko oppilasluokkaan toimintaympäristönä vaikuttava oppilaiden psykologinen turvallisuuden tunne, ja sitä heikentävät kiusaamisen kokemukset kouluissa. Turvallisuuden tunne sekä kokemus arvostetuksi tulleeeksi omana itsenään on oppimisen mahdollistava perusta, jossa keskeisenä tekijänä toimii koulu yhteisön vuorovaikutus (Karppinen & Pihlava, 2016). Turvallisuuden kokemus on samalla myös kasvun, kehityksen ja oppimisen kulmakivi, joka mahdollistaa oppilaalle aktiivisen toimijuuden koulu ympäristössä. Turvallisuuden tunteen luomisessa luokanopettajan rooli nousee keskeiseen ytimeen arjen kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa, joissa korostuvat opettajan kyvyt luoda oppimista edistävää ilmapiiriä sekä opettaa ja ohjata oppilaitaan heidän tarpeidensa mukaisesti (Ahtola, 2016; Minkkinen, 2015).

Koulut pyrkivät vastaamaan oppilaiden turvallisuuden tunteeseen luomalla merkityksellisyyden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteita (Opetushallitus, 2014). Näiden kehittämiseen pyrkivissä yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä ja opetusmenetelmissä, sekä niiden tarjoamissa vuorovaikutusta hyödyntävissä toimintatavoissa korostuu samalla myös oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys kasvatus- ja opetussisällöissä (Anttila ym., 2016; Opetushallitus, 2014). Lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutusosaamisen sisällöissä ja tavoitteissa korostuvat kiusaamisen

ehkäisemiseen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävät menetelmäkokonaisuudet, joiden tavoitteena on tukea oppilaiden kykyä käsitellä heidän tunteitaan ja harjoitella käytännön vuorovaikutustaitoja sekä yhdessä muiden oppilaiden kanssa (Anttila ym., 2016). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen voidaan nähdä mahdollistavan oppilaalle osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia, jotka edistävät oppilaan motivaatiota osallistua ympäröivän yhteisön toimintaan (Ranta, 2021).

Parhaimmillaan oppilaat kiinnittyvät koulun jokapäiväiseen arkeen, ja kasvavat yhdessä oppimisen iloa kokien, uusia ideoita löytäen sekä yhteisöllisyyttä rakentaen, mikäli koulu pedagogisena ympäristönä kannustaa omaan toimijuuteen: ajattelemaan itse, kantamaan vastuuta, ja etsimään vastauksia kouluarjen kysymyksiin omien vahvuksiensa avulla (Toom & Pyhältö, 2013). Sen sijaan merkityksettömyyden, osattomuuden ja turvattomuuden tunnekokemukset ovat kenties yksi keskeisimmistä oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä, ja niiden vaikutukset oppilaan kokemuksiin omasta toimijuudestaan koulussa voivat olla merkittävät oppilaan kouluun kiinnittymiselle ja opiskelumotivaatiolle. Voidaan esittää, että oppilaan minäkäsitys, ympäristön turvallisuus sekä merkitykselliset sisällöt ja tavoitteet ovat oppimisen ehtoja, jotka vaikuttavat keskeisesti myös hyvinvointiin (Ranta, 2021). Oppilaiden kiinnittyminen koulunkäyntiin ja opiskeluun on joka tapauksessa moniulotteinen ilmiö, jonka keskiössä on aktiivisen toimijuuden tukeminen kouluympäristössä (Toom & Pyhältö, 2013).

Oppilaiden osallisuuden kokemusten ja motivaation edistäminen vaatii opettajalta yhteistyötä oppilaiden kanssa, oppilaantuntemusta, läsnäoloa ja kohtaamista sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen rakentamista oppilaiden tarpeisiin vastaten (Ranta, 2021). Lapsilla on luontaisia mielenkiinnon kohteita, joita voidaan hyödyntää motivaation, oppimiseen sitoutumisen sekä osallisuuden tukemisen näkökulmista. Omien mielenkiinnon kohteiden ympärille rakennetut sisällöt voivat auttaa lasta innostumaan oppimisesta, mikä tukee samalla oppilaan osallisuutta ja toimijuutta edistävien taitojen kehitystä. (Ranta, 2021)

Parhaimmillaan koulun voitaisiin nähdä mahdollistavan oppilaille sellaisten tietojen ja taitojen oppimisen, joka tukee oppilaiden toimijuutta yhteiskunnassa ja jokapäiväisessä elämässä tulevaisuudessa. Osallisuuden mahdollistava pedagoginen toiminta asettaa kuitenkin suuria vaatimuksia opettajalle: miten

muodostaa omassa oppilasluokassa osallisuutta edistävä vuorovaikutus- ja toimintaympäristö, sekä sitä tukevat pedagogiset käytännöt, joissa oppilaat pääsevät yhdessä mielekkään oppimisen äärelle? (Toom & Pyhältö, 2013). Aiemmassa tutkimuksessa oppilaat itse ovat kokeneet, että koulun oppituntien suunnitteluun osallistuminen on ollut heidän mielestään varsin haastavaa, sillä useimmat asioista ovat jo pitkälti valmiiksi suunniteltuja (Välivaara, Paakkari, Aho & Torppa, 2018).

Vaikka oppilaan oppimiseen ja opiskeluun kiinnittymisen, ja sitä kautta osallistavan pedagogiikan tulisi olla tärkeä osa kouluarkea, ovat oppilaiden kokemukset mahdollisuuksistaan vaikuttaa koulun asioihin sekä niiden suunnitteluun vähentyneet jo viimeisen kymmenen vuoden ajan Suomessa (Helenius & Matikka, 2022; Toom & Pyhältö, 2013). Vuoden 2023 *Koululaisterveyskyselyssä* yleisimmät kokemukset kouluarkeen vaikuttamisesta koskettivat oppituntien sisältöjen, välituntien, koulun yhteisten sääntöjen ja koulun tapahtumien suunnittelua (Helenius & Matikka, 2022). Psykyllisen hyvinvoinnin näkökulmasta hyvinvoinnin kokemukset edellyttävät merkityksellisyyden kokemuksia, jotka syntyvät tarpeiden kuten itsenäisyydestä, vapaudesta, yhteisöllisyydestä sekä mahdollisuuksista onnistua omissa pyrkimyksissään (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008). Ilman näitä, koulun arki voi muuttua merkityksettömäksi, mikä etäännyttää oppilaan koulunkäynnistä ja vaikuttaa mahdollisesti jopa yksittäisen oppilaan syrjäytymisen poluille johtaviin kehityssuuntiin kouluuyhteisön osalta.

2.3.3 Sosiaalinen hyvinvointi

Sosiaalinen hyvinvointi koulussa on kouluympäristössä sijaitsevien positiivisten vuorovaikutussuhteiden muodostama kokonaisuus (Minkkinen, 2015). Se rakentuu oppilaan omasta toimijuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista yhteisössä, sekä sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa kiinnittäen oppilaan osaksi häntä ympäröivää kouluuyhteisöä. Sosiaalinen hyvinvointi rakentuu positiivisista vuorovaikutussuhteista oppilaan sekä hänen ympärillään olevien ihmisten kanssa, kuten oman luokanopettajan sekä luokkatovereidensa kanssa (Minkkinen, 2011). Sosiaalista hyvinvointia koulussa tukevat turvalliset vuorovaikutussuhteet, opettajan tarjoama ohjaus ja tuki sekä

opiskelun tarjoamat mahdollisuudet vuorovaikutussuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen, kun taas sitä heikentävät puutteelliset vuorovaikutustaidot, kiusaaminen sekä heikko vuorovaikutus opettajien ja vertaisten kanssa (Minkkinen, 2011; Minkkinen, 2015).

Keskeisimmän osan oppimista ja sosiaalista hyvinvointia muodostavat lapsen vertaissuhteet koulussa. Erityisesti luokkatovereilla on merkittävä rooli: haasteiden hetkellä luokkatovereilta saatu tuki koettiin merkittäväksi positiivisia asenteita lisääväksi tekijäksi, joka luo myös turvallisuuden tunnetta ja auttaa selviytymään koulun arjessa (Corominas, González-Carrasco, Casas, 2022). Samalla positiiviset vuorovaikutussuhteet toimivat kuin ”interventio”, joka auttaa sopeutumaan akateemisten haasteiden keskellä (Kiuru ym., 2020). Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta muilta ihmisiltä saatu huolenpito välittyä sekä lapsen subjektiiviseen että objektiiviseen hyvinvointiin, mikä korostuu toisaalta vertaisten lisäksi myös opettajan roolissa koulussa (Minkkinen, 2015). Positiiviset vuorovaikutussuhteet aikuisten, kuten opettajien kanssa ovat lapsen kasvun ja kehityksen tuen kannalta välttämättömiä, mutta lapsuudessa muodostettujen vuorovaikutussuhteiden rooli korostuu mahdollisuutena harjoitella erinäisiä taitoja käytännössä: esimerkiksi tunteiden ilmaisun, käsittelyn ja säätelyn taidot, empatiataidot rakentuvat erilaisissa tilanteissa vertaisten kanssa toimiessa, mikä tukee edelleen terveen itsetunnon ja sosiaalisen toimijuuden kehitystä (Choi, 2018).

Koulun rooli kenties merkittävimpanä lasten ja nuorten ystävyyksien muodostamisen ympäristönä sisältää kuitenkin myös sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta negatiivisia ryhmäilmiöitä. Vaikka koulunkäynti itsessään koettaisiin tylsäksi, sinne mennään usein mielellään kavereiden takia; toisaalta kiusaaminen, syrjintä ja väkivallan uhka voivat luoda jopa pelkoa kouluun menemisen ympärille (Harinen & Halme, 2012). Samalla yksin jäämisen pelko ja yksinäisyyteen liittyvät kokemukset ovat lisääntyneet viimeisten vuosien aikana merkittävästi, ja muodostavat keskeisen lasten ja nuorten sosiaalista hyvinvointia heikentävän tekijän sekä kouluissa että sen ulkopuolella (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Vertaisryhmään kuulumisen tai siihen pääsemisen on yksi keskeisimmistä kriteereistä, joiden pohjalta oppilaat muodostavat tulkintojaan viihtymisestään koulussa (Harinen & Halme, 2012).

Kenties keskeisimpänä ilmiönä lasten ja nuorten sosiaalisen hyvinvoinnin osalta voidaan nostaa esille oppilaiden väliset sosiaaliset hierarkiat, vertaissuhteille ominaiset ryhmäilmiöt sekä kiusaaminen. Nuorilla on luontainen halu tuntea kuuluvansa ryhmään, ja sillä on keskeinen merkitys myös koetun kouluhyvinvoinnin arvioimiselle: esimerkiksi vertaisten keskuudessa ”suositun oppilaan” status on kenties kaikista halutuin identiteettiasema koulussa (Harinen & Halme, 2012). Samalla koulumaailman sosiaalisiin verkostoihin liittyy myös runsaita sosiaalisia paineita, jotka koskettavat oppilaiden omaa käytöstä, kiinnostuksen kohteita sekä ulkoista olemusta (Välivaara ym., 2018). Kukaan oppilas ei haluaisi jäädä kouluarjessa yksin, sillä läheisten ystävyysuhteiden puute aiheuttaa pahimmillaan voimakasta ahdistuksen tunnetta (Janhunen, 2013).

Kouluympäristössä tulisi pyrkiä tekemään täysin voimin työtä sen eteen, että jokainen oppilas voisi kokea itsensä hyväksytyksi vertaistensa seurassa omista mielenkiinnon kohteistaan riippumatta ja tuntea vapautta olla oma itsensä, sillä sen vaikutukset hyvinvoinnille ovat merkittävät (Weyns, Colpin, Versuchueren, 2021). Yksinäisyyden ehkäisemisen sekä kiusaamisen vastaisen työn tulisi olla asia, jonka äärellä jokainen kouluuyhteisön jäsen antaa kaikkensa, sillä kiusaamisen vaikutukset oppilaan ovat monella tapaa hyvinvointia uhkaavat: sen jättämät jäljet heijastuvat niin turvallisuuden tunteeseen kuin myös koulumotivaatioon (Janhunen, 2013). Erityisen merkittäväksi aiheen tekee se, että lasten ja nuorten varsin kyyniset väkivallan teot kouluissa ovat olleet runsaasti esillä kansallisessa mediassamme, ja samalla vähintään viikottaista kiusaamista kokeneiden osuus on suurentunut *Koululaisterveyskyselyissä* kaikilla koulutusalueilla mitattuna (Helenius & Kivimäki, 2023). Koulun, ja samalla yksittäisen oppilasluokan toimintakulttuurin keskiössä tulisi olla se, ettei kiusaaminen ole hyväksyttävää koulussa (Janhunen, 2013).

Oppilaiden näkökulmasta aiemmassa tutkimuksessa korostui luokanopettajan rooli oppilasluokan yhteisten sääntöjen valvojana: opettajalta toivotaan huolenpitoa siitä, että yhdessä sovituista pelisäännöistä pidetään kiinni, ja niiden noudattamista pidetään tärkeänä (Välivaara ym., 2018). Näiden ohella opettajan roolissa korostuu negatiiviin ilmiöihin puuttumisen lisäksi myös sellaisten taitojen opettaminen, joiden avulla oppilaat kykenevät toimimaan vuorovaikutuksessa keskenään oppilasluokassaan. Konkreettisenä esimerkkinä

voidaan nostaa esille erityisesti viime vuosikymmenen ajan merkittävästi yleistyneet tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät menetelmät ja oppimiskokonaisuudet (Anttila ym., 2016).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen [THL] (Anttila ym. 2016) katsaus mielenterveyttä edistäviin menetelmiin ja kirjallisuuteen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa tuo esille sen, että erilaisia menetelmiä löytyy runsaasti valmiista opetusmenetelmistä ja oppituntikokonaisuuksista koulun toimintakulttuuria kehittäviin laajempiin kokonaisuuksiin. Yleisimpänä sisältönä erilaisissa menetelmissä esiintyvät lasten tunne- ja vuorovaikutusosaamista kehittävät sekä koulukiusaamista ja sen ehkäisemistä edistävät menetelmät toiminnallisina oppimiskokonaisuuksina, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan erilaisten tietojen ja taitojen soveltamista käytännössä. Käytännönläheisten menetelmäkokonaisuuksien ohessa toimintakulttuurin kehittämistä koskettavat menetelmät liikkuvat toisenlaisilla vaikutusalueilla; näiden tavoitteena on vaikuttaa enemmän kouluyhteisön arvoihin ja asenteisiin sekä niiden pohjalta oppilaiden käyttäytymiseen ja toimintaan (Anttila ym. 2016). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelun ja oppimisen hyödyt ovat oleellisesti yhteydessä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen siten, että ne auttavat pärjäämään sekä koulun vuorovaikutustilanteissa että elämässä koulun ulkopuolella (Huurre, Santalahti, Anttila & Björklund, 2015)

2.3.4 Pedagoginen hyvinvointi

Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä pyritään kuvailemaan oppimisen ja hyvinvoinnin välistä vuorovaikutussuhdetta, joka rakentuu pedagogisessa toiminnassa (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008). Pedagoginen hyvinvointi näyttäytyy usein yksittäisen oppilaan positiivisina tunnekokemuksina osana pedagogista toimintaa, toisteisina onnistumisina kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseissa sekä hyvinä oppimistuloksina (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008; Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013). Sille keskeistä on pedagogiseen prosessiin osallistuvien motivaatioon vaikuttavien perustarpeiden, kuten kyvykkyyden tunteen, yhteenkuulumisen, merkityksellisyyden ja toimijuuden täyttyminen pedagogisessa kontekstissa (Soini ym., 2008) Pedagogisen

hyvinvoinnin vastakohtana voitaisiin nähdä pedagoginen toiminta, joka innostamisen sijasta uuvuttaa, eivätkä sille asetetut sisällöt ja tavoitteet kykene vastaamaan oppilaan osoittamiin tarpeisiin kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Soini ym., 2013).

Oppilaan näkökulmasta pedagogisella hyvinvoinnilla on keskeinen merkitys kokemukselle omasta toimijuudestaan koulussa. Sen suhde oppilaan halukkuudelle osallistua pedagogiseen toimintaan sekä kouluyhteisöön – ja lopulta opiskeluun ja oppimiseen – on keskeinen, sillä pedagoginen hyvinvointi ruokkii useita oppilaan aktiivista toimijuutta koulussa tukevia tarpeita (Pyhälto, Soini & Pietarinen, 2010) Pedagoginen hyvinvointi on läsnä jokapäiväisessä kouluarjen toiminnassa, ja sen voidaan nähdä ilmenevän erityisesti kolmessa kontekstissa, jotka ovat vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä opetuksen ja sen ulkopuolella ilmenevä osaaminen koulussa.

Keskeisimpänä ilmiönä pedagogisesta hyvinvoinnista voidaan nostaa esille oppilaiden kokemukset heidän omasta toimijuudestaan koulussa. Oppilaille on tärkeää, miten he kokevat pedagogisen toiminnan ja he refleктоivat jatkuvasti omaa rooliansa oppimisensa ja osallistumisensa näkökulmasta: jokainen haluaa tuntea olevansa hyvä jossakin ja kukoistaa (Pyhälto ym., 2010). Myös opettajien rooli oppilaiden ohjauksen, tuen ja palautteen antajana on keskeinen. Erityisesti opettajien kyky soveltaa opetuksen sisältöjä ja tavoitteita on merkittävä hyvinvointia rakentava tekijä, joka vähentää oppilaiden koulutyöhön liittyviä ahdistavia tunnekokemuksia (Choi, 2018).

Toisaalta koulun arki, sen pedagoginen toiminta ja erilaiset oppimiskokemukset eivät voi aina olla pelkästään positiivisia: kasvun, kehityksen ja oppimisen maailmoissa esiintyy välillä lapsille ja nuorille täysin normaaleja ikä- ja kehitystason muutoksiin liittyviä haasteita (Minkkinen, 2015). Välillä on kyettävä kohtaamaan erilaisia tunnekokemuksia ja opittava niiden ohessa taitoja, joiden avulla näistä haasteista myös selvitään. Niillä tavoilla, joilla luokanopettaja pyrkii kohtaamaan ja käsittelemään oppilaidensa kanssa kouluarjen haasteita, on merkittäviä vaikutuksia sille, millainen käsitys oppilaalle syntyy omasta itsestään oppijana sekä koulusta pedagogisena ympäristönä (Soini ym., 2008). Lapsen myönteisen oppijaminäkuvan kehittämiseksi koulun tulisikin tarjota oppimiskokemuksia, jotka sisältävät sopivassa suhteessa haasteita ja

onnistumisen kokemuksia. Monipuolisten tunnekokemusten äärellä toimiessa korostuu opettajan kyky luoda oppimista edistävää ilmapiiriä ja toimintakulttuuria, sekä tilanteita, joissa hänen oppilaidensa on mahdollista saada tarpeidensa mukaisesti ohjausta, tukea sekä oppimisessa eteenpäin kannustavaa palautetta (Opetushallitus, 2014).

Erilaisten oppijoiden kohtaaminen muodostaa nykyään entistäkin keskeisemmän osan luokanopettajan arkea. Yhteiskunnan sekä sen asenteiden muuttuessa myös muutokset koulutuspoliittisissa linjauksissa näkyvät perusopetuksen kehittämisessä inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2014; Pihlava & Silvennoinen, 2020). Oppilaiden yksilölliset ohjauksen, eriyttämisen ja tuen tarpeet vaikuttavat keskeisesti heidän pedagogiseen hyvinvointiinsa ja samalla myös opettajan käyttäytymiseen ja toimintaan oppilasluokassa. Mikäli onnistumisten pedagogisen hyvinvoinnin kannalta tärkeiden positiivisten oppimiskokemusten saavuttaminen ei onnistu, opettajan on suunnattava oman työnsä painopistettä yhä enemmän oppilaan hyvinvointia edistäviin ratkaisuihin, kuten oppilaidensa tukemiseen koulutyön aiheuttaman ahdistuksen ja opiskelun tuottaman taakan, sekä erityisesti oppimiseen ja opiskeluun liittyvien merkityksettömyyden kokemusten ehkäisemiseen (Yli-Pietilä, Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2023).

Luokanopettajan työhön voidaan nähdä kuuluvan entistä enemmän oppilasluokkansa toimintaan liittyvien pedagogisten käytänteiden kehittämistä sekä mielenkiintoa säilyttävää pedagogista vaihtelua, joiden avulla kyetään kehittämään ratkaisuja oppimisen ja opiskelun haasteista selviämiseksi. Arjen käytänteiden ja rutiinien osalta voidaan pohtia esimerkiksi sitä, minkälaiset tekijät voisivat helpottaa koulutyön kuormittavuutta ja lisätä oppilasluokkaan rauhallisuuden tunnetta kiireisten koulupäivien keskelle, tai miksi koulunkäynti on merkityksellistä ja tärkeää, tai miten omassa oppilasluokassamme voi loistaa omilla vahvuuksillaan, mutta uskaltaa samalla pyytää toisilta tarvittaessa apua? (Yli-Pietilä ym., 2023) Pedagoginen vaihtelu on myös tekijä, joka auttaa säilyttämään mielenkiintoa opiskeluun: oppilaat ovatkin maininneet tärkeinä kouluarjen kohokohtina erilaiset erikseen järjestetyt tapahtumat ja teemapäivät, jotka tuovat pedagogista vaihtelua koulutyöhön sekä sen organisointiin. (Välivaara ym., 2018) Samalla myös oppilasluokan oman yhteisökulttuurin

kehittäminen voitaisiin nähdä osana merkityksettömyyden kokemusten ehkäisemistä oppilaiden keskuudessa.

Yhtenä keskeisimpänä pedagogisen hyvinvoinnin ilmiöistä voidaan nostaa esille oppilaiden kokema kouluinnostus, jonka vastakohtana toimii usein merkityksettömyyden kokemuksista kumpuava koulu-uupumus. On varsin huolestuttavaa, että kouluinnostusta kokee perusopetuksen 4. ja 5. -luokkalaisista vain alle puolet (Helenius & Matikka, 2022). Sen sijasta, että oppilaiden mielestä tuntuisi aamulla hyvältä aloittaa koulutyö, oppilaista tuntuu useammin siltä, että he ovat hukkumassa koulutyöhön ja menettämässä kiinnostuksensa koulua kohtaan. Aiheeseen liittyy tekijöitä, kuten oppilaiden kokemukset omasta pätevydestään ja toimijuudestaan, jotka voivat liittyä paljon oppilaan minäkuvaan ja olla näin henkilökohtaisesti koettu haaste, mutta suurena huolenaiheena voidaan mainita ilmiön laajuus, mikä voidaan varmasti liittää koulujen toimintaan yhteisönä. Karu todellisuus on tällä hetkellä se, että lähes puolet peruskouluikäisistä pojista ja tytöistä pohtivat, onko koulunkäynnillä heille merkitystä (Helenius & Matikka, 2022).

2.4 Oppimisen ja hyvinvoinnin väliset yhteydet

Yhteiskunnallisen kehityksen takia kouluissa toimitaan yhä useammin oppilaan hyvinvoinnin sekä oppimisen tukemisen välimaastoissa (Lakkala, Turunen, Laitila & Kauppi, 2019). Samalla opetuksen laadun yhteydet lasten hyvinvoinnin tukemiseen ovat myös tutkitusti todistettuja, ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen kouluissa voidaan määritellä yhdeksi opettajien keskeisimmistä tehtävistä (Choi, 2018; Corominas ym., 2022). Oppiminen ja hyvinvointi koulussa ovat yhteen kietoutunut kokonaisuus, jotka voidaan jopa nähdä kasvun ja kehityksen omina ulottuvuuksinaan (Soini ym., 2008). On täysin perusteltua esittää, että hyvinvointi muodostaa edellytykset oppimiselle, ja oppiminen toisaalta edistää vastavuoroisesti hyvinvointia muuttamalla käyttäytymistä ja toimintaa.

Aiemmassa tutkimuksessaan Wilson ja kollegat (2023) nostavat esille käsitteet ”being well, jolla viitataan oppimiselle perustaa luovaan hyvinvointiin sekä sen edistämiseen ja ”doing well”, jolla viitataan akateemiseen menestykseen, suoriutumiseen koulussa sekä tuotteliaisuuteen. Tutkimus

nostaa esille näiden käsitteiden välistä vuorovaikutteisuutta, joka on varsin monimutkaista. Vaikka oppilas suoriutuisi koulussa akateemisesti hyvin, se ei välttämättä kuitenkaan tarkoita, että oppilas voisi hyvin. Esimeriksi oppimisen ja oppimistulosten luomat suorituspaineeet voivat vaikuttaa kaikkiin riippumatta heidän koulumenestyksestään (Wilson ym., 2023).

Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen on varsin haastava kokonaisuus. Yhä useampien oppilaiden kamppaillessa oppimisen ja hyvinvoinnin haasteidensa kanssa, jää opettajalle haasteeksi tukea ja etsiä ratkaisuja oppilaidensa moninaiisiin tunteisiin, oppimisen haasteisiin sekä koulutyöhön assosioituun taakkaan (Yli-Pietilä ym., 2023) Opetus voi näyttäytyä kouluinnostuksen ja opintoihin kiinnittymisen sekä opinnoista irtaantumisen ja merkityksettömyyden ristiaallokkona. Samalla opettajaan asetetaan odotuksia toimia esikuvallisesti, eräänlaisena oppimisen ja hyvinvoinnin mentorina omassa oppilasluokassaan (Choi, 2018). Opettajan on kyettävä omalla toiminnallaan vaikuttamaan sekä oppimista ja hyvinvointia edistävään ilmapiiriin osana luokan toimintakulttuuria että oppilaiden tarpeisiin vastaavien pedagogisten sisältöjen muodostamiseen.

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämällä on merkittävät yhteydet oppilaan kiinnittymisessä tai etäännyttämisessä oppimisen ja opiskelun prosesseihin sekä koulunkäyntiin. Pitkittyneet vaikeudet koulunkäynnissä voivat johtaa sellaisten kielteisten asenteiden omaksumiseen, jotka etäännyttävät oppilasta koulun toiminnasta ja tuottavat toisteisia merkityksettömyyden kokemuksia pedagogisessa toiminnassa (Toom & Pyhäntö, 2013). Näiden negatiivisten kokemusten voidaan tulkita johtavan usein sellaiseen käyttäytymiseen, joka aiheuttaa pahoinvoinnin kierrettä koulun arjessa: oppilas ei halua osallistua koulun toimintaan, ja luisuu irtaantumaan ympäröivästä yhteisöstä. Pitkäaikainen pahoinvointi, ja koulunkäynnistä etäännyttäminen voivat ajaa pahimmillaan syrjäytymiseen johtaville kehityspoluille, joilla on kauaskantoisia seurauksia oppilaan koko tulevaisuuden koulupolulle ja siinä jatkamiselle (Toom & Pyhäntö, 2013).

2.5 *Oppiminen ja hyvinvointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2014) ilmenee, että peruskoulun yhtenä tehtävänä on sen kasvatus- ja opetustavoitteiden lisäksi myös lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen koulussa. Oppiminen ja hyvinvointi näyttäytyvätkin opetussuunnitelmassa laajasti, ja usein toisiaan läpileikkaavina koulutuksen sisältöinä ja tavoitteina. Molempien näyttäytyessä perusopetuksen arvoperustasta, toimintakulttuurista, sekä oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisestä kertovissa luvuissa voitaisiin pitää tärkeänä, että arvot ja asenteet onnistutaan tuomaan näkyviin arjessa käytänteinä sekä toimintana. Sen suhteen merkittävin vastuu sijaitsee kuitenkin yksittäisten luokanopettajien työpöydillä.

Opetuksen järjestäjien näkökulmasta oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä mielenkiintoisen tehtävän tekee se, että tutkimusnäyttöjen perusteella kokonaisten koulujen mittakaavassa jalkautetut lähestymistavat ovat useimmiten kaikista tehokkaimpia, ja niiden vaikutukset näyttäytyvät niin oppilaiden hyvinvoinnissa ja mielenterveydessä sekä erilaisina koulunkäynnin vaikutuksina, kuten opiskeluun kiinnittymisenä, positiivisena sosiaalisena vuorovaikutuksena kouluyhteisössä sekä oppimista tukevien taitojen kehittymisenä (Roffey, 2015). Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista* (Opetushallitus, 2014) voidaan nostaa esille, että jokaisen oppilaan hyvinvointi omassa koulussaan muodostaa pohjan akateemiselle onnistumiselle. Koulun henkilökunnan rooli voidaan nähdä samalla oppilaitoksen sisäisenä hyvinvoinnin verkostona, jossa aikuiset pitävät huolta toisistaan sekä lapsista, luoden samalla oppimista edistävää hyvinvointia koko kouluyhteisössä (Wilson ym., 2023).

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen voidaan jakaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (Opetushallitus, 2014) mukailleen kolmeen eri kategoriaan: toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin arvoihin ja periaatteisiin, oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämiseen sekä opetukselle asetetun laaja-alaisen osaamisen sisältöihin ja tavoitteisiin. Näiden välille voidaan muodostaa selkeä jatkumo, jossa keskeiset arvot ja periaatteet pyritään lopulta viemään arjen toimintakulttuurin käytänteinä ja toimintana, mikä näkyy

lopulta opetuksen järjestämisessä saakka. Samalla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2014) painottaa, että kasvatusvastuu ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen kuuluu koulun kaikille aikuisille, oli heidän roolinsa koulu yhteisössä mikä tahansa. Vaikka koulujen välisissä toimintatavoissa on suomalaisessa koulujärjestelmässä sen kunnille asettaman järjestämisen tapojen vastuun myötä eroavaisuuksia, ovat opetuksen sisällöt ja tavoitteet *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2014) pohjalta muovailtuna paikallisissa opetussuunnitelmissa pitkälti toisiaan muistuttavat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) jokaisen koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaa tiettyjä arvoja, joiden tavoitteena on suunnata kouluja luomaan oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia edistävää kouluarkea. Toimintakulttuuri sisältää muun muassa yhteisön roolin toimintakulttuurin keskiössä, hyvinvoinnin ja turvallisuuden osana toimintaa sekä erilaiset osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävät käytänteet. Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisestä on erikseen oma lukunsa, jossa korostuvat yhteisön vastuu oppilaiden hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen oppimisen huomioivasta koulutyöstä. Sen järjestämisessä korostuu oppilaiden osallisuus, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulun henkilökunnan sisäinen yhteistyö (Opetushallitus, 2014).

Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kannalta keskeisessä roolissa ovat oppimisympäristöt ja työtavat, joiden avulla kasvatus- ja opetustavoitteisiin pyritään. Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) niiden merkitys nähdään erityisesti vuorovaikutusta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä huomioivina valintoina. Oppimisympäristöjen ja työtapojen merkityksen voidaan nähdä parhaimmillaan huomioivan pedagogisen toiminnan luonteen, jossa oppilaat kykenevät aktiiviseen toimijuuteen osana eri oppiaineiden erityisiä tarpeita. Kokonaisuudessaan oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteena on mahdollistaa oppilaille terve ja turvallinen koulu ympäristö, jossa on mahdollista oppia (Opetushallitus, 2014).

Opetuksen sisältöjen sekä tavoitteiden osalta oppimisen ja hyvinvoinnin voidaan nähdä korostuvan kasvatuksen ja opetuksen kaksoistavoitteena. Esimerkiksi yksittäisten oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita tarkastellessa voidaan

nostaa esille hyvinvointiin ja toimintakykyyn vaikuttavat kasvatustavoitteet, jotka korostuvat opetuksen sisällöissä: liikunnan oppiaineen tehtävä on tukea oppilaiden liikunnallisen elämäntavan kehitystä kasvattamalla oppilaita liikkumaan, kun taas terveystiedon oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden terveystietoa, minkä vaikutukset heijastuvat lopulta tietojen, taitojen sekä kriittisen ajattelun ja vastuullisuuden kautta oppilaan hyvinvointia edistävään käyttäytymiseen ja toimintaan (Opetushallitus, 2014).

Laajemmassa kasvatuksen kontekstissa yksittäisten oppiaineiden sisältöjen tehtävänä on kartuttaa oppiainerajat ylittäen oppilaiden laaja-alaista osaamista. Ne tukevat edelleen oppilaan kasvua elämään koulun ulkopuolella. Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista keskeisimpänä voidaan nostaa esiin itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen kokonaisuus, jonka tehtävänä on edistää tärkeitä arjen taitoja, kuten hyvinvointi- ja turvallisuustaitoja, tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä vastuullisia ja eettisiä toimintatapoja eri elämänalueilla ja ympäristöissä (Opetushallitus, 2014).

2.6 Luokanopettajan rooli oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä

Suomalaiselle perusopetukselle ominaista on luokanopettajille annettu laaja autonomia omassa työssään (Yli-Pietilä ym., 2023). Opettajalla on suuri rooli, sillä hänellä on omalla ammatillisella otteellaan mahdollisuudet vaikuttaa sekä toimintakulttuuriin että oppimisympäristöihin ja työtapoihin omassa oppilasluokassaan. Roolin merkittävyyttä lisää se, että Suomessa luokanopettaja on usein vastuussa omasta oppilasluokastaan useiden vuosien ajan; joissakin tapauksissa jopa koko perusopetuksen ala- tai yläluokkien ajan (Yli-Pietilä ym., 2023). Näistä lähtökohdista luokanopettajan roolissa korostuu kasvatus- ja opetustehtävien lisäksi myös opettajan sekä hänen oppilaidensa välinen vuorovaikutussuhteiden tasolla merkityksellinen toimijuus.

Kasvatuksen vuorovaikutussuhtetasolla opettajan toiminnasta voidaan puhua hyvinvoinnin edistämisestä välittämisenä; työstä, jonka opettaja käyttää oppilasluokassa oppilaidensa tarpeiden huomioimiseen arjessa (Wilson ym., 2023). Konkreettisenä esimerkkinä voidaan mainita oppilaidensa tunnetilojen huomioiminen, oppilaiden kohtaaminen ja keskusteluiden aloittaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen heidän psyykkisten kokemusten kuten

erilaisten tunteiden käsittelemisessä (Wilson ym., 2023). Suhteen luominen on läsnäoloa ja pysähtymistä, heittäytymistä lapsen maailmoihin ja lapsen arvostamista, mutta samalla myös turvallisuuden ylläpitämistä tarvittaessa rajojen asettamisella (Ranta, 2021). Arjen kohtaamisten kautta vahvistetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta, jonka avulla luodaan kasvun, kehityksen ja oppimisen lähtökohtana toimivaa turvallisuuden tunnetta (Karppinen & Pihlava, 2016).

Oman oppilasluokkansa johtajana toimivan opettajan roolimallilla ja ohjausotteella on usein merkittävät vaikutukset oman oppilasluokkansa toimintakulttuuriin sekä oppimiseen ja hyvinvointiin (Choi, 2018; Corominas ym., 2022). Luokanopettaja on keskustelukulttuurin johtaja, joka mahdollistaa samalla omien oppilaidensa osallisuuden (Janhunen, 2013). Opettajan rooliin liittyy kohtaamista, kuuntelua, kysymysten esittämistä ja keskustelua. Opettaja auttaa lapsia samalla tuntemaan itsensä ja omat tarpeensa tärkeiksi oppilasluokassaan (Janhunen, 2013).

Kasvatus- ja opetustehtävien tasolla toimiessa opettajan roolille keskeistä on hänen oman oppilasluokkansa pedagogisten tarpeiden huomioiminen. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen soveltaminen oppilaiden oppimisen ja ohjauksen tarpeiden mukaan muodostaa merkittävän osan pedagogista hyvinvointia, mikä näkyy oppimiseen ja koulutyöhön liittyvän ahdistuksen pienentymisenä (Choi, 2018). Vaikka opettajien ohjauksen, eriyttämisen ja tuen merkityksellisyyttä oppilaiden hyvinvoinnille on tutkittu vielä varsin vähän, muutamat tutkimukset osoittavat näiden huomioimisen tuottaneen oppilaille merkittävää psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Hoferichter ym., 2021). Samalla käytännön arjessa näiden tarpeiden määrä on edelleen lisääntymässä: esimerkiksi inklusion toteutuminen oppilasluokassa vaikuttaa merkittävästi opettajan valitsemiin opetusmenetelmiin sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen valintoihin opetuksessa.

Oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin haasteiden yleistyminen asettaa luokanopettajille uusia vaatimuksia oppilasluokassaan toimimiselle. Mikäli oppimisen perustana toimiva hyvinvointi on puutteellista, opettajien on suunnattava opetuksen huomioita entistä enemmän hyvinvoinnin edistämiseen (Yli-Pietilä ym., 2023). Haasteita opettajille asettavat kasvatus- ja opetustavoitteiden äärellä esimerkiksi oppilaiden kokema koulutyön

merkityksettömyys sekä sen kuormittavuuden tuottama ahdistus (Yli-Pietilä ym., 2023). Luokanopettajan on syytä pohtia minkälaisilla käytänteillä ja toiminnalla omassa oppilasluokassa voidaan kohdata ja käsitellä näitä aiheita. Onko kyseessä esimerkiksi joitakin arjen rutiineja, jotka tuottavat oppilaille hyvinvointia ja toimivat samalla opettavaisina tuokioina erinäiset sisältöjen ja tavoitteiden läpikäymiseksi?

Opetustyö on kahden erilaisen tavoitteen vaativa yhdistelmä: sisältöjen sekä taitojen oppimisen lisäksi opettajan tulisi kyetä tukemaan oppilaidensa kasvua ja kehitystä myös ihmisenä (Soini ym., 2008). Hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna tämä voi olla esimerkiksi oppilaan vahvuuksiin perustuvaa ja niitä tunnistavaa tavoitteenasettelua oppimiselle, opettajan auttaen oppilastaan näin kukoistamaan koulussa omana itsenään (Wilson ym., 2023). Samalla täytyy myös muistaa, että opettajalla – erityisesti vastavalmistuneella – on myös oma henkilökohtainen kasvu ja kehitysprosessinsa meneillään ammatilliseen rooliinsa sopeutuessaan. Tämän tunnistavat myös oppilaat, joihin opettajan pyrkimykset kehittää itseään ja oppia uusia taitoja työssään heijastuvat usein parempina oppimistuloksina sekä hyvinvointina (Yli-Pietilä ym., 2023).

Arkea oppilaidensa kanssa jakava luokanopettaja voi vaikuttaa lasten käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja tunne-elämän kokemuksiin (Minkkinen, 2011). Samalla heidän pedagogiset ratkaisunsa sekä tapansa ohjata oppilasluokkaansa vaikuttavat oppilaiden oppimiseen hyvinvointiin ja hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti (Halinen ym., 2016; Opetushallitus, 2014). Voidaan esittää, että opettajan toiminnalla on merkittävä vaikutus hänen oppilaidensa tyytyväisyyteen kouluarjessa – sekä oppimisen että merkityksellisyyden ja turvallisuuden tunteiden muodostamisessa (Corominas ym., 2022). Näiden tunne-elämän kokemusten keskiössä sijaitsee opettajan sekä hänen oppilaidensa välille muodostunut positiivinen vuorovaikutussuhde (Choi, 2018).

Kokonaisuudessaan kasvatuksen ja opetuksen ytimessä on pedagoginen suhde; opettajan sekä oppilaan välinen tavoitteellinen vuorovaikutussuhde, jossa opettaja huomioi oppilaan kasvun ja kehityksen sekä opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen (Halinen ym., 2016). Opettajan rooli on auttaa, huolehtia, kannustaa ja välittää – kuin valmentaja urheilijaa. Kokonaisuudessaan koulun ja oppilaan oman oppilasluokan tulisi pyrkiä ympäristöksi, joka tukee

hyvinvointia kokonaisvaltaisesti (Opetushallitus, 2014). Luokanopettajilla on oman oppilasluokkansa arjen toimintatapojen rakentajina täten suuri vastuu.

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämässä, oppimisen seuraamisessa, ja oppimisen esteiden sekä haasteiden tunnistamisessa ja ratkaisemisessa korostuu oppilaantuntemus ja jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen arjessa. Näiden edellytyksenä toimii jokapäiväinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä muun koulun henkilökunnan välinen yhteistyö, mutta myös yhteydenpito yksittäisen oppilaan vanhempien kanssa (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on teema, jota kovinkaan moni luokanopettajaksi opiskeleva ei pääse vielä toteuttamaan pitkäkestoisesti opintojensa aikana opetusharjoittelujaksojen kattaessa lähinnä muutamia viikkoja. Vaikka luokanopettaja toimiikin pääasiassa oman oppilasluokkansa kanssa, korostuu koulun arjessa yhteistyö useiden muiden koulun henkilökuntaan kuuluvien kanssa: esimerkiksi oppilashuollon parissa työskentelevien kanssa tehtävän yhteistyön muodossa (Opetushallitus, 2014).

Oppilaantuntemuksen kautta muodostuva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on omiaan edistämään myös oppilaan omaa toimijuutta koulussa, mikä edelleen lisää oppilaan hyvinvointia ja omalle oppimiselleen asetettua merkityksellisyyttä. Esimerkiksi opettajan kyvyillä muodostaa oppilaan autonomiaa tukevia sekä oppilaan kiinnostuksen kohteisiin perustuvia sisältöjä ja oppimisympäristöjä voidaan nähdä suurena tekijänä oppilaan kognitiivisille tulkinnoille ja sitä kautta opiskelumotivaatiolle (Markus, Rieser & Schwab, 2022).

Edellä mainitun kaltaisella kasvatus- ja opetustehtävän tason sekä suhdetason toiminnan yhdistelmällä voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaiden toimintaan heidän omassa oppilasluokassaan. Oppilaansa tuntevan opettajan opetus voi parhaimmillaan luoda oppimista edistävää ilmapiiriä, ja vaikuttaa luokan koko sosiaaliseen ympäristöön myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tasolla (Markus ym., 2022). Välittämisen kulttuurin edistäminen käytänteiden ja toiminnan muodossa luokanopettajan omassa oppilasluokassa voidaan nähdä yhtenä keskeisenä tavoitteena, ottaen huomioon sen oppimista ja hyvinvointia edistävät vaikutukset (Markus ym., 2022). Opettajan tarjoaman tuen merkitys ohjauksen, palautteen ja kannustuksen muodossa heijastuu hänen oppilaisiinsa itsetuntoa nostattavana vaikutuksena (Hoferichter ym., 2021).

Ajankohtaisen tutkimuksen mukaan pedagogisen hyvinvoinnin taitojen osalta opettajien ammatillisessa osaamisessa on tällä hetkellä kehitystarpeita, joiden merkitys on kyetty tunnistamaan: peruskoulun opettajat tarvitsevat lisää asiantuntemusta ihmissuhteista sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta (Soini ym., 2008). Jo vastavalmistuneet kokevat omat opetustaitonsa varsin riittäviksi, joten asiantuntijuuden kehittämisen huomio voidaan keskittää suhdetason toimijuuteen (Penttilä, 2018). Toisaalta on kyettävä tunnistamaan myös opettajan rajallisuus; hänen tehtävänsä on pääasiassa opettaa. Silti ajatuksen oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista koulussa on aina oltava taustalla. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettaja kiinnittää edelleen huomiota herkemmin oppilaansa haasteisiin koulutehtävissä kuin tunnistaa masentuneen mielialan, joka vaikuttaa lähtökohtaisesti valmiuksiin oppia (Minkkinen, 2011).

Yhteenvetona luokanopettajan roolissa oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä voidaan nähdä korostuvan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (2014) mukaillen oppimista ja hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin muodostaminen omassa oppilasluokassaan siten, että arvot ja asenteet näkyvät konkreettisina käytänteinä ja toimintana. Oppilaantuntemukseen ja yksilöllisiin tarpeisiin perustuvien oppimisympäristöjen ja työtapojen pyritään huomioimaan oppilaat sekä kasvatus- ja opetustehtävien tasolla sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tason toimijuudessa. Opettajan merkitys oppilaidensa oppimiselle ja hyvinvoinnille on kriittinen: jatkuva, arjen kulmakiveksi muodostuva opettajan tarjoama ohjaus, tuki, palaute ja kannustaminen on sosiaalinen resurssi, joka auttaa oppilaita selviytymään tehtävistä sekä kouluarjen tuottamista onnistumisen iloista ja pettymyksistä (Ulmanen, Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2023). Oppilaitaan kunnioittava ja kannustava luokanopettaja on useille koululaisille hahmo, jolla on merkitystä pidemmälle elämään – oli kyseessä sitten akateemisissa maailmoissa jatkunut toimijuus tai muihin suuntiin elämässä johtaneet kasvun ja kehityksen polut (Ulmanen ym., 2023).

2.7 *Opinnoistaan valmistuvien luokanopettajien työelämävalmiudet*

Vastavalmistunut luokanopettaja elää oman työuransa kannalta kriittistä vaihetta. Ensimmäisten työvuosiensa aikana työnsä vastuualueisiin sekä sille kohdistettuihin odotuksiin totutteleva luokanopettaja on oman työelämänsä rutiineja hahmotellessaan suuren ammatillisen kehitystehtävän äärellä: näiden työvuosien kokemukset ovat usein keskeisesti määrittävät opettajan päätökselle jatkaa uraansa tai vaihtaa ammattiaan (Bartell, 2005). Ensimmäistä kertaa oman opettaja-arkensa sekä oman oppilasluokkansa pedagogisen toiminnan johtajana toimiva opettaja etsii varmasti työssään oppiessa vielä omia keinojaan edistää sekä ylläpitää oman oppilasluokkansa arjessa oppimista ja hyvinvointia.

Luokanopettajakoulutus instituutiona sekä sen kehittämiseen pyrkivät toimijat elävät jatkuvasti yhteiskunnallisten tarpeiden ja toiveiden paineessa: miten ylläpitää koulutusohjelmastaan kasvatustieteen maistereiksi valmistuvien teoreettinen sekä uusimpaan tutkimustietoon perustuva kasvatustieteellinen ajattelu, ja samalla valmistaa opiskelijat heidän työelämänsä käytännön tarpeisiin luokanopettajina? *Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton [Sool ry]* järjestämässä kyselytutkimuksessa opettajankoulutuksen kyvyistä vastata työelämätarpeisiin (Penttilä, 2018) ilmeni, että hyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksissa koettiin erittäin tärkeäksi, mutta niissä kehittyminen opinnoissa arvioitiin kaikista opettajankoulutuksen sisällöistä puutteellisimmaksi. Kyselytutkimuksessa kartoitetut hyvinvointia edistävät taidot, kuten kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen, turvallisuus oppilaitoksessa, työrauhan ylläpito, monialainen oppilashuolto, ensiaputaidot sekä sukupuolisensitiivinen kasvatusta kuuluivat sisältöihin, jotka koettiin kaikista heikoimmin opettajankoulutuksen sisällöissä työelämään vastaaviksi (Penttilä, 2018).

Luokanopettajien näkemyksistä oppilaidensa oppimisesta ja hyvinvoinnista omassa oppilasluokkassaan sekä sen yhteyksistä opettajan ammatilliseen toimijuuteen kaivataan myös enemmän tutkimusta (Yli-Pietilä ym., 2023). Opettajat ovat nostaneet esille aiheeseen liittyviä jännitteitä, joiden mukaan opettajankoulutus ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet tarjoavat rajallisen määrän teoriaa ja käytäntöä aiheesta (Wilson ym., 2023). Positiivisena asiana voidaan nostaa esille se, että aihe on noussut jo väkevästi esille keskustelun areenoille. Toisaalta opettajat kuvailevat jatkuvasti joutuvansa

kamppailemaan muiden tehtäviensä priorisoimisen kanssa, mikä vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden hyvinvointia edistävien opettajan sekä oppilaan välisten vuorovaikutussuhteiden muodostamiseen (Wilson ym., 2023).

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen vaatii luokanopettajalta myös muiden reunaehtojen täyttämistä. Esimerkiksi sillä, kuinka opettaja kykenee lisäämään oppilaidensa tietoisuutta omista kyvyistä sekä vahvuuksistaan ja näin tukemaan heidän toimijuuttaan voidaan lisätä merkittävästi oppilaiden suoriutumista koulussa (Wilson ym., 2023) Tämä vaatii kuitenkin edellisessä kappaleessa mainittua kykyä priorisoida oppilaiden hyvinvointia opettajan muiden kasvatus- ja opetustehtävien ohella. Kyseessä voi olla valintatilanne, jossa opettaja joutuu itse määrittelemään minkälaisessa arvossa oppimista ja hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri on heidän omassa oppilasluokassaan, ja useimpien näkemyksissä tämä on tavoittelemisen arvoinen asia (Wilson ym., 2023).

Koulumaailman todellisuus on kuitenkin vastavalmistuneen luokanopettajan näkökulmasta varsin raaka. Koulutuksen ja kasvatuksen tavoitteiden sekä sisältöjen täyttämä arki on vaativaa, ja luokanopettajat yleisesti kokevat työkuvansa laajentuneen pelkästä opettamisesta kohti lapsen kokonaisvaltaamista kasvatuskohdeamista (Soini ym., 2008). Samalla luokanopettajan loppuun palamiseen liittyvien oireiden on todettu tutkimuksessa välittyvän myös hänen oppilaisiinsa opintoihin lisääntyneenä kyynisyytenä (Tikkanen, Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2021). Omien toimintatapojen löytämiselle paineita asettaa myös se, että hyvät oppimistulokset seuraavat usein vasta, kun oppilaan on hyvä olla omassa luokassaan (Wilson ym., 2023)

Tähän tutkimukseen osallistuvien Tampereen yliopistosta valmistuvien luokanopettajien voidaan nähdä lähestyvän tulevaa ammattiaan varsin moninaisista näkökulmista, eikä näiden toimintatapojen löytäminen ole aina välttämättä helppoa. Jokaisella heistä on oma henkilöhistoriansa, johon liittyy heidän henkilökohtaiset lähtökohtansa, sekä akateemiset taustat että kokemus luokanopettajan työstä käytännön kentillä. Niiden pohjalta voidaan esittää, etteivät ammattiin sopeutumisen lähtökohdat ole lähtökohtaisesti tasa-arvoiset, vaan jokaiselle kuuluu suuri vastuu itse oman osaamisensa kehittämisestä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esiteltiin oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvää käsitteistöä sekä ajankohtaisia keskustelunaiheita, tutkimusta oppimisen ja hyvinvoinnin välisestä suhteesta sekä luokanopettajan roolia oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä omassa oppilasluokassaan. Seuraavassa luvussa esitellään aiheesta toteutettavan tutkimuksen keskeisin tehtävä ja tavoitteet, tieteenfilosofinen orientaatio sekä tutkimuksen aineistoon ja sen hyödyntämiseen liittyvät tutkimuksen aikaiset prosessit. Tutkimuksen rajauksista sekä metodologisista valinnoista pyritään tuomaan esille niiden taustalla olevat lähtökohdat ja perustelut, jotta tutkimusprosessin arvioiminen sekä lopulta sen saavuttamien tulosten ymmärtäminen olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Tutkimusprosessin esittelyn jälkeen arvioidaan lopuksi, miten tutkimuksen etiikka ja hyvät tieteelliset käytänteet on pyritty huomioimaan tutkimuksen eri vaiheissa.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten muodostaminen on usein tutkimuksen kannalta kriittinen vaihe prosessia; ne voivat onnistuessaan ohjata koko tutkimuksen toteutusten suuntaa täsmentäen tutkimukselle asetettuja tavoitteita (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Tämän tutkimuksen keskeinen tehtävä ja tavoite on pyrkiä tuottamaan tietoa luokanopettajaopinnoissaan valmistumisen kynnyksellä olevien opiskelijoiden näkemyksistä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä käytännössä heidän omassa oppilasluokassaan sekä heidän näkemyksistään omista valmiuksistaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Näistä lähtökohdista tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituvat sellaiset Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijat, jotka arvioivat valmistuvansa opinnoistaan joko tämän lukuvuoden 2023–24 tai seuraavan lukuvuoden 2024–25 aikana; toisin sanoen sellaiset opiskelijat, jotka ovat

opinnoissaan jo tilanteessa, jossa luokanopettajaksi valmistuminen näyttää heille realistiselta lähitulevaisuuden tavoitteelta.

Tutkittavasta aiheesta pyritään muodostamaan johdonmukainen tutkimusongelma siten, että toisiinsa yhteydessä olevat tutkimuskysymykset tarjoavat tutkimukseen osallistuville mielekkään kokonaisuuden. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tutkimukseen osallistuvat pääsevät esittelemään näkemyksiään niistä käytännön keinoista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi omassa oppilasluokassaan, joita he näkisivät olevansa valmiita toteuttamaan jo tämänhetkisten, opintojensa tarjoamien valmiuksien osalta. Toisessa tutkimuskysymyksessä opiskelijat pääsevät arvioimaan itseään sekä koulutusohjelmaansa, ja esittämään näkemyksiään luokanopettajakoulutuksen heille tuottamista valmiuksista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassaan.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia käytännön keinoja luokanopettajaksi valmistuvat näkisivät toteuttavansa oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi omassa oppilasluokassaan?
2. Minkälaisena luokanopettajaksi valmistuvat näkevät omat valmiutensa oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassaan?

3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen ontologisilla lähtökohdilla on merkittävä vaikutus sille, minkälaista tietoa tutkimuksessa lähdetään tuottamaan. Ontologisista lähtökohdista puhuttaessa kyseessä on käsitys olemassa olevasta todellisuudesta; siitä, minkälaisissa maailmoissa todellisuus rakentuu. Tässä tutkimuksessa ontologinen orientaatio on konstruktivistinen; subjektiivisesti rakentunut todellisuus, joka rakentuu mielen ja ympäröivän maailman vuorovaikutuksessa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005). Kyseessä on tapa, jossa todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin; riippuen esimerkiksi tutkittavien omasta asemastaan sekä elämis- ja kokemismaailmastaan luokanopettajaopiskelijana sekä sen suhteesta kouluympäristöön. (Heikkinen ym. 2005) Keskeinen kysymys voisi tässä tutkimuksessa olla esimerkiksi se,

minkälaisen todellisuuden representaation – eli minkälaisena todellisuus heidän näkemyksissään ilmenee – tulevasta työstään luokanopettajana tutkimuksen kohteet ovat kyenneet rakentamaan omien luokanopettajaopintojensa aikana.

Epistemologisista lähtökohdista pyritään hahmottamaan, mikä on olemassa olevan todellisuuden sekä tutkijan suhde. Näiltä osin tutkimus lähestyy aihettaan subjektivismiin sekä ymmärtävän ihmistieteen tulkinnallisista lähtökohdista: tutkija on tutkimuksessaan omassa roolissaan osa tutkimaansa todellisuutta, ja hänen sekä tutkittavien äänet elävät vuorovaikutuksessa keskenään tutkimuksen toteuttamisen aikana pyrkien ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Raatikainen, 2005; Cohen ym., 2018; Heikkinen ym., 2005). Tutkimuksen sosiaalinen ilmiö, jota tutkitaan, on oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen luokanopettajan omassa oppilasluokassa; todellisuudessa, johon liittyy omat sosiaaliset toimijansa sekä materiaaliset lähtökohtansa. Tutkimuksen aikana haastateltavat tuottavat omien kielellisten ilmaisujensa ja kommunikaation kautta tätä todellisuutta edustavia merkityksiä omassa puheessaan, jotka tuovat esille heidän tulkintojaan todellisuuden luonteesta arjessa (Heikkinen ym., 2005).

Tutkimus lähestyy aihettaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusotteen keinoin. Siinä halutaan selvittää tutkimuksen kohderyhmän näkemyksiä aiheena olevan ilmiön laadusta; toisin sanoen siitä, miten tutkimuksen aihe näyttäytyy heidän elämäänsä ja kokemanaan omilla tulkinnoillaan (Cohen ym., 2018). Lähtökohtana on tarkastella, miten tutkimuksen kohteena oleva yksilö yrittää tulkita maailmaa ja ymmärtää sen toimintamekanismeja (Alasuutari, 2011). Laadullisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä eduista tulee esille tässä tapauksessa; se mahdollistaa pienempään tutkittavien joukkoon syventymisen perusteellisemmin, antaen tilaa tutkittavien antamien merkitysten tulkinnoille.

Tutkimus tarkastelee tuottamaansa tietoa fenomenografisen tutkimusperinteen keinoin. Fenomenografisen lähestymistavan tavoitteena on kuvailla, selittää ja tulkita ilmiötä tutkittavien muodostamien käsitysten ja näkemysten näkökulmasta (Cohen ym., 2018). Tutkimukseen liittyy hermeneuttinen ulottuvuus, joka syntyy pyrkimyksistä tulkita ja etsiä havainnoille merkitystä teoreettisen viitekehyksen avulla muodostetun esiyymmärryksen pohjalta. Teoreettisen viitekehyksen merkitys korostuu myös lopulta tutkimusten tulosten tulkintavaiheessa, mikäli tutkimuksen aineistosta nousseita havaintoja halutaan tarkastella hermeneuttisessa kehässä suhteessa edeltävään

ymmärrykseen ja tutkimuksen mahdollisesti luomaan uuteen tietoon (Raatikainen, 2015).

Tutkimuksessa ilmiön ymmärtäminen linkittyy vahvasti sen teoriaan, jonka tavoitteena on kuvailla ja selittää ilmiötä sekä siihen liittyvien tekijöiden suhteita (Cohen ym., 2018). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys on tarkoituksella suhteellisen laaja: jotta tutkittavien mahdollisesti laajojen näkemysten yhdistäminen teoriaan olisi mahdollista hermeneuttisessa prosessissa, on tutkimuksen teoriaosiossa esitelty useampia käsitteitä ja malleja ilmiön ymmärtämiseksi. Koska valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisissa taustoissa sekä näkemyksissä luokanopintojen kehittämistä valmiuksista voi olla suuriakin eroja, on tutkimuksessa pyritty esittelemään oppisen ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyviä ilmiöitä mahdollisimman kattavasti, jotta yksittäisiä näkemyksiä kyetään yhdistämään laajempiin kouluarjen ilmiöihin tutkimuksen tuloksia analysoidessa.

3.3 Aineiston kerääminen ja tutkimusmenetelmät

Toteutettavan tutkimuksen aineiston kerääminen toteutetaan puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Kyseessä on haastattelun muoto, jossa haastattelussa esitettävät kysymykset ovat tutkimukseen osallistuville samat, mutta kysymysten järjestys voi vaihdella ja niiden sanantarkkaa muotoa ja järjestystä on mahdollisuus muuttaa tarvittaessa tutkijan ja tutkittavan välisen yhteyden löytämiseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2022) Puolistrukturoitu haastattelu on metodina hieman rajatumpi lähestymistapa kuin esimerkiksi avoin haastattelu tai teemahaastattelu. Tähän valintaan on päädytty, jotta haastatteluissa päästään paremmin tutkimuksen kannalta oleellisemmän informaation äärelle.

Tutkimusmenetelmänä haastattelun etu on sen joustavuus, ja sen tarjoamat välittömät mahdollisuudet suunnata tiedonhankintaa, oikaista väärinkäsityksiä ja lisätä ymmärrystä tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen keinoin aineiston keräämisen aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Samalla haastattelun voidaan nähdä mahdollistavan tutkimuksen kannalta merkityksellisten vastausten löytämisen sen tavoitteiden ja tehtävien mukaisesti, mikä luo tämän tutkimuksen osalta perusteet metodin valinnalle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Samalla tutkimukseen valittu aineiston hankintamenetelmä

mahdollistaa myös tutkittavien aidot ja välittömät reaktiot haastattelukysymyksiin ilman, että haastateltavilla on mahdollisuus tutustua aiheeseen etukäteen ja muotoilla omat vastuksensa mahdollisesti omien lähdemateriaaliensa kanssa aiheeseen tutustuen. Näin tutkimuksen voidaan nähdä tuottavan luokanopettajan arjen kannalta tutunkaltaisen tilanteen: usein arjen esittämiin haasteisiin oppilaiden kanssa on kyettävä reagoimaan vastuussa olevan aikuisen roolissa välittömästi.

Haastattelussa vuorovaikutus rakentuu ihmisten sanoista; verbaalisesta viestinnästä, sekä niille annetuista merkityksistä ja tulkinnoista (Hirsjärvi & Hurme, 2022) Tämän tutkimuksen osalta voidaan nähdä, että jokaisella osallistujista on varsin ainutlaatuinen kuva itse tutkimuksen aiheelle antamista merkityksistä ja tulkinnoista, sillä vastavalmistuneet luokanopettajat lähestyvät tulevaa työuraansa usein varsin erilaisista lähtökohdista. Tämä muistaen tutkimuksessa halutaan kunnioittaa heidän subjektiivista toimijuuttaan aiheen parissa, ja puolistrukturoitu teemahaastattelu metodina tarjoaa tutkittaville oman mahdollisuutensa kertoa muodostamista käsityksistä ja näkemyksistä.

Ihminen nähdään tässä tutkimuksessa toimivana subjektina, merkityksiä luovana sekä niitä esille aktiivisesti tuovana toimijana (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Puolistrukturoitu haastattelu antaa haastateltaville enemmän tilaa tuoda esiin omaa toimijuuttaan, mutta voi johtaa tuottamaan varsin monitahoisia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2022) Monitahoiset vastaukset näyttäytyvät tutkimuksen kannalta kiehtovalta, sillä luokanopettajien näkemyksistä omassa oppilasluokassaan toimimisesta oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä on tehty vielä toistaiseksi varsin vähän tutkimusta (Hoferichter ym., 2021)

Tutkimuksen osalta relevanttia ei ole tiettyjen ilmiöiden määrällinen ilmenevyys, vaan näiden ilmenemisen laatu. Ratkaiseva tekijä on aineiston pohjalta muodostettavien tulkintojen syvyys sekä ilmiöiden kokonaisvaltainen hahmottaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tässä tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistävyyteen, vaan kuvaamaan ilmiötä, ymmärtämään toimintaa sekä antamaan näiden pohjalta muodostettuja teoreettisia tulkintoja aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksi yleisimmistä kysymyksistä laadullisen tutkimuksen, erityisesti haastattelututkimuksen osalta on, mikä on riittävä määrä haastateltavia. Tässä tutkimuksessa tiedonantajien valinta on harkittu, mutta tutkimukseen osallistuvia mahdollisesti pois rajaava, mikä jo itsessään vaikuttaa

aineiston laajuuteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Joka tapauksessa, aiheesta pyritään luomaan haastatteluiden avulla aineisto, jossa esiintyy toistoja saturaatioon asti, eikä tutkimus tuota enää uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

3.4 Aineiston esittely

Tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto kerättiin haastattelemalla Tampereen yliopistossa opiskelevia luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoita, jotka arvioivat valmistuvansa opinnoistaan joko kuluvan lukuvuoden 2023–24 tai seuraavan lukuvuoden 2024–25 aikana. Tutkimukseen osallistuvien kannalta kyseessä on heidän tulevan työuransa kannalta kriittinen vaihe: siirtymä opiskelijaroolista työelämään on vaihe, joka määrittelee usein luokanopettajan sitoutumista omaan ammattiinsa pidemmäksi aikaa tai johtaa lopulta päätökseen vaihtaa alaa kokonaan (Bartell, 2005). Samalla opintojensa loppuvaiheessa etenevät opiskelijat ovat kenties parhaita arvioimaan luokanopettajakoulutuksen heille tuottamia valmiuksia, joten heidän voidaan nähdä olevan työelämään siirtymisen kynnyksellä ollessaan tämän tutkimuksen kannalta kaikista oleellisimpia tiedonantajia.

Tutkimuksen puolistrukturoidun teemahaastattelun rungossa hyödynnettiin osittain aiemmasta tutkimuksesta tuttua haastattelurakennetta. Aiemmassa tutkimuksessaan Wilson ja kollegat (2023) tutkivat opettajien näkemyksiä hyvinvoinnista, oppimisen ja hyvinvoinnin välisestä suhteesta, sekä hyvinvoinnin edistämisestä ja siihen liittyvistä haasteista koulussa. Tämän tutkimuksen osalta keskeinen toimintaympäristön muodostama konteksti on rajattu koskettamaan yksittäistä oppilasluokkaa, sekä opettajan toimintaa sen sisällä. Sen lisäksi oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen haasteita lähestytään tässä tutkimuksessa luokanopettajaopinnoistaan valmistumisen kynnyksellä olevien näkökulmasta siten, että tutkimuksessa otetaan selvää myös näkemyksistä opintojen tuottamista valmiuksista.

Tutkimukseen osallistui lopulta yhteensä kuusi Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevaa kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterivaiheen opiskelijaa. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita lähestyttiin henkilökohtaisesti, ja tutkimukseen valittiin lopulta sellaisia opiskelijoita, jotka kykenivät esittämään realistisia näkemyksiä omista

luokanopettajaopinnoistaan valmistumisen aikatauluista. Tutkimushaastattelut kestivät noin 20, 25, 29, 31, 34 ja 34 minuuttia.

Tutkimuksen aineistoksi litteroitiin yhteensä 84 sivua tekstiä. Tiedostoissa tekstin fontti oli Arial, fonttikoko 12 ja tekstin rivinväli 1,5. Tutkimuksen aineisto – sekä ääni- että tekstitiedostot – säilytettiin tutkimuksen ajan salasanojen takana laitteissa, joihin vain tutkijalla on pääsy sekä kopioina kaksivaiheisen tunnistautumisen takana sijaitsevassa verkkopalvelussa. Tutkimuksen valmistuttua kaikki tutkimusta varten kerätty aineisto hävitettiin huolellisesti.

3.5 Aineiston analyysi

Yleisin laadullisen tutkimuksen perinteissä käytettävä analyysimuoto on sisällönanalyysi. Kyseessä on menetelmä, jonka tavoitteena on analysoida dokumentoitua aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Se voidaan edelleen jakaa kolmeen eri analyysimuotoon riippuen sen suhteesta aineistoon ja teoreettiseen viitekehykseen: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tämän tutkimuksen osalta laadullisen analyysin muodoksi valikoituu teoriaohjaava analyysi.

Käytännössä tutkimuksen aineiston analyysi toteutetaan kaksivaiheisena laadullisena sisällönanalyysinä. Ensimmäisellä analyysikerroksella tulokset luokitellaan aineistolähtöisesti, jonka jälkeen aineisto yhdistetään tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostamaan esiymmärrykseen. Menetelmässä tekstistä pyritään poimimaan kokonaisuutta selittäviä yksittäisiä viittauksia, joiden pohjalta kyetään ymmärtämään niiden muodostamaan kokonaiskuvaa ja edelleen uudestaan yksilöllisiä merkityksiä paremmin. Kyseessä on ymmärryksen syventämiseen tähtäävä tapa, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Kyseinen menetelmä mahdollistaa sen, että tutkimus pyrkii antamaan tilaa aineistolle tuoda oman äänensä esille, jättäen mahdollisuudet myös aineistosta nouseville uusille huomioille.

Tutkimuksen aineiston analyysin ensimmäinen kierros on täysin aineistolähtöinen: sen osalta pyritään etenemään induktiivisesti yksittäisistä havainnoista kohti ilmiöihin yleistämistä (Eskola & Suoranta, 1998). Prosessi etenee aineiston pelkistämisestä, eli epäolennaisen karsimisesta ryhmittelyyn, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia sekä siitä kohti abstrahointia eli

teoreettisten käsitteiden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa teorian hyödyntäminen nousee esiin aineiston analyysin toisessa kierroksessa, jossa teoreettinen esiymmärrys pyritään hyödyntämään osana aineiston ymmärtämistä. Teoriaohjaava analyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä siten, että abstrahoinnin kohdalla empiirinen aineisto pyritään liittämään jo olemassa olevaan teoreettiseen ymmärrykseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

3.6 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Ihmiseen kohdistuvaan tutkimukseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä, ja näiden tunnistaminen muodostaa osan asiallista, hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaista tutkimusta. Eettisyys voidaan hahmottaa tutkimuksen teknisiin toteutuksiin ja tutkimuseettisiin määräyksiin liittyvinä kysymyksinä; toisaalta samalla tutkimuksen eettisyys voi olla perusteellinen ja periaatteellisesti tutkimusta ohjaava lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tutkimuksen tekeminen voi lähteä liikkeelle jo niinkin perustavanlaatuisesta kysymyksestä kuin ”onko tätä aihetta oikein tutkia?”, ja minkälaisia latauksia näihin alustaviin pohdintoihin jo mahdollisesti liittyy.

Tutkimuksen etiikka on tiedeyhteisön sitoutumista tieteen harjoittamisen ideaaleihin: avoimuuteen, rehellisyyteen sekä tieteen kriittiseen tarkasteluun (Kuula, 2011). Siihen liittyy keskeisesti hyvä tieteellinen käytäntö, jota valvoo Suomessa Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. Ihmiseen kohdistuvaan tutkimukseen liittyy Suomessa eettisiä periaatteita, joiden pohjalta tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, kulttuuriperintöä ja luontoa, ja toteuttaa tutkimustaan siten, että tutkimuksesta ei aiheudu vaaraa tutkittavina oleville. Tutkittavien kohtelua määrittelevät normeista tässä tutkimuksessa korostuvat erityisesti itsemääräämisen kunnioittaminen sekä yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen (Kuula, 2011).

Tutkittaville kuuluu oikeus tietää, mihin he ovat osallistumassa, ja mihin heidän antamiaan tietoja tullaan tutkimuskäytössä hyödyntämään. Tässä tutkimuksessa tutkittavien informointi hoidettiin esittämällä tutkittaville kirjallinen suostumuslomake. Tutkijan ja tutkittavan väliseksi sitoumukseksi toteutettiin allekirjoitettu kirjallinen sopimus tutkimukseen suostumisesta, jonka yhteydessä

tutkittaville tehtiin selväksi aineiston käyttöön ja säilytykseen liittyvät kysymykset (Kuula, 2011). Tutkimukseen osallistuville tehtiin myös selväksi, että heillä on oikeus vapaaehtoisena osallistumisensa lisäksi myös kieltäytyä, keskeyttää osallistumisensa, peruuttaa suostumuksensa osallistua tai saada lisätietoja tutkimuksesta (TENK, 2019).

Tutkittavien näkökulmasta tutkimuksen aihe ei ole eettisesti latautumaton. Tutkimus tarkastelee heidän tulevaan työhönsä kohdistuvia odotuksia, vaatimuksia ja velvollisuuksia. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) on luokanopettajien ammatillista toimijuutta ohjaava, velvoittava asiakirja, ja esimerkiksi tutkimustulos opetussuunnitelman noudattamatta jättämisestä nostaisi tutkittavien aseman kyseenalaistettavaksi. Näiltä osin tutkimuksen eettisissä periaatteissa korostuu myös tutkittavien yksityisyydensuoja. Tämä huomioitiin aineiston analyysissä sen anonymisointina, sekä tutkittavien sitaattien tunnuksiksi arvottuina kirjain- ja numeroyhdistelminä H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

Tutkimuksen alkuvaiheessa käynnistyy prosessi, joka kulkee tutkijan mukana tutkimuksen ohessa jatkuvasti läpi jokaisen vaiheen: kriittinen reflektio, tutkijan jatkuva pyrkimys tiedostaa oma positionsa tutkijana prosessin aikana. Cohen ja kollegat (2018) mainitsevat käsitteenä kriittisen hermeneutiikan, jossa tutkija reflektoi omaa taustaansa suhteessa tutkimuksen aiheelle annettuihin kollektiivisiin merkitysmailmoihin. Tämä korostuu selkeästi myös tässä tutkimuksessa, jossa yksittäisten tutkittavien merkitysmailmoja pyritään peilaamaan suhteessa teoreettiseen esiymmärrykseen.

Kollektiivisten merkitysmailmojen ymmärtämisessä voidaan nähdä korostuvan tutkijan sekä tutkittavien yhteisen kielen löytämisenä. Aineiston analyysissä voidaan puhua käsitteellisestä selkeydestä, jossa tutkija pyrkii löytämään tutkittavien näkemyksiä vastaavia käsitteellisiä merkityksiä (Eskola & Suoranta, 1998) Tämän tutkimuksen kontekstissa käsitteellistä selkeyttä pyrittiin edistämällä valitsemalla tutkimukseen sellaiset keskeiset käsitteet, jotka ovat tutkittaville mahdollisimman tuttuja, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (Opetushallitus, 2014) vastaavia käsitteitä.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tulokset ja niiden analyysi, sekä vastataan aiemmin esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen jakautuu kahteen erilliseen alalukuun, joista ensimmäisessä käsitellään oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen käytännön keinoja, ja toisessa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen käytännön keinot on jaettu siten, että analyysissä käsitellään erikseen fyysinen, psyykinen, sosiaalinen sekä pedagoginen koulun hyvinvointiulottuvuus omana kokonaisuutenaan *Suomen Vanhempainliitto ry:n* sekä *OAJ:n* (2017) kouluhyvinvoinnin käsitteenmääritelmää mukailleen. Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysi jakautuu kahteen eri pääryhmään, jotka nousivat esille keskeisimpinä tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä: luokanopettajakoulutuksen sisällöt valmiuksien tuottajana sekä opiskelijoiden henkilökohtaiset näkemykset arvioimistaan valmiuksista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassaan.

4.1 Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen omassa oppilasluokassa

Seuraavien otsikoiden alle jaetuissa kokonaisuuksissa esitellään tutkimuksen tuloksista nousseita käytännön keinoja oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassa. Analyysissä käsitellään ensin lyhyesti jokaisen koulun hyvinvointiulottuvuuden osalta, mitä oppiminen ja hyvinvointi tutkittavien näkemyksissä tarkoittaa, jonka jälkeen edetään oppimisen ja hyvinvoinnin välisten yhteyksien tunnistamiseen. Näiden luokanopettajan toiminnan kannalta perusteellisten lähtökohtien tarkastelun tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään

tutkimuksen kannalta keskeistä ilmiötä ensin sille annetuissa todellisuuksissa, ja sen kautta päätyä esittelemään lopulta luokanopettajan käytännön keinoja oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassa.

4.1.1 Oppiminen ja fyysinen hyvinvointi

Fyysinen hyvinvointi omassa oppilasluokassa määriteltiin vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka rakentuu sekä oppilaan yksilöllistä lähtökohdista että koulun ympäristötekijöistä. Oppilaan yksilöllisten lähtökohtien näkökulmasta fyysisessä hyvinvoinnissa korostuivat terveydentila ja keholliset tuntemukset, sekä sairauksien ja tautien poissaolo terveydentilaa heikentävinä tekijöinä. Koulun ympäristötekijöiden osalta fyysistä hyvinvointia edustivat materiaaliset puitteet ja olosuhteet, kuten opetustilojen ergonomia ja turvallisuus, sekä niiden soveltuvuus oppimisympäristöiksi suhteessa oppilaiden fyysisiin tarpeisiin.

”...fyysiset kaikki olosuhteet: luokkahuone, koulurakennus, mistä se koostuu; luokkahuoneen asemointi, miten oppilaat siellä istuu on... ja sitten fyysinen hyvinvointi yksilötasolla - niin ihan, että voiko oppilas hyvin tai voiko huonosti fyysisesti...” (H5)

...on mahdollisuus kokea fyysistä hyvinvointia; eli tuntee omassa kehossaan muun muassa asioita, kuten turvallisen tilan, jossa kokee olevansa koskematon, ja tota... fyysisesti loukkaamaton. Myös fyysinen hyvinvointi kouluympäristössä tarkoittaa sitä, että ei tarvitse kärsiä mistään terveydellisen tilan heikentymisestä tavoilla, kuten taudit tai vaikka hengityselimistön oireet...” (H4)

”...ei tuu vaikka lapsella selkä kipeeksi, koska on väärän kokoinen tuoli ja pulpetti, niinku tän tyylisiä asioita. Tai sitten se, että saa niin kuin olla koskematta siellä koulussa ja kukaan ei niinku käy fyysisesti käsiksi...” (H2)

Fyysiseen hyvinvointiin koulussa sisältyi haastateltavien näkemyksissä myös aineettomia tekijöitä, jotka näyttäytyivät oppilasluokan ilmapiirissä ja toimintakulttuurissa. Näiden osalta esille nostettiin kiusaamisen ja väkivallan ehkäiseminen, liikunta ja toiminnallisuus, sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen turvallisuus eri oppiaineissa.

”No varsinkin siinä käsityössä, niin se on nyt ihan niinku ykkösprioriteetti, että kaiken pitää olla turvallista ja kaikki muu tulee sit sen jälkeen. Tietysti liikunnassa sama homma, ja miksei nyt ihan kaikessa muussakin, mutta niissä se korostuu, kun on jotain instrumentteja käytössä.” (H4)

”...toiminnallisuutta... ehkä konkreettisesti toki näkyy liikunnassa ja tämmösissä, mutta kyllähän aina voi tehdä, jos vaan jaksaa kunnan rastikierroksia ja näin.” (H6)

Tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä oppimisen ja fyysisen hyvinvoinnin välisestä suhteesta korostuivat fyysisen toimintakyky edellytyksenä oppimiselle, kiusaamisen ja väkivallan uhan vaikutukset oppilaisiin sekä opetustilojen kyky vastata oppilaiden fyysisiin oppimisen tarpeisiin. Fyysinen toimintakyky nähtiin edellytyksenä sille, että oppiminen olisi mahdollista: mikäli oppilas ei koe itseään fyysisesti hyvinvoivaksi, tuntee kipua tai on uupunut, ei hänen ole mahdollista keskittyä opiskeluun ja oppimiseen.

”...jos fyysinen hyvinvointi ei oo tota kunnossa, niin sittenhän oppilaalle voi tulla helposti semmoinen fiilis, että ei halua mennä sinne kouluun ja sit sitä myöten myös se koulu- tai opiskelumotivaatio laskee...” (H1)

”Kiusaaminen ja ja sitten tota semmoinen, no fyysinen häirintä, niin ne liittyy kyllä fyysiseen hyvinvointiin koulussa ja oppimiseenkin linkittyy sitä kautta, että jos sulla ei oo turvallinen olo, niin sä et opi niin tehokkaasti. (H2)

Opetustilojen huonekaluilla ja opetusvälineillä nähtiin olevan myös suuria yhteyksiä opiskelun ja oppimisen laatuun. Materiaalisten puitteiden esitettiin muodostavan usein keskeiset lähtökohdat luokanopettajan pedagogisille ratkaisuille omassa oppilasluokassaan.

”Eli tota tietysti se, että sulla on parhaat mahdolliset niin kuin olosuhteet sille oppimiselle edellyttää, että sulla on mukava olla siellä koulussa myös niinku fyysisesti: kehollasi on mukava olla... ...jos sua häiritsee koko ajan, kun joku tökkii sua vaikka kylkeen, niin et sä jaksu keskittyä lukemiseen, tai jos sua alkaa särkee selkää tai päätä sen takia, että sun niskat on huonosti asennossa, koska sun pulpetti on väärän kokoinen, niin kyllä se niinku pitkällä tähtäimellä varsinkin vaikuttaa sitten oppimiseen ja siihen niinku oppimisen laatuun myöskin.” (H2)

Luokanopettajien tavat oppimisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistämiseksi käytännössä voidaan jakaa kahteen eri pääteemaan: oppimista ja fyysistä hyvinvointia edistävien pedagogisten ratkaisujen sekä kasvatuksen ja opetuksen sisältöjen toteutukset, ja luokanopettajan toiminta opetustiloihin vaikuttamisena sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen valintana. Tietyt oppilasluokassa tehdyt pedagogiset ratkaisut ja opetuksen sisällöt liittyivät oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin myös koulun ulkopuolella; näistä korostuivat erityisesti terveellisiä

elämäntapoja edistävät tiedot ja taidot sekä arvot ja asenteet, joiden avulla pyrittiin vaikuttamaan oppilaan terveyskäyttäytymiseen.

”Pitää tuntee omat oppilaat: tietää taustat – sen kautta pystyy suunnittelemaan omaa opetusta, että ottaako jotain teemoja, vaikka miten oppilaat voi ite – tietyssä ikä- ja kehitysvaiheessa riippuu tietenkin, kuinka pienistä oppilaista puhutaan – mutta kiinnittää huomiota, vaikka siihen ravintoon ja unen määrään, jos on niinku havaittavissa selkeästi, että on haasteita...” (H5)

”...liikutaan: ei pysytä koko päivää vaan istumassa. On sitä liikuntaa; tai siis niinku... liikunnan tunteja... ehkä sitä, että kannustetaan ylipäätään semmoiseen, niinku aktiivisuuteen...” (H6)

Opetustiloihin vaikuttaminen sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen valinta nähtiin käytännössä toimintana, jossa luokanopettaja pyrkii poistamaan oppilaidensa oppimisen esteitä. Näiden keskeisenä tavoitteena nostettiin esille erinäisten oppimisen tarpeiden, kuten ohjauksen, tuen ja oppimista edistävän palautteen toteutuminen omassa oppilasluokassa.

”...opettajana tuntee oman oppilasryhmänsä, niin myös ehkä sen perusteella tekee sit esimerkiksi istumajärjestyksen; ketkä tarttee enemmän sitä tilaa siellä; kellä taas ei oo niin suurta merkitystä siinä. Myöskin se, että ootko sä fyysisesti lähellä opettajaa, että sä saat tuen siitä opettajasta tai semmoisen ehkä myöskin – ei kimmokkeen – vaan niinku semmoinen motivaattori siinä, että koska sä olet opettajan lähellä, niin silloin sä ehkä helpommin myös teet, jos on kyseessä esimerkiksi tällöinen, hieman vilkkaampi oppilas.” (H1)

”Esimerkiksi luokahuoneessa mä pystyn vaikuttamaan siihen ympäristöön, vaikka istumajärjestyksen avulla, että niillä (oppilailta) on kasvot taulua kohti; niiden ei tarvi olla missään huonossa asennossa siellä... vaikka tunnilla.” (H4)

”Oon joutunu asemoimaan istumajärjestyksistä niin kuin liikuntarajoitteisen oppilaan kouluhyvinvointia ajatellen; että on helppo tulla luokkaa, että se paikka ei sijaitse vaikka luokan perällä, vaan lähellä ovea, mistä pääsee helposti heti oman pulpetin ääreen tai työpisteen ääreen.” (H5)

Oppimista ja fyysistä hyvinvointia pyrittiin edistämään myös oppilasluokan omaa toimintakulttuuria kehittämällä. Käytännön toimintana esille nostettiin oman oppilasluokan ryhmähenkeä kehittävät yhteisölliset aktiviteetit, joiden tavoitteena on edistää fyysisen turvallisuuden tunnetta.

”Oman oppilasluokan kontekstissa fyysisen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen, niin liittyy mun mielestä ehdottomasti se niin kun ryhmän; tavallaan ryhmähengen kehittäminen, että siellä tosiaan on kaikilla se fyysinen koskemattomuus.” (H2)

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä esiintyi runsaasti Konun (2002) koulun hyvinvointimallissa esiteltyihin fyysistä hyvinvointia rakentaviin olosuhteisiin ja terveydentilaan yhteydessä olevia mainintoja. Olosuhteiden kannalta keskeisten materiaalien puitteiden merkitys korostui oppilasluokassa erityisesti luokanopettajan tapoina järjestää opetustila oppilaiden fyysisiä oppimisen tarpeita palvelevaksi (Harinen & Halme, 2012). Minkkisen (2015) lasten hyvinvointimallin näkökulmasta tarkasteltuna fyysisellä ympäristöllä on suuri merkitys yksilön toiminnalle, mikä näyttäytyi oppimisen ja hyvinvoinnin edistämässä erityisesti oppilaan kognitiivisten toimintojen, kuten keskittymisen ja tarkkaavuuden suuntaamisena oppimisen kannalta oleellisiin asioihin. Keskeinen näkemys oppimisen ja fyysisen hyvinvoinnin näkökulmasta tutkimukseen osallistuneilla oli, että fyysisen hyvinvoinnin edistämällä on merkittävät vaikutukset oppilaan oppimisen laadulle sekä erityisesti sille, kuinka pitkäjänteisesti oppilas jaksaa opiskella ja oppia.

Myös fyysisen kiusaamisen ja väkivallan uhan merkitys keskeisenä fyysiseen hyvinvoinnin vaikuttavana ilmiönä tiedostettiin osana oppilasluokan arkea (Helenius & Matikka, 2022). Kiusaamisen ja väkivallan ehkäisemisessä korostuivat käytännön keinot, kuten oppilasluokan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin vaikuttavat yhteisölliset aktiviteetit. Toisena keskeisenä koulumaailman ilmiönä esille nostettuun oppilaiden kokemukseen omasta fyysisestä terveydestään pyrittiin vaikuttamaan erityisesti kasvatus- ja opetussisältöjen näkökulmasta (Helenius & Kivimäki, 2021). Käytännön tasolla omaan hyvinvointiin liittyviä kokemuksia pyrittiin edistämään erityisesti kasvatus- ja opetussisällöiden avulla esimerkiksi liikunnan opetuksessa sekä muissa terveyttä ja hyvinvointia edistävää käyttäytymistä esille nostavissa oppiaineissa.

4.1.2 Oppiminen ja psyykinen hyvinvointi

Psyykinen hyvinvointi omassa oppilasluokassa määriteltiin yksittäisen oppilaan kokemuksiksi hänen omasta toimijuudestaan oppilasluokassa ja siinä vallitsevassa yhteisön toimintakulttuurissa. Oppilaille oppiminen ja psyykinen hyvinvointi rakentui turvallisuuden tunteesta omassa oppilasluokassa, minkä nähtiin mahdollistavan oppimisen eri prosesseja. Luokanopettajan näkökulmasta

hänen oppilaidensa psyykkistä hyvinvointia ja oppimista omassa oppilasluokassa edustivat opetuksen kautta saavutetut merkityksellisyyden ja osallisuuden kokemukset, jotka heijastuivat oppilaiden motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen.

”...psyykkinen hyvinvointi on tosi paljon sitä semmoista henkistä hyvinvointia, mikä siellä niinku pinnan alla tapahtuu: se, että kokeeko oppilas, että hän on tervetullut kouluun? Onko siellä turvallista hänen mielestään olla?” (H1)

”...mulla niinku kiteytyy tää jotenkin psyykkinen hyvinvointi siihen turvallisuus-sanan ympärille tosi voimakkaasti, koska se on pohja sille, että pystyy jotenkin rentoutumaan ja niinku keskittymään siihen itse asiaan, eliikkä oppituntien sisältöön eikä siihen, että nyt mua ahdistaa viitata, kun mua kiusataan tai nyt mua ahdistaa mennä syömään, kun on sitä ja tätä.” (H2)

Psykologisen turvallisuuden tunteen kannalta keskeiseksi nousivat hyväksytyksi tulemisen tarpeiden täyttyminen sekä ryhmään kuulumisen kokemukset; sen sijaan turvallisuutta heikensi keskeisesti kokemuksen ryhmästä syrjityksi tulemisesta. Näkemyksissä korostui myös usein luokanopettajan rooli turvallisena aikuisena, joka kohtaa oppilaansa omilla vuorovaikutustaidoillaan oppilasluokassa.

”Psyykkinen hyvinvointi koulussa... varmaan voi tarkastella yksilön kautta, että yksilö kokee itsensä niin kuin persoonana ja olentona hyväksytyksi; sallitaksi ja halutuksi siihen yhteisöön, mikä on koulu. Myös ryhmänä voi tarkastella varmasti... ..että myös ryhmään kuuluminen edesauttaa sitä psyykkisen hyvinvoinnin tilaa. Samoin näiden asioiden puuttuminen tai niiden negatiivinen vaikutus esimerkiksi ryhmästä pois jääminen tai syrjäytyminen tai syrjityksi tuleminen, niin vaikuttaa negatiivisesti psyykkisen hyvinvoinnin tilaan.” (H3)

”No ensinnäkin se, että opettaja tekee itse oppilaille sen, että hän on se turvallinen aikuinen siellä luokassa, että kaikilla niillä oppilailta ja lapsilla on sitten edes se yksi turvallinen aikuinen, jos se ei esimerkiksi kotona semmoista oo.” (H1)

Psykologisen turvallisuuden muodostamalta pohjalta kyettiin rakentamaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiä merkityksellisyyden ja osallisuuden kokemuksia, joiden nähtiin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella ja oppia. Oppilaiden motivaation edistämiseen nähtiin merkityksellisyyden tunteiden ja osallisuuden lisäksi kuuluvan myös luokanopettajan tuntemus omista oppilaistaan, mikä auttoi tukemaan oman oppilasluokan oppilaiden oppimista heidän mielenkiinnon kohteidensa ja vahvuuksiensa huomioimisen kautta.

"Koen, että voisi ehdottomasti puhua tämmöisestä merkityksellisyiden kokemuksesta ja se merkityksellisyiden kokemus ihan varmasti muodostuu monista syistä ja monet niistä on just tää hyväksytyksi tuleminen myös, että koet itsesi osalliseksi sekä ryhmissä oppilaiden kesken, että sitten opetuksessa, arvioinnissa ynnä muissa, että tuntee, että on vaikutusta ympäristöön." (H3)

(motivaatio) ...rakentuu luottamuksesta, mitä tulee ulkopuolelta, se rakentuu ehkä omista tavoitteista omista haaveista, omista innostuksen lähteistä. Siihen vaikuttaa se, että miten muut ehkä ottavat vastaan nää omat tavoitteet, haaveet ja innostuksen lähteet ja miten niihin kannustetaan." (H3)

"Taas mennään siihen oppilaan tuntemiseen, eli mitä paremmin tuntee taustat, niin sitä paremmin voi hahmottaa yksittäisestä oppilaasta vahvuuksia ja se edellyttää - ja mikä on peruskouluopettajan, luokanopettajan työssä etu, niin näkee saman oppilaan useassa oppiaineessa." (H5)

Oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa korostui keskeisesti motivaatio. Oppilaan sisäinen motivaatio oppia nähtiin keskeisenä sille, että oppilas voi pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna psyykkisesti hyvin omassa oppilasluokassaan.

"No motivaatio ja oppiminen: joo, ne on aika voimakkaasti linkissä, että toki sieltä mä koen, että sitten jos on sitä psyykkistä hyvinvointia, eli mikä on turvallisuuden tunnetta ja muuta niin se ruokkii myöskin sitä niinku sisäistä motivaatiota, mikä on sen oppimisen kannalta se niinku olennainen, että toki opettaja voi antaa ulkoisia tavallaan kehoitteita; esimerkiksi saat Wilmaan hyvän tuntimerkinnän, jos jaksatte tänään olla niinku reippaita, mutta että ehkä se, että mä haluan oppia tän asian tai että oppilas kokee jonkun asian oppimisen tärkeäksi, niin se ehdottomasti liittyy psyykkiseen hyvinvointiin." (H2)

Merkityksellisyiden tunteet linkittyivät oppimiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin keskeisesti: ne toimivat lähtökohtana koulun toiminnasta innostumiselle, ja mahdollistivat näin hyvinvointia edistävän kasvun, kehityksen ja oppimisen. Oppimisen merkityksellisyiden edistäminen edellytti myös opettajalta taitavaa toimintaa omassa oppilasluokassaan.

...merkityksellisyiden rakentuu kaikki tämmöinen oman näkemyksen mukaan niin ihmiskunnan kehittyminen eteenpäin, että jos kokee jonkin asian merkitykselliseksi, niin silloin motivaatio ja se innokkuus tulee itsestään. niin hyvin, hyvin keskeistä, ja oppimisenkin kannalta, että jos jos kokee asian merkitykselliseksi, niin se imaisee mukana. (H5)

"Tosi yksilökohtaista, mutta just sen oppilaantuntemuksen kautta niin tietää, tai oppii myös itse opettajana keinoja, että miten motivoida ja se ehkä liittyy sitten motivointitaitoihin, että miten löytää; osaa perustella esimerkiksi vaikka

historian opettamisen tai opiskelun pikkuoppilaalle, että mikä siitä tekee merkityksellistä...” (H5)

Oppilaan yksilöllisen psyykkisen hyvinvoinnin muodostamat lähtökohdat olivat yhteydessä oppilaan kokemuksiin omasta toimijuudestaan oppilasluokassa. Mielenterveyden haasteiden yhteydet oppimiselle ja hyvinvoinnille näyttäytyivät oppilaan jaksamisessa, opiskelumotivaatiossa sekä kouluviihtyvyydessä.

”No psyykinen hyvinvointi vaikuttaa aika paljonkin oppimiseen, koska just se, että jos et sä voi niin kuin mieleltäsi hyvin, niin sitten se vaikuttaa heti sun jaksamiseen ja kaikkeen motivaatioon ja tämmöiseen, että se on ihan hyvin tärkeää, että sä voit psyykkisesti hyvin ja se vaikuttaa paitsi just siihen kouluviihtyvyyteen, mutta myös siihen itse oppimiseen.” (H6)

Väkivallan nähtiin olevan keskeisesti yhteydessä oppimiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin negatiivisessa mielessä. Fyysisesti vahingoittamisen väkivallan keinoin esitettiin muodostavan keskeistä uhkaa oppilaan turvallisuuden tunteelle omassa oppilasluokassaan.

”Väkivalta koulussa vaikuttaa täysin suorilla tavoilla negatiivisesti sekä psyykkiseen että fyysiseen hyvinvointiin oppilaan kohdalla ja tosi, tosi suurella tavalla... ja muun muassa niin kuin turvattomuuden tunteen, uhan tunteen, fyysisen niin kuin siis vahingoittamisen kautta.” (H3)

Oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämisessä käytännössä korostuivat luokanopettajan kohtaamisen taidot sekä tunne- ja vuorovaikutusosaaminen. Käytännön toimintana nostettiin esille luokanopettajan ja hänen oppilaidensa väliset arjen kohtaamiset.

Mun mielestä se, ett turvallisuus ylipäättään ihmissuhteissa muodostuu siitä, että sä oot avoin ja läsnä, ja sä kuuntelet ja annat itsestäs semmoisen... että sä kohtaat ne oppilaat.” (H6)

”Lähtee ensinnäkin siitä, että opettaja on läsnä oleva omille oppilailleen; opettaja todella välittää ja osoittaa välittämisensä oppilasta kohtaan ja oppilasluokkaansa kohtaan. Opettaja näkyy muun muassa siinä, että opettaja on valmiina auttamaan, opettaja on niin, kun välittömästi valmiina tarjoamaan apua oppilaan ilmaisemaan avuntarpeeseen. On se sitten minkä tasoinen tahansa... tai vakava tai pienimuotoinen. Myös opettaja pystyy tarjota tai luoda tänne opetusluokkaan semmoisen niinku sosiaalisen tilan, missä jokainen tietää, että jokainen ongelma on ratkaistavissa ja jokainen ongelma on ratkaistavissa nimenomaan opettajan kanssa...(H3)

Luokanopettajan sekä hänen oppilaidensa välisten kohtaamisten tavoitteena oli edistää oppilaiden kuulluksi tulemisen tunnetta ja kerätä tietoa heidän psyykkisen

hyvinvointinsa tilasta kyselemällä kuulumisia. Arjen kohtaamisissa korostui säännöllisyys, jotta luokanopettaja olisi jatkuvasti tietoinen hänen oman oppilasluokkansa oppilaiden tilanteesta.

...mä pyrkisin opettajana edistämään oppimista ja psyykkistä hyvinvointia käytännössä omassa luokassa niin sillä tavalla, että mä kyselen oppilaalta mahdollisimman paljon, että miten niillä menee ja koitan kohdata ne mahdollisimman usein yksilöinä; en pelkästään siellä luokan edessä kyselemällä, vaan joka viikko olis joku semmoinen kohta, missä mä jokaisen oppilaan pystyisin ihan kahestaan kohtaamaan.” (H4)

”...ne kohtaamisen hetket ehkä sitten niinku aikuisen koulun aikuisen näkökulmasta, että malttaisi ja koittaisi muistaa löytää aikaa sille pysähtymiselle, että niinku jokaisen oppilaan kanssa edes kerran viikossa muistaisi kysyä, että hei, miten sulla menee?” (H2)

Luokanopettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamista koskettavassa toiminnassa korostuivat opettajan taidot tukea oppilaitaan kouluarjen tunne-elämysten sekä -kokemusten kohtaamisessa ja käsittelyssä. Oppilaiden kanssa pyrittiin myös harjoittelemaan erilaisten opetussisältöjen kautta tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä rakentamaan positiivista vuorovaikutusta oppilasluokassa edistävää ilmapiiriä ja toimintakulttuuria.

”...se tunnepuoli liittyy siihen ja tunnetyötä niinku täytyy tehdä siellä koulussa, koska se on niinku tosi hyvä ympäristö siihen; se tarjoaa erilaisia tilanteita ja muuta. Ja myöskin se vuorovaikutustaidot - niitähän on se koulun arki täynnä, eli jokaisessa tavallaan vuorovaikutustilanteessa opettajanakin sä voit tavallaan sitten vuorovaikutustaitoja... niin kun esimerkkejä näyttää oppilaille ja sitten tietysti laittaa heitä tekemään erilaisia harjoitteita, jotka kehittää sitä vuorovaikutusta.” (H2)

”Oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen omassa luokassa mun mielestä lähtee aika paljon siitä, että käytettäisiin aikaa siihen ryhmädynamiikan parantamiseen ja siihen niin kuin, tavallaan tunneympäristön luomiseen, jos sitä nyt ehkä voi niin kuvailla, mut että että ei olis mitään niin kun suuria riitoja esimerkiksi oppilaiden välillä tai että se ryhmädynamiikka niin kuin toimii; kaikki tulee jollain tasolla keskenään toimeen, osataan niinku kunnioittaa kanssa oppilaita - ja opettajaa siis myöskin - mut että, että ryhmäyttämistä paljon tällaisia niinku koko luokan yhteisiä hetkiä eikä pelkästään niinku niitä opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä välttämättä tai oppiainesisältöjä vaan sit, että olis niinku muutakin siellä mikä edistäisi sitä niinku ryhmän yhteen hitsautumista ja ryhmädynamiikan parantumista.” (H2)

Luokanopettajan pedagogisissa ratkaisuissa korostuivat edellä mainittuun oppilasluokan toimintakulttuuriin liittyvät rakenteet, joiden avulla pyrittiin edistämään oppilaiden osallisuutta oman oppilasluokan arjessa. Oppilaille

pyrittiin tarjoamaan arjessa mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa, kuitenkin luokanopettajan vastuuta oman oppilasluokkansa johtajana unohtamatta.

...miten luoda sitä merkityksellisyyttä, niin se osallisuuden kokeminen ja vaikuttamisen tunne ihan niinku klassisesti demokratian ideassakin, että luodaan ainakin tunne kansalle siitä, että on mahdollisuus olla vallassa tai vaikuttaa valtaan, niin tota luo merkityksellisyyttä osallistua.” (H5)

Niille (oppilaille) pitää tuoda se ilmi, että he on kuitenkin lapsia ja ett heillä on mahdollisuus vaikuttaa, mutta he ei saa päättää asioita. He saa tuoda niinku mielipiteensä esiin ja ne tulee oikeasti aidosti ottaa huomioon ja se tulee tähän läpinäkyvästi niin, ett esimerkiksi jos luokassa tehdään sääntöjä, niin ne tehdään yhdessä ja oppilaat saa niihin niinku... yleensä ne osaa tosi helposti tai tosi oikein sanoa, ett mitkä nyt on luokan säännöt: ne tietää ite, ne niinku osaa itekin ne luoda, mutta sen pitää silti mennä opettajajohtoisesti ja opettajalla on kuitenkin vastuu siitä, mitä siellä tapahtuu.” (H4)

”Mun mielestä on äärimmäisen tärkeetä, että koulussa on mukavaa, mutta se, että mentäisi jotenkin oppilaiden ehdoilla niin kuulostaa vähän huonolta, tai vaaralliselta, koska ei ne tiedä, mikä on niille parhaaksi niinku kaikissa asioissa, varsinkaan niinku kouluun liittyvissä asioissa. Ett en lähtis menemään oppilaiden ehdoilla siinä mielessä, että ei saa esittää tai asettaa sitä mukavuutta niiden oppilaiden niinku edun vastaisesti. Mitenköhän se sanottaisi... ei saa niinku pyrkiä olemaan liikaa niiden kaveri.” (H4)

Oppilaantuntemusta hyödynnettiin oppilaiden mielenkiinnon kohteita, oppimisen tarpeita sekä henkilökohtaisia vahvuuksiaan huomioivan pedagogisen toiminnan suunnitteluun. Mielekkäiden sisältöjen avulla pyrittiin edistämään oppimista sekä oppilaiden terveen itsetunnon ja minäkuvan kehitystä.

”Ehdottomasti huomioin oppilaan kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia, ja ne on vaan tosi tärkeitä; se oppilaiden niinku yksilöllinen kohtaaminen ja se tuntemus...(H4)

”...oppilaantuntemus on yksi keskeisistä asioista, jonka pohjalta opettaja pystyy tehdä niitä ratkaisuja ja luoda sitä tilaa juuri niiden oppilaiden tarpeisiin vastaten, että ne oppilaat vois sitten tuntea olonsa turvalliseksi, mikä sitten hyödyttäisi ja edesauttais sitä psyykkistä hyvinvointia. (H3)

”Vois jopa sanoa, että mun niinku suurin tavoite opettajana on se, ett niinku kaikki tulee kohdatuks niiden omien kiinnostuksen kohteidensa kautta ja, ett ne saa semmoisen terveen itseluottamuksen siihen, että saa olla kiinnostunut ihan mistä vaan.” (H4)

Yhden tutkimukseen osallistuneen näkemyksissä oppilaantuntemuksen ja oppilaiden osallisuuden välille voitiin muodostaa mielenkiintoinen yhteys. Oppilaantuntemus saattoi ohjata luokanopettajan jopa tiedostamattaan sellaisten

pedagogisten ratkaisujen äärelle, joissa näkyy hänen oppilaidensa toimijuuden vaikutuksia.

”Ja ehkä myös ne tiedostamatta vaikuttaa siihen, koska kyllähän se, kun sä opit tuntemaan sitä luokkaa... mitkä niille toimii, niin kyllähän sä alat sitten tehdä semmoisia niinku tunteja ja valintoja, että sinänsä ne niinku tiedostamattakin vaikuttaa, mut myös toki silleen, ett tiedostaen ne saa valita, niin varmaan niinku joissain just projekteissa...” (H6)

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä psyykinen hyvinvointi oli aiemmissa tutkimuksissa esille noussut kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tulkintojen muodostamana kokonaisuus, joka näyttäytyy positiivisena suhtautumisena koulunkäyntiin (Hascher, 2004; Hascher & Edlinger, 2009). Oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin väliseen suhteeseen liitettiin myös aineettomia ympäristötekijöitä, kuten opetuksen järjestelyt sekä ilmapiiri ja toimintakulttuuri, joiden nähtiin edistävän oppilaiden psykologista turvallisuutta sekä merkityksellisyyttä ja motivaatiota (Konu, 2002; Minkkinen, 2015). Oppista ja psyykkistä hyvinvointia pyrittiin edistämään käytännössä kohtaamalla oppilaita arjessa sekä luomalla heille osallisuuden mahdollisuuksia, mikä on yhteydessä aiempaan tutkimukseen (Ranta, 2021; Toom & Pyhältö, 2013).

Kouluarjen ilmiöistä oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämisessä käytännössä korostuivat merkityksellisyyden ja osallisuuden mahdollistaminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät opetussisällöt. Oppilaiden merkityksellisyyden ja osallisuuden kokemuksia pyrittiin lisäämään luomalla mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen sisältöihin, mutta sen ei kuitenkaan nähty tarkoittavan, että oppilas tekee mitä haluaa, vaan osallisuuden tuli olla aina yhteydessä lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tarpeisiin (Ranta, 2021). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa korostuivat erilaiset käytännönläheiset oppimisympäristöt ja työtavat, joissa toimitaan yhdessä muiden oppilaiden kanssa harjoitellen; toisaalta myös luokanopettajan rooli erilaisten tunteiden kohtaamisen ja käsittelyn tukena korostui merkityksellisenä toimintana (Anttila ym., 2016).

4.1.3 Oppiminen ja sosiaalinen hyvinvointi

Sosiaalinen hyvinvointi omassa oppilasluokassa määriteltiin oppilasluokan sisäisiksi vuorovaikutussuhteiksi, niiden positiiviseksi luonteeksi, sekä mahdollisuuksiksi luoda ja ylläpitää ystävyyssuhteita. Sosiaaliselle hyvinvoinnille keskeiset lähtökohdat muodostivat oppilasluokan yhteiset säännöt ja niiden noudattaminen sekä positiivista vuorovaikutusta edistävä toimintakulttuuri. Sosiaalista hyvinvointia oppilaissa ilmensivät hyväksytyksi tulemisen kokemukset sekä kuuluvuuden tunne oman oppilasluokan muodostamaan yhteisöön, kun taas pahoinvointia muodostivat kiusaaminen ja syrjintä.

”Sosiaalinen hyvinvointi muodostuu peruskoulussa ja alakoulussa varsinkin siitä omasta luokasta. Oma luokka, sen oppilaat on ne kaikkein tärkeimmät: sieltä tulee kaverisuhteet ja sit myöskin se opettaja on se turvallisin aikuinen ja ne... ne sosiaaliset suhteet on kaikkein keskeisimpiä, eli siit tulee joko hyvinvointia tai sitten pahoinvointia. Riippuu, että miten se homma siellä toimii.” (H5)

...että oppilas niinku kokee sellaista kuuluvuutta tavallaan toisten oppilaiden kanssa tai siihen koulu yhteisöön ylipäänsä, että kokee olevansa tervetullut ja haluttu...” (H2)

Ei tuu syrjityksi, koska se tulee se, ett tulee syrjityksi mun mielestä heikentää sosiaalista hyvinvointia... ehdottomasti on suurin tekijä siihen kiusaaminen, yksi syrjinnän muoto.” (H3)

Vuorovaikutussuhteiden positiiviseen luonteeseen liitettiin huomioiduksi ja hyväksytyksi tuleminen toistuvissa arjen kohtaamisissa. Vuorovaikutussuhteiden luomiselle nähtiin tärkeäksi tarjota myös erikseen omat mahdollisuutensa oppilasluokassa.

”...saa niinku tavallaan hyväksyviä katseita ympäristöstään, jos niinku näin voi sanoa, että että kanssavertaiset hymyilee, kun ne näkee sen tai opettaja muistaa kysyä mitä sulle kuuluu...” (H2)

”...oppilailla on mahdollisuus luoda ystävyyssuhteita, kaverisuhteita, on mahdollisuus kokea sitä, että on kavereita koulussa.” (H3)

Oppilasluokan yhteiset säännöt muodostivat keskeiset raamit oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Sääntöjen luoman turvallisuuden tunteen yhteisössä nähtiin edistävän oppimista samoilla tavoin myös sosiaalisen kuin psyykkisen hyvinvoinnin osalta.

”...on kaikille yhteiset säännöt, jotka on kaikkien tiedossa ja niitä noudatetaan, ja tällä tavoin pystytään luomaan mahdollisimman turvallinen tila.” (H4)

”...yhteisten sääntöjen ja toimintakulttuurin ykköstavoite on se, että siellä on mahdollisimman hyvä oppimisen ilmapiiri.” (H4)

Oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa korostui erilaisten sosiaalisten oppimisympäristöjen ja työtapojen hyödyntäminen omassa oppilasluokassa. Sosiaalinen hyvinvointi tuki parhaimmillaan oppilaan oppimisen kannalta keskeistä toimijuutta esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä.

”...sosiaalinen hyvinvointi on yhteydessä siihen psyykkiseen hyvinvointiin myöskin ja sosiaalinen hyvinvointi kun on kunnossa, niin silloin tavallaan se tukee sitä oppimista sen puolesta, että on kivaa vaikka tehdä ryhmätöitä, jotka vaatii sitä vuorovaikutustaitoa, ja siinä tulee niitä kohtaamisen hetkiä. Sitten taas esimerkiksi se, että ...sä uskallat viitata; sä koet, että sulle ei tule sosiaalisesti tuomitusta, kun sä viittaa tai mitään muuta tällaista niin se on myöskin semmoinen oppimisen etu tai se että sä pystyt... uskallat ilmaista sitä mielipidettä, kun sulla on niinku turvallinen olo siellä vertaisten kanssa, että sä koet sitä kuuluvuutta siihen omaan ryhmään...” niin niin se on ehkä semmoinen, miten ne mun mielestä liittyy.” (H2)

Oppilaan oman oppilasluokan sisäisillä kaveri- ja ystävyysuhteilla nähtiin olevan keskeinen yhteys oppilaan minäkuvaan. Yksittäisen oppilaan tavat hahmottaa oma hyvinvointinsa ja toimijuutensa olivat yhteydessä siihen, kuinka oppilas tunsu tulleen hyväksytyksi vertaisten keskuudessa osana oman oppilasluokan muodostamaa yhteisöä.

”Kaverisuhteilla on varmaan niinku todella valtava merkitys sille, että millainen minäkuva oppilaalla on ja kuinka hyväksytyksi, niinku osaksi yhteisöä, hän kokee itsensä, ja jos ei niitä kavereita ole niin varmasti helposti kokee sitten yksinäisyyttä, ja se ei ole hyväksi oppimiselle.” (H4)

”...sosiaaliseen hyvinvointiin panostamalla kuitenkin pystyy enemmän vaikuttamaan niihin yksilöiden psyykkiseen hyvinvoinnin kokemukseen, että tota sieltä se niin kun hyvinvointi yksilölle rakentuu, että hän voi hyvin ryhmässä.” (H2)

Vertaissuhteissa ilmenevillä negatiivisilla ilmiöillä nähtiin olevan keskeinen rooli oppilaiden pahoinvoinnissa: kiusaaminen tuotti syrjityksi tulemisen ja ulkopuolisuuden tunteita, joiden vaikutukset olivat merkittäviä oppilaiden kouluviihtyvyydelle. Samalla kiusaamisen nähtiin lisäävän yhteisössä myös osattomuuden kokemuksia ja yksinäisyyttä.

”Mä liitän ehk kiusaamisen kanssa aika isosti tähän sosiaaliseen hyvinvointiin, ett jos on minkään näköisiä semmoisia ristiriitoja niissä sosiaalisissa suhteissa esimerkiksi siellä luokan sisällä, niin se taas vaikuttaa myöskin siihen, että oppilaalle tulee semmoinen tunne, ett ei se halua mennä kouluun, eli motivaatio tässäkin sitten on hyvin laskusuhdanteinen, jos ei ole sosiaalinen hyvinvointi kunnossa sitten.” (H1)

”...kukaan ei halua olla sun kaa ja sulle tulee semmoinen hyljeksitty ja ulkopuolisuuden tunne, niin kyllä se myös toki sit vaikuttaa siihen kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta kaikkeen koulussa olemiseen.” (H6)

”Ja toki sitten taas se oppilaan tunteminen, ett onks siellä jotain syitä miksi oppilas vetäytyy ja on yksinäinen, vai onko ne taustasyitä vai johtuuko ne siitä yhteisöstä: onko siellä jotain kiusaamista, mikä on piilossa ja näin, niin se on... on haastava teema.” (H5)

Oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen käytännössä rakentui arjen kohtaamisten ja vuorovaikutustilanteiden ympärille omassa oppilasluokassa. Helpon käytännön äärelle päästiin yksinkertaisesti tekemällä asioita yhdessä – oli kyseessä sitten opetuksen tai sen ulkopuoliset arjen kohtaamiset tai muu yhdessä vietetty aika.

”...omassa oppilasluokassa sosiaalisen hyvinvoinnin ja oppimisen niinku käytännön työ on just sitä yhdessä oloa: yhdessä tekemistä, kohtaamisen hetkiä ja vuorovaikutuksen harjoittelun tarjoamista.” (H2)

Luokanopettajan roolissa omaan oppilasluokkaan pyrittiin luomaan oppilaiden kanssa ainutlaatuinen toimintakulttuuri, joka sisälsi selkeät pelisäännöt oppimiselle ja vuorovaikutukselle. Käytännön toimintana ”meidän oma luokka” - ajatusmallissa korostui luokanopettajan ohjaus omassa oppilasluokassa toivotun sosiaalisen käyttäytymisen ja toiminnan äärelle.

”...loisin semmoisen toimintakulttuurin, että on selkeät säännöt, miten toimitaan ja semmoiseen niinku mahdollisimman... yhdessä oppimiseen semmoinen, että se on meidän luokka ja kaikilla pitäisi olla siellä hyvä olla, ja kenen tahansa kanssa teet hommia, niin se on kiva juttu.” (H6)

”Ilmapiirin luonti ja toimintakulttuurin rakentaminen on myös se opettajan tehtävä. Varsinkin mitä pienemmistä oppilaista puhutaan, kelle ei ole vastaavia... vielä vuorovaikutushistoriassa kokemuksia, niin totta kai se on sitä ohjaamista. (H5)

Luokanopettajan rooli oman oppilasluokkansa pedagogisena johtajana nähtiin oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisessä keskeisenä. Käytännössä opettajan odotettiin näyttävän omalle oppilasluokalleen esimerkkiä toivotun kaltaisesta vuorovaikutuksesta, mikä näyttäytyi opettajan toiminnassa kohdatessaan

oppilaitaan sekä oppilasryhmää ohjatessaan; toisaalta myös negatiivisiin ilmiöihin reagoiminen, kuten kiusaamiseen puuttuminen mainittiin osana oppilasryhmän johtamista.

”...toi sosiaalinen sosiaalisen vuorovaikutuksen esimerkki on todella hyvä kuvaamaan sitä, että mitä se työ tavallaan on: asiallinen käytös, asiallinen kielenkäyttö, niin ei voi vaatia oppilaita sellaista, jos ei ei pysty itse siihen samaan.” (H5)

”...sä oot siinä tapauksessa myös niin kun opettajana tavallaan ryhmänohjaaja ja semmoinen niinku, että sun pitää saada se ryhmä toimimaan yhdessä.” (H6)

...klassikkoesimerkki on tietysti kaikkeen niinku kiusaamiseen puuttuminen ja tällainen niin, onhan se nyt niinku mielettömän tärkeintä. (H4)

Oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen käytännössä oli myös oppilaiden tietojen ja taitojen kartuttamista opetukseen valittujen sisältöjen avulla. Esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu nostettiin käytännön toimintana.

”...oon edistänyt hyvinvointia vaikuttamalla tietoihin ja taitoihin juuri tällä tavoin, että oppilaat... ihan siis tarkoituksenmukaisesti heidän... olen pyrkinyt parantamaan heidän vuorovaikutus-, empatia-, ja edellä mainittuja muita taitoja ihan niihin tarkoitetuilla harjoitteilla, leikeillä ja tuokioilla.” (H3)

Luokanopettajan pedagogisissa ratkaisuissa korostuivat oppimisympäristöjen ja työrapojen valinnat. Oppimista ja sosiaalista hyvinvointia pyrittiin edistämään käytännössä pari- ja ryhmätöissä, joiden avulla harjoiteltiin yhdessä työskentelyn taitoja erilaisissa kokoonpanoissa sekä opittiin vertaisilta.

”Luokas on aina niitä semmoisia parhaita kavereita ketkä haluaisi tehdä kaiken yhdessä, mutta opettajana myös meidän tehtävä on opettaa sitä, että tullaan kaikkien kanssa toimeen, eli sitten ryhmätöissä ja paritöissä ja muissa, niin siellä vaihdellaan niitä pareja, että opitaan niitä semmoisia... erilaisten ihmisten kanssa toimimista, mutta myös sitten että yleisesti harjoitellaan myös sitä, että miten otetaan toiset huomioon ja miten toimitaan erilaisissa tilanteissa.” (H1)

”useimmiten - ei aina tarvitse tunnit perustua siihen, mutta useimmiten – tunneilla olisi hyvä niinku pitää yhteisöllistä työskentelyä, antaa mahdollisuus myös oppilaiden keskinäiselle ryhmätyöskentelylle ja se... mä koen, että se hyödyttää oppilaiden viihtymistä koulussa huomattavasti, myös oppimista. Hyvin toteutettuna, oikein toteutettuna ja eriytettynä koen, että lisää kouluviihtyvyyttä ja parantaa hyvinvointia.” (H3)

”...koen, että vertaisoppiminen ja semmoinen on tärkeitä, että saa oppilaat niinku tehdä ryhmissä ja pareittain ja kannustaa semmoiseen niinku sosiaalisuuteen ja just siihen vertaisoppimiseen ja semmoiseen... oon välillä saattanut tehdä silleen, että mä en opeta jotain aihetta, että saa pareittain tutustua ja opettaa toinen toisilleen.” (H6)

Oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen kannalta tärkeää oli myös yhdessä vietetty aika varsinaisen opetuksen ulkopuolella. Yhteenkuuluvuuden tunnetta omassa oppilasluokassa pyrittiin edistämään käytännössä arjen kohokohtina toimivien yhteisten tapahtumien avulla.

”...kaikki keinot miten voi opettajana edistää oman luokansa yhteenkuuluvuuden tunnetta, niin luo kanssa sen uuteen tota ryhmän sisältä voiman, joka vie sitten kaikkia eteenpäin, että siellä tuetaan ja kannustetaan aidosti toisiaan eteenpäin ihan oppiaineesta tai asiasta riippumatta ja siihen on keinoja ja sitten erilaiset ryhmäytymisasiat ja yhteiset kokemukset...” (H5)

”On jotain, vaikka koulujen välisiä turnauksia ja muuta, että on huomannut sen, että vaikka taitotaso luokassa, vaikka jalkapallossa ei olisi mitenkään erityinen, niin sitten se yhteenkuuluvuuden tunne, mikä siitä jostain finaalitappiosta vaikka muodostuu, niin se on sitten todella voimakas ja ja niinku tärkeä.” (H5)

Aiemman tutkimuksen osalta haastateltavien näkemykset osuivat määritelmään, jossa sosiaalisen hyvinvoinnin nähtiin muodostuvan oppilasluokan sisäisistä positiivisista vuorovaikutussuhteista (Minkkinen, 2011). Oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä esille tulivat erityisesti hyväksytyksi tulemisen kokemukset vertaissuhteissa sekä niiden vaikutukset oppilaan minäkuvalle omassa oppilasluokassaan; toisaalta negatiivisena vaikuttajana samaan aiheeseen mainittiin kiusaaminen ja syrjinnän kokemukset. (Janhunen, 2013; Weyns ym., 2021).

Yhtenä keskeisenä ilmiönä oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä voidaan nostaa myös aiemmin psyykkisen hyvinvoinnin edistämisen yhteydessä mainitut tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden opetus. Vain yksi haastateltavista mainitsi perehtyneensä opetusharjoittelun aikana erääseen tunne- ja vuorovaikutustaitoja edistävään käytännön menetelmäkokonaisuuteen, joita on Suomessa jo useita (Anttila ym., 2016). Kyseisen haastateltavan mainitsemassa menetelmäkokonaisuudessa esiintyi muun muassa käytännön toimintatapoja luokkayhteisössä työskentelyyn sekä

oppilaiden arjessa kohtaamiin erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin joko vertaisten tai opettajiensa kanssa.

”niinku projektiin, missä oppilaille ja oppilaiden huoltajille tarjotaan materiaalia siihen... materiaalia, missä kerrotaan esimerkkejä tavoista edistää näiden oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja empatiataitoja, toisten huomioon ottamista, toisten tunteiden huomioimista ja toiselle puhumista, niin ihan semmoisessa, niin kun ihan kädestä pitäen.” (H3)

Toisena oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen ilmiöistä voidaan nostaa esille sosiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen psyykkiseen hyvinvointiin, mikä korostuu aiemmassa tutkimuksessa negatiivisessa mielessä kiusaamisen vaikutuksina oppilaan turvallisuuden tunteeseen, opiskelumotivaatioon ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Janhunen, 2013). Myös tässä tutkimuksessa nostettiin esille luokanopettajan tärkeä rooli oppilasluokan yhteisten sääntöjen valvojana, joka puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen omassa oppilasluokassaan välittömästi (Välivaara ym., 2018). Keskeisenä käytännön menetelmänä kiusaamisen ehkäisyssä toimi yhdessä rakennettu toimintakulttuuri, jossa oppilasluokan oppilaat osallistuivat yhteisten sääntöjen muodostamiseen.

4.1.4 Oppiminen ja pedagoginen hyvinvointi

Pedagoginen hyvinvointi omassa oppilasluokassa määriteltiin yksittäisen oppilaan oppimiseen liittyviksi sekä oppimisen tuottamiksi tunnekokemuksiksi. Sen reunaehtoina toimivat oppilaan yksilölliset lähtökohdat oppimiselle sekä oppimisympäristön soveltuvuus oppimiseen. Pedagogisen hyvinvoinnin nähtiin muodostuvan pedagogisessa toiminnassa, joka huomioi oppilaan yksilölliset oppimisen tarpeet ja edellytykset.

”Pedagoginen hyvinvointi koulussa tarkoittaa kaikkia niitä hyvinvointiin liittyviä asioita, jotka vaikuttaa oppimiseen ja sen toteutumiseen.” (H4)

”Pedagoginen kouluhyvinvointi on oppimiseen keskeisesti liittyvää, eli yksilön oppimisen kyky; mitä siihen liittyy? Ja sitten myöskin ne oppimisen edellytykset, mitä koulu vaikka pystyy tarjoamaan tai koti pystyy tarjoamaan oppimisen kannalta.” (H5)

”Pedagoginen hyvinvointi se, miten mä sen käsitän, niin tarkoittaa sitä, että oppilaalle koulussa on luotu, mahdollistettu, tarjottu ympäristö ja menetelmät, joissa oppilas kokee itse, kun pyrkii vaikka tekemään annettuja tehtäviä, annettua tehtävää, niin oppilas voi kokea, että ne mahdollisuudet

tukevat sitä oppimista tai ei ainakaan rajoita sitä mieluummin tukevat ja korostavat.” (H3)

Oman oppilasluokan erilaisten yksilöiden nähtiin osoittavan erilaisia tarpeita omalle oppimiselleen. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta kriittisiksi nähtiin ohjauksen, eriyttämisen ja tuen tarpeiden täyttäminen sekä oppilaan tasolle sopivat opetusmateriaalit.

”No pedagoginen hyvinvointihan on sitä, että kaikki saa siellä sen tarvitsevana tuen siellä koulussa, että esimerkiksi paljon on luokkia, missä on erityisen tuen tarpeisia ja tehostetun tuen tarpeisia, niin että he saavat sitä tarvitsemaansa tukea...(H1) (etsi joku toinen?)

Pedagoginen hyvinvointi liittyy mun mielestä siihen, että oppilas saa oman tasoisen... omalle tasolle sopivaa niinku opetusta tai oppimateriaaleja, että se liittyy eriyttämiseen ja tavallaan siihen, että on... kun on eri lailla oppijoita, että tarjotaan niinku monipuolisesti erilaisia niinku opetustapoja eikä vaan aina samaa yhtä. (H2)

Erilaiset oppimisympäristöt ja monipuoliset työtavat edistivät oppilaiden oppimista ja pedagogista hyvinvointia omassa oppilasluokassa. Pedagogisen monipuolisuuden nähtiin auttavan oppilaita löytämään juuri heille soveltuvia tapoja opiskella ja oppia.

”...on opettajan vastuulla kyl sitten sitä niinku pedagogista monipuolisuutta ylläpitää joka sitten tarkoittaa sitä, että jokaiselle on jotakin jossain määrin ainakin.” (H2)

”He löytää ne omat mekanismit, millä he saavat niinku ne opit sitten sinne päähänsä taottua, että osalla se voi olla se, että vaan luetaan kirjasta ja jutut jää mieleen, mut osalla se voi olla, että tehdäänkin tehtäviä tai keskustellaan asiasta jonkun kanssa tai tehdään pieniä tehtäviä tai että tehdään jotain toiminnallista, että pitää löytää niitä semmoisia ja käyttää hyvin erilaisia opetusmenetelmiä myöskin... (H1)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa korostui kasvatukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä onnistumisen kokemukset. Yksittäisen oppilaan mahdollisuudet onnistumisille nähtiin keskeisinä oppimisen tuottamien tunnekokemusten laadulle.

”Pedagoginen hyvinvointi ja kasvatuksen tavoitteet ja opetuksen tavoitteet; kyllä, joo ne on yhteydessä, koska tota se, että oppilas pääsee niihin opetuksen tavoitteisiin, niin jokaisella on se oma tapansa kuitenkin oppia - omat haasteensa mahdollisesti - niin tavallaan se, että oppilas sinne tavoitteisiinsa pääsee, niin se vaatii sitä, että löydetään ne keinot millä se oppilas oppii.” (H2)

”... ehdottomasti, ja ne tarpeet liittyy ehkä siihen oppimiskokemukseen... tavallaan siihen, että koenko onnistumisen tunteita, että opettajan tehtävä on kuitenkin tarjota niitä ja sitä kautta taas minäpystyvyyden tunteita ja sellaista minun uskoa itseän ja semmoista muuta, että löytää ne keinot, että jokainen saisi niitä onnistumisen kokemuksia, että se on ehkä se ydintarve siinä niinku pedagogisessa hyvinvoinnissa ja sitten niinku oppimisessa myöskin...” (H2)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa keskeiseen rooliin nostettiin luokanopettajan antaman ohjauksen, tuen ja kannustavan palautteen rooli osana opiskelua. Näiden tarpeiden täyttymisen tai täyttymättä jäämisen vaikutukset olivat yhteydessä oppilaiden jaksamiseen ja tuntemuksiin omasta toimijuudestaan oppilasluokassa.

”... oppimisen ja pedagogisen välisessä suhteessa on just se tärkeä, et niin kuin jokainen saa sitä tarvitsemaansa tukea ja opetusta. Ja jos sä et saa sitä tarvitsemaas tukea, niin se vaikuttaa heti sitten oppimiseen ja kaikkeen jaksamiseen ja niinku kaikkeen sitten vähän niin ku lumipallo.” (H6)

”...kun oppilas kokee, että hänellä on mahdollisuus oppia, ja hän on... hänellä on mahdollisuus kehittyä ja toteuttaa itseään. On mahdollisuus siihen, että mitkään rajoitteet ei johda epäonnistumiseen, vaan se on ihan omasta itsestään oppilastaan kiinni, niin silloin mä koen, että tää oppilas voi niin kuin kokea myös itsensä tosi psyykkisesti hyvinvoivaksi siinä tilassa. Ja just nimenomaan oppimisen kautta. Ja mä koen, että koulussa oppilaalla, lapsilla yleisesti on joku sisäänrakennettu juttu, että kun he oppivat ja ympärillä olevat ihmiset ja auktoriteetit kannustaa, ja vähän niinku todentaa sille oppilaalle sen, että... että kyllä sä oot kehittynyt, niin silloin se buustaa kyllä hyvinvointia.” (H3)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa vaikuttivat myös opetuksen sisältöjen eriyttämiseen omassa oppilasluokassa liittyvät kysymykset. Ohjausta ja tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi huolenaiheeksi nostettiin myös ylöspäin eriyttämistä kaipaavien oppimiseen liittyvät kokemukset.

”...sit tulee varmaan tällaiset niinku eriyttämiseen kysymykset esiin, että jos jollain on vaikka sellainen tilanne, että matikka sujuu ihan hirveän hyvin, niin ne normitehtävät ei välttämättä tue sellaista mielenkiintoa kuin hän itse tarvits tai ne ei motivoi enää sillä tavalla, että sit se saattaa esiintyä niinku häiriökäyttäytymisenä tai niinku muuten hyvinvoinnin laskuna siellä...” (H4)

”...ollut jotenkin esillä pedagogisen hyvinvoinnin ja oppimisen yhteydessä, että niinku taitavat oppilaat niin helposti jotenkin voi jäädä alle sen oman potentiaalinsa, kun ei ehkä riitä resursseja eriyttää tarpeeksi ylöspäin.” (H2)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin edistäminen käytännössä rakentui oppilaantuntemuksen pohjalta. Pedagogisen toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen

valinta käytännön toimintana perustui siihen, että luokanopettaja tunsi oman oppilasluokkansa oppilaiden tarpeet oppimiselle.

”...pedagoginen hyvinvointi ja oppiminen omassa luokassa niin lähtee mun mielestä siitä, että mä tutustun niihin oppilaisiin, että se ei ole semmoinen minkä voi ratkaista niinku viikossa, eikä välttämättä kuukaudessakaan, vaan että se edellyttää sitä että mä tunnen ne mun omat oppilaani; mikä haaste on kelläkin ja osaan niinku siltä pohjalta sitten lähteä rakentamaan niitä tunteja ja vaihtoehtoja ja niin kun vaihtelevuutta siihen opetukseen, että tavallaan se edellyttää mun mielestä tosi vahvasti oppilastuntemusta.” (H2)

”No oppiainekohtaisesti tietysti siellä pystyy tekemään tehtävien sisällä, tehtävän valintojen kautta, oppimateriaalivalintojen kautta, oppilaan yksilöllisen tason huomioiden. Mitä pystyy, mitä kykenee tekemään?” (H5)

Opetuksen käytännön keinojen suunnittelussa pyrittiin huomioimaan opetuksen tavoitteet, niihin tutustuminen sekä niiden tuominen esille käytännössä. Oppimiselle asetetut tavoitteet esitettiin mielellään myös oppilaille, minkä tavoitteena oli ohjata oppilaiden keskittymistä oppimisen kannalta oleelliseen.

”No tietysti varmaan tuntemalla mahdollisimman hyvin ne omat opetuksen tavoitteet, että ilman sitä vaikka opetussuunnitelman tuntemusta on hyvin vaikeaa tehdä suunnitellusti sellaisia asioita, jotka sinne maaliin sitten pyrkii, että siitä se varmaan kaikki lähtee, että se oma ammattitaito on sen osalta kunnossa.” (H4)

”Oppimisen tavoitteet – tykkään itse ainakin esittää...” (H5)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi käytännössä korostuivat monipuoliset opetusmenetelmät. Erilaisten menetelmien tavoitteena oli auttaa oppilaita tunnistamaan heidän näkökulmastaan mieluisia tapoja oppia, mutta toisaalta harjoitella kohtaamaan erilaisia opiskelun ja oppimisen herättämiä tunnekokemuksia.

”...käytetään mahdollisimman erilaisia opetusmenetelmiä, etenkin alakoulusta, kun puhutaan, niin siellä ne... ei ne oppilaat osaa vielä siinä kohtaa sanoa, että mikä on heille se paras oppimistapa, ja myöskin jostain opetusmenetelmästä voi jäädä enemmän jollekin mieleen ja jostain toisesta vähän vähemmän, mutta että ne kuitenkin kaikki tukee toisiaan...” (H1)

”Mä koen, että kyllä oppimisen mallien ja oppimisen menetelmien kuuluu olla pääosin mukavia ja oppilaan kannalta sellaisia mieluisia, mutta mä koen myös, että koululla on rooli tarjota oppilaalle tilanteita, missä se oppiminen ja työskentely ei kuulu aina olla mukavaa ja nimenomaan, ettei oppilas tottuisi siihen, että kaiken tekemisen elämässä kuuluu aina olla mukavaa, vaan välillä joutuu vähän lähteä mukavuusalueelta pois kanssa.” (H3)

Luokanopettajan roolissa pyrittiin tarjoamaan oman oppilasluokan oppilaille myös mahdollisuuksia tuoda esille omia mielenkiinnon kohteitaan. Mielenkiinnon kohteiden huomioimisella kyettiin luomaan oppilaan näkökulmasta mieluisia ja motivoivia opetussisältöjä.

”Kun mä toimin opettajana, niin mä ehdottomasti pyrin antamaan oppilaille mahdollisuuden tuoda esiin niitä vahvuuksiaan ja mielenkiinnon kohteitaan. Niistä mielenkiinnon kohteista ja vahvuuksista mä pyrin nostamaan esimerkkejä, nostamaan erilaisia huomioita tosi paljon esiin, näin oppilas tulee huomioiduksi myös.” (H3)

”Haluaisin sanoa, että mä osaan huomioida, kun oppilas tykkää jostain ja tavallaan löytää sen kannustamisen sitä kautta.” (H2)

Oppilaiden erilaiset vahvuudet pyrittiin tuomaan esille oppilasluokan arjessa. Luokanopettaja pyrki käytännössä tuomaan vahvuuksia esille oman palautteensa kautta sekä tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia omaksua erilaisia rooleja yhteisöllisissä oppimistilanteissa.

...vahvuuksia on monenlaisia ja juuri niitä omia vahvuuksia tulisi niin kuin huomioida, kunnioittaa ja niin kuin oikein korostaa itse ja olla tyytyväinen niistä. (H3)

”...on niitä, jotka pystyy tukemaan heikompia, että on ne... on tukevat oppilaat ja sitten on tuettavat oppilaat jossakin määrin, ja ne roolit saattaa vaihtua oppiaineiden välillä.” (H5)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin raamit muodosti toimiva arki ja siinä toistuvat rutiininomaiset käytänteet. Käytännön järjestelyt oppimiselle pyrittiin toteuttamaan siten, että itse pedagogisessa toiminnassa kyettäisiin keskittymään olennaiseen.

”Rutiineja, esimerkiksi päivärytmi ja sen läpikäyminen antaa oppilaille semmoista turvallisuuden tunnetta myöskin osaltaan: tietää, mitä tapahtuu ja silloin kun asioista muodostuu rutiineja, vaikka yhden lukuvuoden sisällä, niin silloin niitä ei aina tarvitse toistaa ja käydä välttämättä ees ohjeistuksena läpi, koska ne on rutiineja ja kaikki osaa toimia.” (H5)

Kokonaisuudessaan pedagogisen hyvinvoinnin nähtiin muodostuvan oppimisen prosesseissa muodostuneista positiivisista tunnekokemuksista (Soini ym., 2008). Niiden osalta keskeisessä roolissa olivat mahdollisuudet onnistua, jotka edelleen vaikuttivat oppilaan kokemuksiin itsestään oppijana (Meriläinen ym., 2008). Käytännön toiminnassa oppimista ja pedagogista hyvinvointia pyrittiin

edistämään ohjauksen, eriyttämisen ja tuen toteutumisella, oppilaan tarpeisiin vastaavilla oppimisympäristöillä ja työtavoilla sekä monipuolisilla ja oppilaan mielenkiinnon kohteet huomioivilla opetusmenetelmillä ja -sisällöillä, jotka voidaan edelleen yhdistää aiemmassa tutkimuksessa esiteltyyn pedagogisen vaihtelun käsitteeseen (Välivaara ym., 2008).

Yhtenä keskeisenä kouluarjen ilmiönä haastateltavien näkemyksissä nousi esiin pedagogisten haasteiden kohtaaminen, käsittely ja samalla myös ennaltaehkäisy oppilaantuntemusta hyödyntäen, mikä on yhteydessä aiempaan näkemykseen pedagogisen suhteen merkityksellisyydestä (Halinen ym., 2016). Vaikka oppilasluokassa esiintyvät haasteet ovat usein hyvin tyypillisiä lasten kasvu- ja kehitykselle, niiden äärellä korostuu opettajan sensitiivisyys jokaisen oppilaansa pedagogisesta hyvinvoinnista: esimerkiksi *THL:n Koululaisterveyskyselyissä* mitattavaan koulu-uupumukseen tulisi puuttua matalalla kynnyksellä sekä oppilaan että hänen huoltajansa kohtaamalla.

”...opettaja voi myös oppilaan vanhempien kanssa keskustella, ja on tosi hyvä varhaisessa vaiheessa tuoda huoli esiin tai ottaa puheeksi ja puuttua, mikäli on niin kuin ollut merkkejä tällaisesta hyvinvoinnin tai jaksamisen heikentymisestä jonkin oppilaan kohdalla. Ja tällainen huolen esiin nostaminen, niin pitäisi tapahtua aika matalalla kynnyksellä myös – mutta oikealla tavalla silleen, että se on tahdikkaasti ja huomioiden ja sensitiivisesti myös esitetty huoltajalle sekä sitten oppilaalle.” (H5)

Oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi keskeisenä haasteena nostettiin esille myös oppilaiden minäkuvalle keskeisten toisteisten onnistumisten mahdollistaminen luokkaympäristössä, jossa on useita erilaisia oppimisen tarpeita. Onnistumisen kokemusten merkitys pedagogiselle hyvinvoinnille nähtiin joka tapauksessa keskeisenä, mikä on yhteydessä aiempaan tutkimukseen (Soini ym., 2008). Samalla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2014) mukaisen ohjauksen, eriyttämisen ja tuen toteutuminen inklusion periaatteet huomioiden nähtiin haastavana toteuttaa käytännössä, vaikka oman oppilasluokan erilaisten oppijoiden läsnäolossa nähtiin myös positiivisia puolia (Pihlava & Silvennoinen, 2020).

”...positiivinen kehä yleensä ruokkii sitten taas sitä niinku jatkon onnistumista myöskin ja samalla tavalla sitten negatiivinen onnistumisten negatiivinen eli epäonnistumisten kehä sitten ruokkii ehkä sit sitä huonoa kierrettä myös.” (H2)

”...jokaisen oppitunnin suunnittelu on inklusioaallon myötä muuttunut jokseenkin niinku työllistävämmäksi: pitää ottaa asioita tosi paljon huomioon, mutta sitten viime kädessä, niin yksittäisten oppilaiden kannalta niin uskon, että se on kuitenkin positiivinen asia ja edistää edistää oppilaiden hyvinvointia kokonaisvaltaisesti, että ei tule olemaan niin kun ole eristetty ja jossain muualla, mutta tosi vaikea ja laaja asia.” (H5)

4.2 Luokanopettajakoulutuksen tuottamat valmiudet

Luokanopettajakoulutuksen tuottamia valmiuksia oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen arvioivissa näkemyksissä pohdittiin usein ensimmäiseksi, mitkä koulutuksen sisällöt ovat kehittäneet valmiuksia eniten, tai missä tilanteissa omat valmiudet ovat kehittyneet. Luokanopettajakoulutuksen sisällöistä nostettiin esille jokaisen haastateltavan toimesta luokanopettajan opetusharjoittelut sekä niiden ympärille rakentuneet sisällöt. Omien valmiuksien arvioimiseen keskittyneissä näkemyksissä korostui tutkimukseen osallistuneiden huoli luokanopettajan työn korkeista vaatimuksista oman oppilasluokan hektisessä arjessa sekä opettajan työuran alkuvaiheeseen liittyvä, omien ammatillisten toimintatapojen löytämiseen liittyvän kuormittavuuden uhka.

4.2.1 Koulutuksen sisällöt valmiuksien tuottajana

Yleisesti luokanopettajakoulutuksen sisältöjen nähtiin valmistavan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassa heikosti. Koulutusohjelman nähtiin sisältävän runsaasti kasvatus- ja opetusalan akateemisia sisältöjä, kuten kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen teorioita sekä tieteellistä tutkimusta, mutta luokanopettajan ammattiin valmistavien käytännön valmiuksien kehittymisen äärelle päästiin lähinnä vain opetusharjoitteluissa.

...jos otetaan harkat pois tuosta, niin sanoisin, että muuten aika kehnosti.” (H2)

”...meidän opintoihin kuuluu paljon kaikkea akateemista ja semmoista, että käydään asioita akateemisesta näkökulmasta, että täältä puuttuu tosi paljon se käytännön kaikki tekeminen, että ehkä jossain harkkojen yhteydessä tai opetusharjoitteluiden yhteydessä on niin kun silleen sivuttu asioita, mut ei näitä mun mielestä oo näitä aiheita käyty mitenkään tosi laajasti, että jossain ehkä saatettu mainita ehkä.” (H1)

Vaikka opetusharjoittelun rooli valmiuksien tuottajana oli keskeinen, senkin osalta valmiuksien kehittymisen mahdollisuudet nähtiin ”vaihtelevana” (H5) riippuen

opetusharjoittelussa harjoitteluohjaajana toimivasta opettajasta. Opintojen tuottamista valmiuksista huolimatta oppimisen ja hyvinvoinnin rooli oman oppilasluokan arjessa oli tiedostettu muun muassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (Opetushallitus, 2014) tutustumisen myötä.

”...nääkin on silleen tuttuja käsitteitä, että oon niinku kuullut termin, mutta lähinnä on ehkä, että no lue ite OPS:ista, niin mun mielestä se ei ole ehkä se tapa, millä meitä pitäisi valmistaa tonne niinku opetusmaailmaan, vaan tää vois olla melkein oma kokonaisuutensa, koska se on kuitenkin niin tärkeä osa sitä koulussa olemista noiden oppilaiden kannalta.” (H1)

Luokanopettajan opetusharjoitteluissa korostuivat käytännön harjoittelun lisäksi myös harjoitteluohjaajana toimineen opettajan mentoroinnin tuottamat valmiudet. Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen teemoja koskettaneet keskustelutuokiot nähtiin arvokkaiksi mahdollisuuksiksi kartuttaa omia tietoja ja taitoja.

”...pääosin opetusharjoitteluiden aikana sekä niiden jälkeen. Eli näiden aikana ja sitten niiden jälkeen, kun on tehnyt niitä opetusharjoitteluita yhdessä, yhteistyössä sen vastuu/mentoriopettajan kanssa sekä ehkä myöhemmin niitten kanssa sijaistaessa, niin niissä käydyissä keskusteluissa: palaute- sekä ihan muissa keskusteluissa, niin nää asiat on tullut tosi paljon esiin ja niihin on saanut mahdollisia eväitä ja työkaluja.” (H3)

Yksi haastateltavista nosti esiin, kuinka hän näkisi hyödyntävänsä myös tulevaisuudessa vertaistensa näkemyksiä. Opetusharjoitteluista mieleen jäänyt mentorointi näyttäytyi omaa ammatillista kasvua ja kehitystä edistäneenä rakenteena, jonka toivottaisiin olevan läsnä myös tulevaisuuden työpaikassa; toisaalta opiskelijan voidaan nähdä kehittäneen opetusharjoittelussa myös työelämäänsä valmistavia metataitoja, kuten kykyä tyydyttää omat avun tarpeensa.

”Ehkä jonkun toisen kollegan kanssa, varsinkin nuorena opettajana koen että sitten semmoinen pallotteluhetki vaikka mentoriopettajan kanssa olisi tosi arvokasta tuossa kohtaa.” (H2)

Opetusharjoittelua ohjanneiden luokanopettajien koulutustuokiot keskittyivät harjoitteluiden aikana usein hänen oman oppilasluokkansa arkeen. Esimerkiksi opetusharjoitteluiden sisältöjä ja tavoitteita tarkasteltiin usein siitä näkökulmasta, miten niiden soveltaminen käytäntöön onnistuisi harjoitteluluokan oppiminen sekä pedagoginen ja yleinen hyvinvointi huomioiden.

...ohjaavat opettajat vois tästä pitää jotain koulutusta tai sitä, että niinku, miten sitä huomioidaan sitä oppilaiden hyvinvointia siellä luokassa? Ihan

konkreettisia esimerkkejä ja sitten, että niinku luokittain aina niit oppilasesimerkkejä, mitä tuleekin. Niitä tulee väkisin... ehkä niille... niitä ei vaan niinku nimetä tähän (opetusharjoittelun teemoihin), mutta kyllähän siellä niinku joka kerta, kun meet uuteen luokkaan ja juttelet opettajan kanssa, niin se kertoo, että millaisia oppilaita siellä on, että mitä sun pitää huomioida missäkin. Ja se on niinku päivän sujumisen kannalta tärkeitä, mutta myös niiden oppilaiden itsensä kannalta tärkeitä. (H4)

Luokanopettajaksi opiskelevien näkemyksissä kohdistettiin usein kritiikkiä myös koulutusohjelman käytännön ja teorian irrallisuuteen. Teorian ja käytännön välisten etäisyyksien voidaan nähdä johtuvan osittain luokanopettajan koulutusohjelman rakenteesta: kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon sisältyvät luokanopettajan monialaiset opinnot, joissa käsitellään käytännönläheisesti perusopetuksessa opetettavia oppiaineita ovat kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimukseen keskittyville maisterivaiheen opiskelijoille jo kauaksi jäänyttä elämää.

”Tietysti helppo olisi sanoa, että tällä yliopiston päässä ei ole annettu tohon hyvinvoinnin tukemiseen minkäänlaisia keinoja, mutta toki niin... se on osin virheellinen ajatus sen takia, että sitte kuitenkin se käytännön tulee vielä Norssilla (Tampereen yliopiston normaalikoulu) konkreettisemmaksi itselle henkilökohtaisesti, mutta kyllähän tuossa niinku teoriatasollakin niin sivutaan sitä, ja vaikka monialaisessa... niistä nyt alkaa olemaan sen verran aikaa, mutta kyllä niissä on puhuttu ryhmänhallinnasta ja eriyttämisestä tosi paljonkin, mutta ne on kyllä monesti jäänyt sitten aika pintapuolisiksikin.” (H5)

Voidaan esittää, että esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen sisältöjen ja koulutusohjelman rakenteen tarkasteleminen tutkimukseen osallistumisen aikana olisi kenties auttanut haastateltavia muistamaan paremmin lisää valmiuksia kehittäneitä opintojen sisältöjä. Toisaalta senkään merkitystä ei päästetty unohtumaan, että oman kasvatustieteellisen asiantuntijuuden sekä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen valmiudet ovat lähteneet kehittymään luokanopettajakoulutuksessa jo heti kasvatustieteen perusopinnoista lähtien, vaikka ajatukset muuten suuntautuisivatkin jo tulevaisuuden työhön opettajana.

”...muistan, että ihan siis ollaan käsitelty opinnoissa ...ehkä perusopinnoissa sitä, että ihminen on psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, että sinänsä se vähän niinku liippaa tänne suuntaan, mutta kyllä mä sanoisin, että niinku harkoista on itselle tullut valmiudet ja sitten siitä, että on ollut työelämässä vähäsen.” (H2)

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden näkemykset olivat yhteydessä aiempaan *Sool ry:n* kyselytutkimukseen opettajakoulutuksen kyvyistä vastata

työelämätarpeisiin (Penttilä, 2018). Myös tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin edistämässä kehittyminen opintojen aikana nähtiin puutteelliseksi tulevaisuutta luokanopettajan työssä ajatellen. Haastateltavien näkemyksissä korostui heikoiksi arvioitujen valmiuksien lisäksi käytännön osaamisen ja teorian irrallisuus sekä saavutettavissa olevan tiedon rajallisuus oman ammatillisen kehityksen näkökulmasta, mikä on mainittu niin ikään aiemmassa tutkimuksessa oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä koskettavaksi haasteeksi (Wilson ym., 2023).

4.2.2 Näkemykset omista valmiuksista

Haastateltavien näkemyksissä omista valmiuksistaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen korostui keskeisesti huoli luokanopettajan työn korkeista vaatimuksista oman oppilasluokan arjessa suhteessa omiin heikoksi nähtyihin ammatillisiin valmiuksiin. Tällä hetkellä luokanopettajan työn vaatimukset tuntuivat jopa pelottavalta, sillä oman oppilasluokan sisäisiin erilaisiin oppimisen tarpeisiin vastaaminen nähtiin varsin haastavana tehtävänä.

”Nytkin, jos pitäis yht’äkkii saada oma luokka ja näin, niin en mä tiedä, kokisinko mä ,että mulla olisi oikeasti edes valmiuksia niinku ett, tai niinku en mä uskaltais ottaa omaa luokkaa vielä vastaan, että kyllä mä sijaisuuksia voin tehdä, mutta...” (H6)

”...itselle edelleen niinku tuntuu hyvin vaikealta, ett miten mä takaan inklusion johdosta tän pedagogisen hyvinvoinnin kaikille, että kaikki oppis siellä, vaikka ne jokainen tarvii vähän eri asioita.” (H5)

Luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen työelämäään siirtyminen ja sen tuoma uudenlainen arki omassa oppilasluokassa nähtiin muutoksena, johon liittyi omien ammatillisten toimintatapojen etsimistä. Siirtymävaiheen kuormittavuus nähtiin uhkana, joka voi oppilaisiin välittyessään vaikuttaa myös oman oppilasluokan oppimiseen ja hyvinvointiin.

”...en mä pystyis; ahistaa jo pelkkä ajatuksin tai että siel tulee niin paljon uutta ja kaikkee sellasta, ett tuntuu että se ois kuormittavaa...” (H6)

”...kouluarki on monesti kiireistä ja että ei oo välttämättä aikaa niille kohtaamisen hetkille jokaisen kanssa joka päivä ja muuta, niin sitten siinä vaiheessa jos opettaja on tosi väsynyt ja kuormittunut, niin sehän vaan niinku heikentää tavallaan sitä niinku hyvinvoinnin luomisen edellytyksiä, kun sulla ei riitä energiaa siihen, että sä tekisit tietoisesti tavallaan valintoja sen eteen,

vaan sitten helposti niin kun tulee opettajankin olemuksesta ehkä hyvin... tai huonosti pilotettu väsymys, ärtymys semmoinen niinku kyynisyys pahimmassa tapauksessa, jos mennään ihan uupumukseen asti ja tavallaan se ei millään tasolla ruoki sitä niinku turvallisuuden tunnetta siellä luokassa, kun se aikuinen on niin väsynyt, kättäinen ehkä, sanoo jotenkin ajattelemattomasti tai töksähtelevästi kommentteja oppilaille ja oppilaathan ne kyllä muistaa.” (H2)

Käytännön kokemuksen ja näkemyksen puute oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen loi tunnetta, ettei oma tarkkaavaisuus välttämättä riitä kaikkeen tai suuntaudu oman oppilasluokan arjen kannalta olennaisiin asioihin. Tällöin pahoinvointia voi syntyä jopa opettajan tiedostamatta ja huomaamatta.

”Jos opettajalla ei oo työkaluja, niin silloin todennäköistä voi olla, että siellä oppilaiden kohdalla tapahtuu huomaamatta ja niihin puuttumatta niin tämmöistä... siis voi tapahtua paljon tilanteen vähän niinku heikkenemistä. Oppilaan hyvinvointi ja edellytykset oppimiseen heikkenee, jos oppilas ei saa tukea tässä mielessä tai opettaja ei huomaa, ei huomioi, ehkä sulkee silmät asialta... ehkä jos vaan ei ole kykyjä tai keinoja tähän.” (H3)

Suurin osa haastateltavista näki parhaaksi lähteä kartuttamaan käytännön kokemusta lyhyempien sijaisuuksien kautta ennen pidempiä työpestejä mahdollisen oman oppilasluokan kanssa. Luokanopettajaopintojen tuottamien valmiuksien sekä erilaisten menetelmien kokeileminen käytännössä nähtiin tärkeässä roolissa osana omaa ammatillista kehitystä.

”Mä koen, että sijaisuudet on ehkä enemmän niinku tähän antanut niinku käytännön näkemystä. (H2)

”...vuorovaikutussuhteet on mielenkiintoisia siitä että, vaikka olisi kuinka hyvä malli, niin se ei välttämättä kaikkien kanssa toimi, että se tulee sitten käytännön kokemuksen ja virheidenkin kautta, että näkee, että mikä toimii sitten sen oman luokan kanssa.” (H5)

Omia valmiuksia arvioiviin näkemyksiin voitiin nähdä vaikuttavan myös sen, että luokanopettajan merkittävät vaikutukset omien oppilaidensa oppimiselle ja hyvinvoinnille olivat jo varsin hyvin tiedostettuja. Erityisesti aiemmin kohdatut negatiiviset esimerkit kouluarjesta lisäsivät huolta oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja viihtyvyydestä omassa oppilasluokassa.

”...olen ollut sijaisena yhdessä oppilasluokassa, jossa luokan yhteishenki oli kammottavalla tasolla: siellä nälvittiin ja haukuttiin toisiaan mikä ehdittiin, ja se se ei kyllä niinku vienyt mihinkään. Se oli jatkuvaa riitelyä, ja keskittyminen ei ollut siinä vaikka oppisisällössä, vaan se oli toisten huomioimisessa ja toisten virheiden ilmoittelussa opettajalle.” (H5)

”...jos oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä ei kyetä toteuttamaan, niin kouluun tavoitteet ei toteudu ja oppilaat voi huonosti... ..ei oo kivaa olla koulussa, ja sitä kautta, kun ne kuitenkin viettää siellä tosi paljon aikaa, niin ei ole kivaa olla kotonakaan. Ei ole kivaa odottaa huomista koulupäivää... kyl se vaikuttaa tosi kokonaisvaltaisesti, jos se viis tuntia päivässä on kurjaa.” (H4)

Moni haastateltavista reflektoi näkemyksissään myös sitä, miltä heidän toimintansa luokanopettajana näyttäytyy omille oppilailleen: luokanopettajan rooliin oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä nähtiin liittyvän tiettyjä odotuksia ja vastuita, jotka kohdistuivat opettajan toimintaan omassa oppilasluokassa. Tähän omalle roolille asetettuun vastuuseen nouseminen nähtiin merkittävänä asiana omille tuntemukselleen itsestä opettajana.

”...opettajan oma toimintamalli, niin se antaa sen esimerkin ja tavallaan pohjan sille, mistä ne oppilaatkin lähtee rakentamaan, ett jos mä toimis in ihan eri tavalla, että jos mä vaikka saarnasin, että pitää olla kauhean ystävällinen muille ja sitten mä olin itse tosi semmoinen töks, ja sanoisin jotenkin ajattelemattomasti tai niinku nolaisin vaikka oppilasta niin siis sehän syö täysin pohjan siltä, mitä mä oon niinku opettanut (H2)

Aiemman tutkimuksen näkökulmista tarkasteltuna haastateltavien näkemyksissä korostui luokanopettajan rooli oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä välittämisenä, mikä näyttäytyy osittain omalle työlle kohdistettuina odotuksina ja niiden muodostamina suorituspainaina (Wilson ym., 2023). Näkemyksissä tuli selkeästi esiin se, että opettajan rooliin oman oppilasluokkansa pedagogisen toiminnan johtajana liittyy merkittäviä vaikutuksia toimintakulttuuriin sekä oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin, mikä on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Choi, 2018; Corominas ym., 2022). Pedagogisen toiminnan johtamisen tavoilla oli haastateltavien näkemyksissä merkittäviä vaikutuksia sille, minkälaiselta oppilaiden kanssa jaettu arki tulisi mahdollisesti näyttämään, ja miten oma ammatillinen ote vaikuttaisi oppilaiden hyvinvointiin sekä viihtyvyyteen arjessa. Toisaalta haastateltavien näkemyksissä tuli esiin ilahduttava määrä nostoja pyrkimyksistä kehittyä omassa ammatissaan, mikä tulee lopulta ennen pitkää näyttäytymään parempina oppimistuloksina ja lisääntyneinä hyvinvoinnin kokemuksina heidän omissa oppilasluokissaan (Yli-Pietilä ym., 2023). Silti keskeisenä huolenaiheena nostettiin esille oma kuormittuneisuus työelämään sopeutuessa sekä sen välittyminen oppilaisiin, minkä on todettu tapahtuvan myös aiemmassa tutkimuksessa (Tikkanen ym., 2021).

5 POHDINTA

Tutkimuksen tulosten analyysin jälkeen nostetaan vielä pohdittaviksi muutamia tutkimuksen kannalta keskeiseksi nousseita piirteitä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa luokanopettajaksi valmistuvien näkemyksistä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä oppilasluokassaan käytännössä sekä heidän näkemyksistään opintojensa tuottamista valmiuksista oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen.

5.1 Tulosten pohdinta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvissä vastauksissa tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä korostui oppilaantuntemus keskeisenä edellytyksenä kaikelle oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävälle toiminnalle heidän omassa oppilasluokassaan. Samalla näkemyksissä tuotiin esille oman ammatillisen kehityksensä kannalta keskeinen huolenaihe, jonka nähtiin vaikuttavan toimintaan arjessa luokanopettajina: miten hektinen kouluarki tarjoaa mahdollisuuksia tutustua aidosti oppilaisiin sekä kohdata heidät säännöllisesti koulun arjessa, kun siirtymävaihe työelämään asettaa vastavalmistuneelle vaatimuksia kehittää omat tapansa toimia opettajan ammatissa? Kun opettajan ajasta suuri osa menee työuran alkuvaiheessa vielä oman opettajuuden käytänteiden ja rutiinien kehittämiseen, on omien oppilaiden kohtaaminen ajan kanssa merkittävästi haastavampaa (Bartell, 2005). Samalla jokainen haastateltavista tiedosti, kuinka suuri vaikutus heidän toiminnallaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjinä on omiin oppilaisiinsa, ja kuinka tähän tulisi kiinnittää aktiivisesti huomioita ajatellen oman oppilasluokan oppilaiden kokonaisvaltaista kokemusta koulunkäynnistä (Halinen ym., 2016).

...merkitykset oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisellä, niin on mun mielest aika suuria ja semmoisia, mihin pitäis kyl muistaa keskittyä opettajana, ja ne merkitykset niinku liittyy niin hirveesti siihen oppilaiden kokemukseen siitä koulumatkasta ja polusta... että se, että koulussa voi hyvin, niin se jättää

tavallaan sulle niin positiivisen... – ett vaikka sä et olis mikään niinku huippuoppilas sillain arvosanojen mielessä, mutta kuitenkin, ett sulla on ollut mukava matka siinä koulussa...” (H2)

Toiseen tutkimuskysymykseen vastatessa tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä korostuivat oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta heikot valmiudet sekä niiden muodostamat lähtökohdat suhteessa luokanopettajan työn odotuksiin ja vaatimuksiin. Kuten aiemmassa tutkimuksessa mainitaan, luokanopettajan rooli on yhä enemmän kouluissa omien oppilaidensa hyvinvoinnin tukemisen ja oppimisen tuen välimaastossa, mikä luo haasteita myös pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle (Lakkala ym., 2019). Voidaan pohtia, minkälaiset ovat luokanopettajan työn tarjoamat mahdollisuudet oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta keskeisen opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen muodostumiselle, kun luokanopettajalla ei ole resursseja huolehtia omien oppilaidensa auttamisesta ja kannustamisesta sekä heidän oppimisen tarpeistaan välittämisestä (Halinen ym., 2016; Wilson ym., 2023). Toinen samasta aiheesta pohdittavaksi nouseva kysymys voisi olla myös se, mikä on luokanopettajan rooli tulevaisuudessa oppilaidensa opettamisen ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta: onko luokanopettajan rooli tulevaisuuden koulussa edelleen opettamista, vai siirrytäänkö myös perusopetuksen alaluokilla yläluokilta tuttuun luokanohjaajan rooliin, jossa kenties opetusvastuu on vähäisempi, mutta hyvinvoinnin edistämisen rooli on suurempi?

Tutkimuskysymyksiin suoraan liittymättömänä pohdinnan aiheena voidaan nostaa esille myös koulujen rooli luokanopettajien valmiuksien edistämässä sekä ammatillisen kehityksen tukemisessa. Tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä opetusharjoittelut ja niiden tarjoama mahdollisuus päästä oikeaan oppilasluokkaan nähtiin olevan ”paras, ja tietyllä tapaa ainoa paikka” (H5) harjoitella oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen käytännön taitoja. Tästä huolimatta kouluympäristöjä hyödynnetään luokanopettajakoulutuksen sisällöissä edelleen opetusharjoitteluiden ulkopuolella varsin vähäisesti, jolloin vastuu käytännön taitojen harjoittelusta siirtyy kohti opiskelijan oma-aloitteisesti hankkimia työelämäkokemuksia sijaisuuksien ja muiden työpestien muodossa. Toisaalta yksi haastateltavista nosti esille myös työympäristöissä sijaitsevia

rakenteita, kuten mentorointi ja yhteistyö vertaisten kanssa, jotka edistivät omien valmiuksien kehittymistä työuran alkuvaiheessa.

Myös luokanopettajaopintojen käytännön ja teorian yhteydet voidaan nostaa kriittisen pohdinnan aiheeksi luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen keskittyvässä työssä. Kuten eräs haastateltavista nosti esille, luokanopettajan koulutusohjelmassa perusopetuksessa opetettavien oppiaineiden monialaiset opinnot suoritetaan jo osana kandidaatin tutkintoa, kun taas maisterivaiheen opintojen ydin on pääasiassa kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksessa sekä teoreettisen osaamisen syventämisessä. Suoranaisesti ammattiin valmistavat yliopistokoulutukset ovat harvinaisia, mutta voidaan pohtia, onko esimerkiksi lääkäriksi opiskelevalle sopivaa harjoitella omaa käytännön työtänsä ennen syvällisempää tutustumista lääketieteeseen, tiedostaen hänen toimintansa mahdolliset vaikutukset ihmisten hyvinvoinnille ja terveydelle. Olisiko luokanopettajaopintojen käytännön ja teorian yhteys kenties mielekkäämpi, kun opintojen alkuvaiheessa rakennettu teoreettinen osaaminen pyrittäisiin lopulta yhdistämään käytännön menetelmäopintoihin vasta myöhemmin?

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin sisältyy haasteita, joiden voidaan nähdä kumpuvan sen useisiin perinteisiin liittyvistä, toisistaan eroavista luotettavuuden tulkinnoista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhteistä näille on kuitenkin se, että niiden kannalta keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nostetaan useimmiten tutkijan toiminta sekä sen arviointi tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta, 2004). Tutkijan tekemien ratkaisujen osalta keskeiseksi luotettavuuden kriteeriksi kasvatustieteessä voidaan nostaa tutkijan tekemien ratkaisujen huolellisuus ja tarkkuus sekä tutkimuksen tuottaman tiedon perusteltavuus (Rinne, Lehtinen & Kivirauma, 2004).

Tämän tutkimuksen keskeisimmäksi luotettavuuteen vaikuttavaksi tekijäksi voidaan nostaa aineiston laajuus ja kattavuus. Tutkimukseen osallistui vaan kuusi luokanopettajaopiskelijaa, mikä on varsin vähäinen määrä osallistujia; toisaalta tutkimuksen kohderyhmän valinta toimi jo itsessään osallistujia rajoittavana tekijänä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tavoitteena on enemmänkin pyrkiä tuottamaan analyysiin syvyyttä kuin laajuutta, mikä onnistuu

pienemmälläkin osallistujamäärällä yksittäisten osallistujien käsityksiin sekä näkemyksiin uppoutumalla (Vuori, 2021).

Tutkimuksen itsessään voidaan esittää olevan opinnäytetyöksi varsin laaja, sillä useissa aiemmissa tutkimuksissa suurennuslasin alla ovat olleet vain yksittäiset hyvinvointiulottuvuudet tai niihin liittyvät ilmiöt omana tarkastelun kohteenaan (Anttila ym., 2016; Choi, 2018; Soini ym., 2008) Pintaraapaisu kaikkiin hyvinvointiulottuvuuksiin tuo toisaalta esille sen, että oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen on moniulotteinen ilmiö, jossa vaikuttaa useita eri asioita. Samalla tutkimuksen asetelma tuo myös esille sen, kuinka laajoja kasvatukseen ja oppimiseen vaikuttavia ilmiöitä luokanopettajien sekä heidän oman oppilasluokkansa on jatkuvasti läsnä.

Samalla kasvatustieteellinen tutkimus voi tuoda jotakin uutta myös hyvinvoinnin näkökulmasta aihepiiriä tarkasteleville. Kuten *THL:n Koululaisterveyskyselyistä* tulee ilmi, lasten ja nuorten hyvinvoinnista kerätty tutkimustieto on usein laajoihin tutkimusaineistoihin perustuvaa määrällistä dataa. Monipuolisemman tiedon saavuttamiseksi olisikin tärkeää sisällyttää tutkimukseen myös laadullista näkökulmaa, sillä sen voidaan nähdä tuottavan tietoa yhä laajemman kokonaiskuvan saavuttamiseksi (Minkkinen, 2015).

5.3 *Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimus lähestyi monitieteisesti ymmärrettävää aihettaan omasta näkökulmastaan, jossa luokanopettajan rooli näyttäytyy hänen oppilaidensa oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen muodostamana vastuutehtävänä omassa ammatissaan (Opetushallitus, 2014). Luokanopettaja on henkilö, jolla on omassa roolissaan kiistaton vaikutus oppilaidensa kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle oppilaiden kannalta merkityksellisessä toimintaympäristössä, joka on heidän oma oppilasluokkansa. Kyseessä on paikka, jossa oppilaat viettävät merkittävän osan ajasta omassa elämässään (Minkkinen, 2015).

Silti luokanopettajan keinot oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi voivat olla vielä hänen tiedostamattomissa, sillä esimerkiksi kouluviihtyvyyden sekä kouluarjen herättämien tunnekokemusten tutkimuksessa on ollut haasteita löytää selvyyttä hyvinvoinnin laatuun vaikuttavien tekijöiden määrittelyssä (Hascher & Edlinger, 2009). Sen sijaan pahoinvoinnista on tietoa paljonkin. Erilaiset tilastot

kertovat täsmällistä tietoa lasten pahoinvoinnista, mutta kykenevät vain harvoin kertomaan niistä asioista, jotka tuovat lasten elämään iloa ja hyvinvointia mahdollistaen näiden tekijöiden vahvistamisen omassa oppilasluokassa (Poikolainen, 2014). Tämä tutkimus on kuitenkin yksi niistä, jotka pyrkivät tuomaan esille positiivisempia ja ratkaisukeskeisempiä näkökulmia lasten ja nuorten hyvinvointiin sekä sen edistämiseen.

Toivon mukaan tutkimus on onnistunut tuomaan esille käytännön keinoja, jotka inspiroivat tällä hetkellä vielä alalle opiskelevia luokanopettajia pohtimaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä osana tulevaisuuden oppilasluokkansa toimintakulttuuria. Samalla luokanopettajakoulutuksen sisällöt sekä niiden kehittäminen ovat varmasti puheenaiheita, joita voidaan edelleen pohtia teemoina tuleville tutkimuksille. Vaikka oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyville valmiuksille on selkeästi kysyntää, kuten *Opetus- ja kulttuuriministeriö* (OKM, 2022) *opettajainkoulutuksen kehittämissuunnitelmassaan vuosille 2022–26* mainitsee, liittyy koulutusohjelmien muodostamiseen kuitenkin aina tiettyjä rajoitteita. Toisaalta tutkimukset oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi annetuista merkityksistä asettavat koulutusohjelmien kehitystyöhön sitoutuneet varmasti pohtimaan, olisiko aihetta syytä sisällyttää luokanopettajaopintoihin vielä nykyistäkin paremmin.

”On hirveän hyvä kysymys siitä, että aina, kun tulee joku tällainen vastaava kysymys, että pitäisikö? Totta kai pitäisi, mutta mistä se on pois, niin että niinku. minkä tilalle se tulee? Niin, nää on mielettömän tärkeitä asioita, mutta onko näistä omaks kurssiks... esimerkiksi? Varmasti löytyis tarpeeksi sisältöä... ehkä näitä vois ottaa vaikka jonkun harkan teemaksi?” (H4)

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Vastapaino.
- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. (2016). *Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen. Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen Suomessa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. Työpaperi 3/2016.
- Aula, M., & Sauli, H. (toim.). (2011). Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Corwin Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Corominas, M., González-Carrasco, M., & Casas, F. (2022). Children's School Subjective Well-Being: The Importance of Schools in Perception of Support Received From Classmates. *Psicología Educativa (Madrid)*, 28(2), 99–109. <https://doi.org/10.5093/psed2021a7>
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. *OECD Education Working Papers*, 169, 1–39. <https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. (Vol. 40). Münster u.a: Waxmann.

- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt*. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. 2021. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>
- Helenius, J. & Kivimäki, K. (2023). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi*. Tilastoraportti 48/2023, 21.9.2023. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. 2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- Helenius, J. & Matikka, A. (2022). *Moni tekijä haastaa 4.–5. -luokkalaisten arkea, mutta suurin osa heistä voi hyvin*. *Kouluterveyskysely 2021*. Tutkimuksesta tiiviisti 50/2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. 2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-968-9>
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J. Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (2. painos.). Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Hoferichter, F., Kulakow, S., & Hufenbach, M. C. (2021). Support From Parents, Peers, and Teachers Is Differently Associated With Middle School Students' Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12, 758226–758226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758226>

- Huurre, T., Santalahti, P., Anttila, N., Björklund, K. (2015). *Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa*. Tutkimuksesta tiiviisti 5 / maaliskuu 2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-038-2>
- Janhunen K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä. PS-kustannus. (s. 81–104)
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press, 2002. Print.
- Konu, A. & Lintonen, T. 2006. School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research* 21 (5), 633–642. <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Lakkala, S. P., Turunen, T., Laitinen, M., & Kauppi, A. J. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana: opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(1), 47–59.
- Markus, S., Rieser, S., & Schwab, S. (2022). The Gender-Specific Role of Social Relationships for School Well-Being in Primary School: Do Peers and Teachers Matter Differently? *Zeitschrift Für Psychologie*, 230(3), 215–228. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000500>

- Meriläinen, M., Lappalainen, K., Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, M. Meriläinen. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia; nro 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. (s.7–15)
- Minkkinen, J. (2011). Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen. *Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Tampereen yliopistopaino, (s. 63–87).
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. 12.5.2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Penttilä, J. (2018). *Sool ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*. 21.8.2018. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.
https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia; nro 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. (s. 53–74)
- Poikolainen, J. (2014) Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus*, 2, 3–20.
- Pihlava, P., & Silvennoinen, H. (2020) Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.). *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. (s. 29–47)
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school: Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>

- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. 2005. (s. 1–24)
- Ranta, S. (2021). Kasvun juuret: miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? PS-kustannus.
- Rinne, R., Lehtinen, E., & Kivirauma, J. (2004). Johdatus kasvatustieteisiin (5. uud. p.). WSOY.
- Rissanen, I. (2024). *Kohti yhdenvertaista koulua: johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan*. Gaudeamus.
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 21–30.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.21>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö, & E. Vitikka. (toim.). (2013). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. (s.131–146)
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.
<https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Suomen Vanhempainliitto ry & Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ]. (2017). *Koulukielen sanasto*. 20.9.2018. Suomen Vanhempainliitto ry.
<https://vanhempainliitto.fi/vanhempainliitto/koulukielen-sanasto/>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2013). Mielenterveyden edistäminen kouluissa. Työpaperi 24/2013. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-949-7>
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2021). Crossover of burnout in the classroom - Is teacher exhaustion transmitted to students? *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 326–339.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1942343>
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2013). Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö, & E. Vitikka. (toim.). (2013). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. (s.79–93)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Toinen, uudistettu painos. Helsinki.
- Ulmanen, S., Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). How do teacher support trajectories influence primary and lower-secondary school students' study well-being. *Frontiers in Psychology, 14*, 1142469–1142469. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142469>
- Vuori, J. (2021). Aineiston tuottaminen. Teoksessa: J. Vuori (toim.). (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/aineiston-tuottaminen/> [Viitattu 20.04.2024]
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus 49 (1)*, 6–19.
- Weyns, T., Colpin, H., & Verschueren, K. (2021). The role of school-based relationships for school well-being: How different are high- and average-ability students? *British Journal of Educational Psychology, 91(4)*, 1127–1145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12409>
- Wilson, R., Sellman, E., & Joseph, S. (2023). 'Doing well' and 'being well'—secondary school teachers' perspectives. *British Educational Research Journal, 49(5)*, 987–1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3878>
- Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). How is students' well-being related to their class teacher's professional agency in primary school? *European Journal of Psychology of Education, 2023-12*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00781-7>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymyksiä

Oppiminen ja fyysinen kouluhyvinvointi

- Mitä fyysinen hyvinvointi koulussa mielestäsi tarkoittaa?
- Millaisia yhteyksiä näet oppimisen ja fyysisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa?
- Miten pyrkisit opettajana edistämään oppimista ja fyysistä hyvinvointia käytännössä omassa oppilasluokassasi?

Oppiminen ja psyykinen kouluhyvinvointi

- Mitä psyykinen hyvinvointi koulussa mielestäsi tarkoittaa?
- Millaisia yhteyksiä näet oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa?
- Miten pyrkisit opettajana edistämään oppimista ja psyykkistä hyvinvointia käytännössä omassa oppilasluokassasi?

Oppiminen ja sosiaalinen kouluhyvinvointi

- Mitä sosiaalinen hyvinvointi koulussa mielestäsi tarkoittaa?
- Millaisia yhteyksiä näet oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa?
- Miten pyrkisit opettajana edistämään oppimista ja sosiaalista hyvinvointia käytännössä omassa oppilasluokassasi?

Oppiminen ja pedagoginen kouluhyvinvointi

- Mitä pedagoginen hyvinvointi koulussa mielestäsi tarkoittaa?
- Millaisia yhteyksiä näet oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin välisessä suhteessa?

- Miten pyrkisit opettajana edistämään oppimista ja pedagogista hyvinvointia käytännössä omassa oppilasluokassasi?

Opintojen tuottamat valmiudet

- Miten koet omien luokanopettajaopintojesi valmistaneen sinua oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassasi?
- Minkälaiseksi koet omat valmiutesi oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen omassa oppilasluokassasi?
- Onko oppimisen ja hyvinvoinnin edistämällä mielestäsi merkitystä omassa oppilasluokassasi? Millaisia merkityksiä? Osaatko kertoa esimerkin?
- Mitä seuraa, jos oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä ei kyetä toteuttamaan oppilasluokassa? Osaatko kertoa esimerkin?

Muut kysymykset

- Onko vielä jotakin muuta, mitä en ehkä osannut kysyä, tai jotain, mitä minun olisi hyvä tietää aiheeseen liittyen? Haluatko vielä kommentoida jotakin kysymystä tai vastausta erikseen?