Tampereen yliopisto

Annika Rättyä ja Netta Valkosalo

# LUOKANOPETTAJAT OPPILAIDENSA HYVINVOINNIN KOKEMUSTEN TULKITSIJOINA

## Laadullinen tutkimus luokanopettajien tulkinnoista koskien oppilaidensa hyvinvointia koulumaailmassa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2025

# TIIVISTELMÄ

Annika Rättyä & Netta Valkosalo: Luokanopettajat oppilaidensa hyvinvoinnin kokemusten tulkitsijoina
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2025

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat työssään tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja miten he kokevat sen ilmenevän koulumaailmassa. Tavoitteenamme oli myös kartoittaa, millaisia haasteita luokanopettajat mahdollisesti kokevat pyrkiessään saamaan luotettavaa tietoa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia työkaluja luokanopettajat käyttävät saadakseen tietoa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin merkitys oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen on näyttäytynyt yhä keskeisempänä teemana yhteiskunnallisessa keskustelussa. Luokanopettajilla nähdään olevan merkittävä rooli hyvinvoinnin havainnoinnissa ja tukemisessa, mutta tutkimustietoa heidän käyttämistään tulkintakeinoista on niukasti.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina kuudelta uransa eri vaiheessa olevalta luokanopettajalta. Haastatteluissa pyrittiin kartoittamaan luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan liittyen, joten tutkimussuuntaukseksi valikoitui fenomenografia. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti haastatteluista kerätyn empiirisen aineiston pohjalta systemaattisella aineiston läpi käynnillä, lajittelemalla aineistosta löytyneitä merkityksellisiä ilmaisuja ja lopulta muodostamalla niistä alakategorioita. Näiden alakategorioiden perusteella muodostettiin viimein laajemmat kuvauskategoriat, jotka toimivat myös tutkimuksen päätuloksina.

Tuloksia luokanopettajien tulkinnoista oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista tarkasteltiin seuraavien osa-alueiden kautta: tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista, hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot ja hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet. Tulosten perusteella luokanopettajien tulkinnoissa oli paljon yhtäläisyyksiä muun muassa siinä, minkä tekijöiden ja haasteiden he kokivat vaikuttavan omiin tulkintoihinsa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista. Näissä tulkinnoissa oli kuitenkin havaittavissa myös eroja osan haastateltavista painottaessa enemmän tiettyjen hyvinvoinnin osa-alueiden tarkkailua.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että vaikka luokanopettajat pyrkivät monipuolisesti tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia havainnoinnin ja vuorovaikutuksen keinoin, voi luokanopettajien käytettävissä olevien resurssien vähäisyys rajoittaa tätä työtä. Tämä korostaa nähdäksemme tarvetta lisätä opettajien tukimuotoja, kuten koulutusta oppilaiden hyvinvoinnin tunnistamiseen sekä yhteistyötä koulun muiden toimijoiden ja huoltajien kanssa.

Avainsanat: emotionaalinen hyvinvointi, hyvinvoinnin ulottuvuudet, luokanopettajan rooli, oppilashyvinvointi, sosioemotionaalinen oppiminen, subjektiiviset kokemukset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Annika Rättyä & Netta Valkosalo: Classroom Teachers as Interpreters of their Students' Experiences of Well-being
Master's Thesis
Tampere University
Degree Program of Educational Sciences
April 2025

---

The purpose of this master's thesis was to examine how classroom teachers interpret the well-being experienced by their students in their work and how they perceive it to be manifested in the school environment. Our goal was also to investigate the challenges classroom teachers may experience when trying to obtain reliable information about their students' experiences of well-being. In addition, the study examined what tools classroom teachers use to gain information about their students' experiences of well-being.

The importance of the well-being of children and young people for learning outcomes and school satisfaction has become an increasingly central theme in societal debate. Classroom teachers are seen to play a significant role in observing and supporting their students' well-being, but research data on the methods they use is scarce.

The research data was collected through thematic interviews with six classroom teachers at different stages of their careers. The interviews aimed to examine classroom teachers' perceptions and experiences regarding the interpretation of students' well-being experiences, so phenomenography was selected as the research direction. The analysis of the data was carried out in a data-driven manner based on empirical data collected from interviews, by systematically reviewing the data, sorting out meaningful expressions found in the data, and finally forming subcategories. Based on these subcategories, we finally formed broader descriptive categories, which also served as the main results of the study.

The results of classroom teachers' interpretations of their students' well-being were examined through the following areas: interpretations of students' well-being, support methods for interpreting well-being experiences, and challenges in interpreting well-being experiences. Based on the results, there were many similarities in the classroom teachers' interpretations, including which factors and challenges they felt influenced their interpretations of their students' well-being. However, differences were also noticeable in these interpretations, with some interviewees placing more emphasis on observing certain aspects of well-being more than others.

In conclusion, it can be stated that although classroom teachers strive to interpret their students' experiences of well-being diversely through extensive observation and interaction, the resources available to classroom teachers may limit this work. In our opinion, this highlights the need to increase forms of support for teachers, such as training in identifying student well-being and cooperation with other school professionals and guardians.

Keywords: areas of well-being, emotional well-being, socioemotional learning, student well-being, subjective experiences, the role of classroom teachers

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

☐ Ei
☒ Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia: ChatGPT

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT-4o.

Käyttötarkoitus: Itse kirjoittamiemme virkkeiden muokkaaminen sujuvampaan akateemiseen muotoon sekä kielenhuollollisten seikkojen, kuten sanavalintojen, lauserakenteiden ja kieliopin, tarkistaminen tekoälyn avulla.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Työn viimeistelyvaihe

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista

# SISÄLLYS


**1 JOHDANTO ... 7**

**2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS ... 11**

2.1 Hyvinvoinnin eri ulottuvuudet ... 11
*2.1.1 Hyvinvointi käsitteenä ... 11*
*2.1.2 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa ... 13*
*2.1.3 PERMA-teoria hyvinvoinnin tukijana ... 15*
*2.1.4 Sosioemotionaalinen oppiminen emotionaalisen hyvinvoinnin perustana ... 20*
2.2 Luokanopettajan rooli ... 23
*2.2.1 Luokanopettaja hyvinvoinnin tukijana ... 23*
*2.2.2 Hyvinvoinnin tukemisen haasteet ... 27*

**3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ... 31**

3.1 Tutkimusmenetelmä ... 32
3.2 Aineiston keruu ... 34
3.3 Aineiston analyysi ... 36

**4 TULOKSET ... 41**

4.1 Tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista ... 42
*4.1.1 Tulkinnat oppilaiden hyvästä hyvinvoinnin tilasta ... 42*
*4.1.2 Tulkinnat oppilaiden huonosta hyvinvoinnin tilasta ... 43*
4.2 Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot ... 47
*4.2.1 Oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus ... 47*
*4.2.2 Moniammatillinen yhteistyö ... 50*
*4.2.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ... 53*
*4.2.4 Luokanopettajien pedagogiset työvälineet ... 55*
*4.2.5 Luokanopettajien käsitykset omasta minäpystyvyydestään ... 57*
4.3 Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet ... 59
*4.3.1 Resurssien puutteellisuus ... 59*
*4.3.2 Oppilaan yksilöllisyys ... 63*
*4.3.3 Tulkintojen erot ja subjektiivisuus ... 65*
*4.3.4 Kommunikaation vaikeudet ... 67*

**5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET ... 70**

5.1 Tulosten tarkastelu ... 70
*5.1.1 Luokanopettajien tulkintoihin vaikuttavat tekijät ... 70*
*5.1.2 Luokanopettajien tulkintoihin vaikuttavat haasteet ... 79*
5.2 Johtopäätökset ... 82
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ... 85
5.4 Tutkimuksen eettisisyys ... 89
5.5 Pohdinta ... 91
5.6 Jatkotutkimusaiheita ... 96

**LÄHTEET ... 99**

**LIITTEET ... 107**

Liite 1: Haastattelupohja ... 107
Liite 2: Dia tutkimuksen tavoitteista ... 108

**TAULUKOT**

**TAULUKKO 1. ESIMERKKEJÄ AINEISTON ANALYYSIN ETENEMISESTÄ ..... 39**

**KUVIOT**

**KUVIO 1. SELIGMANIN (2011) PERMA-TEORIAN OSA-ALUEET..... 16**

**KUVIO 2. LUOKANOPETTAJIEN TULKINNAT OPPILAIDENSA HYVINVOINNISTA SEKÄ NIIHIN LIITTYVISTÄ HAASTEISTA ..... 41**

# 1 JOHDANTO

Viime vuosina huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista on noussut merkittäväksi keskustelunaiheeksi Suomessa hyvinvoinnin ollessa merkittävä oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Lisäksi runsasta mediahuomiota ovat saaneet useat lasten ja nuorten väliset kiusaamistilanteet ja pahoinpitelytapaukset (ks. esim. Niutanen, 2024; Knapp, 2024). Opetushallitus (n.d.) painottaa, että opiskeluhuollon avulla koulun henkilökunta voi ylläpitää turvallista arkea ja tukea koko kouluyhteisön hyvinvointia ennaltaehkäisten samalla mahdollisia ongelmia yksittäisten oppilaiden arjessa. Kuitenkin, kuten Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportti (2023) osoittaa, koulujen välillä on edelleen merkittäviä eroja hyvinvoinnin, terveyden ja yhteisöllisen toimintakulttuurin edistämisessä. Tämä korostaa entisestään luokanopettajien roolia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja tarkkailussa, sillä heidän päivittäisen vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa voidaan nähdä olevan avainasemassa näiden erojen kaventamisessa ja oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Edellä mainittujen perustelujen pohjalta kiinnostuksemme tässä tutkimuksessa kohdistuu luokanopettajien tulkintoihin oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista ja sen ilmenemisestä koulumaailmassa.

Oppilaiden hyvinvoinnin ja siihen vaikuttavien tekijöiden tutkiminen on kiinnostanut tutkijoita jo pitkään ja aihetta on tutkittu laajasti (ks. esim. Konu, 2002; Lappalainen yms., 2008; Ashton, 2020). Hyvinvoinnin ollessa monisyinen ja dynaaminen ilmiö ja sen pitäessä sisällään useita osa-alueita (World Health Organization, n.d.; Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2024), kattavan kokonaiskuvan muodostamiseksi on välttämätöntä monipuolinen ja jatkuva, eri näkökulmia painottava tutkimus. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti luokanopettajien tulkintoihin oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista, eli siihen, miten ja millä perustein opettaja rakentaa kuvan oppilaansa kokemasta hyvinvoinnista. Vaikka kattavaa tutkimustietoa lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on saatavilla, emme löytäneet

juurikaan tutkimustietoa siitä, millä perustein opettaja oman subjektiivisen käsityksensä oppilaan hyvinvoinnista muodostaa. Tutkimuksen tavoitteena onkin tarjota tietoa luokanopettajien hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen keinoista ja niihin mahdollisesti liittyvistä haasteista. Toivomme, että tutkimus tarjoaa konkreettisia vinkkejä tai apukeinoja oppilaan hyvinvoinnin tulkitsemiseen sekä herättää pohtimaan, miten opettajien hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen keinoja voitaisiin tukea ja miksi se on tärkeää.

Luokanopettajilla voidaan nähdä olevan erityisen merkittävä rooli lasten ja nuorten kehityksessä ja arjessa. Honkasen ym. (2010) mukaan opettajilla on kouluissa mahdollisuus tukea erityisesti oppilaiden mielenterveyttä muun muassa välittämällä heille tunteita heidän riittävyydestään ja osaamisestaan, sekä tukea heidän itsetuntoaan esimerkiksi positiivisella palautteella ja onnistumisen kokemuksilla. Luokanopettajien ollessa tekemisissä oppilaidensa kanssa päivittäin, voi heistä muodostua yksi merkittävimmistä turvallisista aikuisista lapsen arjessa. Tukeakseen oppilaiden kokemaa hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla, tulee luokanopettajalla nähdäksemme olla ymmärrystä hyvinvoinnin eri ulottuvuuksista ja kyky tulkita oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksiin liittyviä tekijöitä. Luokanopettajalla on myös suuri vastuu, sillä hän saattaa olla yksi ainoista turvallisista aikuisista, joka oppilaan hyvinvoinnin tilaa huomioi ja mahdollisesti tunnistaa oppilaan laskevan hyvinvoinnin tason. Tästä syystä tavoitteenamme on tässä pro gradu -tutkielmassa tutkia hyvinvointia erityisesti siltä kannalta, miten luokanopettajat sitä työssään tulkitsevat, miten he huomioivat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia koulun arjessa sekä millaisia haasteita hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemiseen luokanopettajan työssä liittyy.

Maailman terveysjärjestö WHO (World Health Organization, n.d.) määrittelee terveyteen kuuluvan sekä täydellisen fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen hyvinvoinnin tilat, joiden voidaan nähdä olevan jatkuvassa yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksessa keskitymme erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin, koska katsomme näiden olevan erityisen tärkeitä oppilaiden koulussa kokemalle hyvinvoinnille niiden voidessa vaikuttaa suoraan esimerkiksi oppimiseen, kouluviihtyvyyteen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tarkastellessamme luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä näihin teemoihin liittyen, koemme sopivaksi keskittyä erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin niiden ollessa nähdäksemme lähimpänä

opettajien asiantuntemusta. Hyvinvoinnin tulkinta tässä tutkimuksessa koostuu siis sekä luokanopettajien subjektiivisesta että ammatillisesta tulkinnasta oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnin tilasta.

Opettajien roolia ja heidän yhteyttään oppilaidensa hyvinvointiin on tarkasteltu monista eri näkökulmista. Esimerkiksi Minkkinen (2011) korostaa opettajan tarjoaman tuen merkitystä erityisesti masennusoireista kärsiville lapsille, ja hänen havaintonsa mukaan opettajan tuki voi toimia merkittävänä tekijänä masennusoireiden vähentämisessä. Minkkisen (2012) tutkimus osoittaa, kuinka opettajien positiivinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin voi olla ratkaiseva erityisesti haavoittuvassa asemassa oleville lapsille. Leskisenoja ja Sandberg (2019) taas korostavat, kuinka lapsuus- ja nuoruusaikana rakennettu hyvinvoinnin perusta vaikuttaa vahvasti läpi elämän lapsuuden ja nuoruuden mielenterveysongelmien heijastuessa aikuisuuteen asti.

Tämän tutkimuskirjallisuuden valossa voidaan todeta, että opettajien rooli oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa on monin tavoin merkittävä ja laaja-alainen. Yhteisenä tekijänä näissä tutkimuksissa ovat opettajan tuen kauaskantoiset vaikutukset, ei pelkästään oppilaiden koulumenestykseen, vaan myös heidän tulevaan hyvinvointiinsa ja elämänlaatuunsa. Tämä korostaa nähdäksemme tarvetta lisätutkimukselle siitä, miten opettajat voivat tehokkaimmin tukea oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja kuinka koulun toimintakulttuuri voi vahvistaa sen keskeistä roolia. Näin on nähdäksemme mahdollista kehittää myös uusia käytäntöjä ja strategioita, jotka edistävät sekä oppilaiden että koko kouluyhteisön hyvinvointia.

Olennaisimmat käsitteet tässä tutkimuksessa ovat hyvinvoinnin ulottuvuudet, subjektiivinen hyvinvointi, emotionaalinen hyvinvointi, oppilashyvinvointi, sosioemotionaalinen oppiminen sekä luokanopettajan rooli. Hyvinvoinnilla tässä tutkimuksessa viitataan yksilön subjektiiviseen kokemukseen omasta psyykkisestä ja sosiaalisesta terveydestään. Yhdistämällä näihin käsitteisiin liittyviä teoreettisia näkökulmia, pyrimme tarjoamaan kattavan viitekehyksen, jonka avulla voimme paremmin ymmärtää oppilaiden hyvinvoinnin moninaisia ulottuvuuksia, sekä kuinka näiden osa-alueiden vahvistaminen voi tukea niin heidän oppimistaan kuin kokonaisvaltaista kasvuaan.

Teoreettinen viitekehyksemme tässä tutkimuksessa on jaettu kahteen suurempaan osa-alueeseen: hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin sekä

luokanopettajan rooliin oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten tulkitsijana. Hyvinvoinnin eri ulottuvuuksien viitekehyksenä toimivat erityisesti Seligmanin (2011) PERMA-teoria, sekä eri sosioemotionaalisen oppimisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin teoriat. Tarkastelemme tutkimuksessamme hyvinvointia lyhyesti myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) näkökulmasta. Viitekehykseksi valikoituivat nämä teoriat, sillä koemme niiden tarjoavan monipuolisen ja kattavan pohjan oppilaiden hyvinvoinnin tarkastelulle ja tukemiselle koulukontekstissa. PERMA-teorian (Seligman, 2011) avulla pystymme paremmin ymmärtämään hyvinvoinnin eri osa-alueita, kuten positiivisia tunteita, merkityksellisyyttä ja ihmissuhteita, joiden näemme olevan keskeisiä koulussa koetulle hyvinvoinnille. Sosioemotionaalisen oppimisen teoriat puolestaan korostavat taitoja, jotka ovat tärkeitä oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta. Yhdessä nämä teoriat tarjoavat vahvan perustan tutkimukselle, jossa pyrimme havainnoimaan luokanopettajien keinoja ymmärtää ja tulkita oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia koulussa. Luokanopettajan roolia tarkastelemme sekä hänen tehtävästään oppilaiden hyvinvoinnin tukijana että tämän tehtävän mukanaan tuomien haasteiden näkökulmasta.

# 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä toimivat erityisesti hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen oppimisen teoriat, joita tarkastelemme aiemman tutkimustiedon pohjalta. Tärkeänä näemme myös opettajan roolin oppilaan hyvinvoinnin tukijana sekä siihen liittyvät tiedot, taidot ja haasteet. Tämä teoreettisen viitekehyksen jaottelu perustuu pyrkimykseemme tarkastella sekä luokanopettajien tulkintoja oppilaidensa kokemaan hyvinvointiin liittyen että luokanopettajien mahdollisuuksia huomioida oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja siinä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia.

## *2.1 Hyvinvoinnin eri ulottuvuudet*

### 2.1.1 Hyvinvointi käsitteenä

Hyvinvointi käsitteenä on moniulotteinen ja sen määritelmä vaihtelee riippuen näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Hyvinvointi nähdään moniulotteisena ja monisyisenä ilmiönä, jota ei voida määritellä yksiselitteisesti jokaisen ihmisen kokiessa sen omalla tavallaan (Marjanen & Poikolainen, 2012). Arkikielen ja tutkijakielen hyvinvointi-sanan merkitys eroavat toisistaan (Karvonen, 2019, s. 96), mutta lisäksi tulee ottaa huomioon mahdolliset tieteenalat ja hyvinvointiteoriat, joiden näkökulmasta hyvinvoinnista puhutaan (Leskisenoja, 2017; Lohtander ym., 2021). Hyvinvoinnin käsitteeseen vaikuttavat myös yhteiskunnallisesti ajankohtaiset teemat, ihmisten käsitykset ja erilaiset painotukset. Tutkimuskirjallisuudessa kyse on usein tässäkin tutkimuksessa käsiteltävästä subjektiivisesta hyvinvoinnista, joka tarkoittaa yksilön omaa kokemusta elämästään ja hyvinvoinnistaan (Leskisenoja, 2017). Leskisenojan (2017) mukaan henkilön subjektiivisen hyvinvoinnin voidaan ajatella olevan runsasta, mikäli hän kokee elämässään paljon positiivisia tunteita ja arvioi olevansa tyytyväinen elämänsä eri osa-alueisiin. Suldon ja Shaffer-Hudkinsin

(2008) mukaan subjektiivinen hyvinvointi (Subjective Well-Being) eli SWB taas on tieteellinen termi onnellisuudelle, ja se toimii positiivisen mielenterveyden indikaattorina. SWB koostuu heidän mukaansa elämän tyytyväisyydestä, joka pitää sisällään yksilön kognitiivisen arvion omasta onnellisuudestaan, sekä positiivisesta ja negatiivisesta affektista. Positiivisella affektilla tarkoitetaan muun muassa ilon ja mielihyvän tunteita, kun taas negatiivisella affektilla tarkoitetaan esimerkiksi syyllisyyden ja vihan tunteita (Suldo & Shaffer-Hudkins, 2008).

Hyvinvointi koulumaailmassa pitää käsitteenä sisällään useita osa-alueita, jotka kattavat sekä yksilön että kouluyhteisön hyvinvoinnin. Suomen Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2024) mukaan käsite pitää sisällään sekä yksilön terveyden että ihmisen kokemuksen omasta elämänlaadustaan. THL (2024) määrittelee yksilön hyvinvoinnin koostuvan muun muassa sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisesta, onnellisuudesta sekä sosiaalisesta pääomasta. Yhteisön tasolla hyvinvoinnin nähdään sisältävän muun muassa elinolosuhteet, työllisyyden, työolot ja toimeentulon (THL, 2024). Mattila ja Aarninsalo (2018) korostavatkin, kuinka hyvinvointi käsitteenä kattaa puhtaan onnellisuuden lisäksi kaiken, minkä voidaan nähdä olevan yksilölle hyvää elämää.

Hyvinvoinnin käsitettä tarkasteltaessa nousee esiin myös kysymys sen täydellisyydestä ja mitattavuudesta. Onko hyvinvointi jotain, mitä voidaan saavuttaa kokonaisvaltaisesti, vai onko se pikemminkin jatkuvaa tasapainottelua erilaisten elämänalueiden välillä? Esimerkiksi Dodge ym. (2012) ehdottavat, että hyvinvointi voidaan ymmärtää dynaamisena prosessina, jossa yksilö pyrkii tasapainoon elämässä kohtaamiensa haasteiden ja omien resurssiensa välillä. Tämä näkemys haastaa perinteisen ajatuksen hyvinvoinnista pysyvänä tilana ja avaa uusia näkökulmia sen mittaamiseen ja arviointiin, erityisesti koulumaailman kontekstissa. Tämän näkökulman mukaisesti hyvinvointia koulumaailmassa voidaankin tarkastella dynaamisena ja tilannesidonnaisena prosessina, jossa oppilaiden kokema hyvinvointi vaihtelee heidän kohtaamiensa haasteiden, kuten oppimisvaatimusten ja sosiaalisten suhteiden sekä näihin vastaamiseen tarvittavien resurssien, kuten opettajan tuen ja henkilökohtaisten taitojen välillä.

Marjasen ja Poikolaisen (2012, s. 15) mukaan kokonaisvaltainen hyvinvoinnin kokemus muodostuu muun muassa koulun ilmapiirin, ystävien, kodin ja perheen tapojen sekä vapaa-ajan ja siihen liittyvien verkostojen ja aktiviteettien myötä. Heidän mukaansa hyvinvoinnin kokemuksiin vaikuttavat

näissä osa-alueissa ilmenevät lohtuelementit, ystävällisyys, mielikuvitus ja luovuus. Tämä näkemys tukee tutkimuksemme lähtökohtaa siitä, että oppilaiden hyvinvoinnin tulkinta vaatii opettajilta laaja-alaista ymmärrystä hyvinvoinnin eri ulottuvuuksista. Opettajien tehtävä hyvinvoinnin tukemisessa ei rajoitu pelkästään oppimiseen liittyviin tekijöihin, vaan se ulottuu myös emotionaalisen tuen tarjoamiseen ja myönteisen luokkayhteisön rakentamiseen. Tämä korostaa tarvetta tarkastella, millaisin keinoin opettajat voivat havainnoida ja edistää oppilaidensa hyvinvointia koulun arjessa.

Koulun ilmapiirissä tärkeänä nähdään erityisesti koulun aikuisten ystävällinen suhtautuminen lapsiin sekä yleisesti positiivinen suhtautuminen oppimiseen (Marjanen & Poikolainen, 2012). Ystäväsuhteissa vastaavasti tärkeänä nähdään kavereiden ystävällisyys sekä heidän mahdollinen positiivinen vaikutuksensa ajatteluun ja käyttäytymiseen esimerkiksi harrastusten kautta. Kodin ilmapiirin tulee hyvinvointia tukeakseen olla positiivinen ja vanhempien yleisesti ystävällisiä lasta kohtaan ja vapaa-ajan tukea hyvinvointia erilaisilla lapselle mieluisilla harrastuksilla, kuten liikunnalla, musiikilla ja/tai kuvataiteilla. Tämä kokonaisvaltainen lähestymistapa hyvinvointiin tukee myös tutkimuksemme näkökulmaa, jossa oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksiin vaikuttavat niin koulun kuin kodin ja vapaa-ajan tekijät. Opettajilla on merkittävä rooli paitsi koulun ilmapiirin ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen edistäjinä, myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja hyvinvointia tukevien tekijöiden tunnistajina. Näin ollen on olennaista tarkastella, miten opettajat havainnoivat ja tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia sekä minkälaisia keinoja heillä on sen tukemiseen arjessa.

### 2.1.2 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s. 18) koulujen opetus- ja kasvatustehtävänä nähdään oppilaiden oppiminen, kehitys ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä kotien kanssa. Hyvinvointi on siis keskeinen osa koulutuksen tavoitteita ja se näkyy vahvasti opetussuunnitelman eri osa-alueilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s. 18) koulutuksen tehtävänä kuvataan myös inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kartuttaminen, joiden nähdään yhdessä edistävän sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia.

Hyvinvointia painotetaan erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L3 (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot), jossa perustana tälle taidolle nähdään ymmärrys oman toiminnan vaikutuksesta niin omaan, muiden kuin ympäristönkin hyvinvointiin. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden hyvinvointi ei siis ole vain henkilökohtainen asia, vaan se ulottuu myös laajemmalle yhteiskunnalliselle tasolle, mikä entisestään korostaa koulun merkitystä yhteisön hyvinvoinnin edistäjänä. Opettajien rooli hyvinvoinnin tukemisessa voidaan nähdä keskeisenä heillä ollessa mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa elämänlaatuun ja tulevaisuuteen tarjoamalla heille työkaluja itsestä huolehtimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

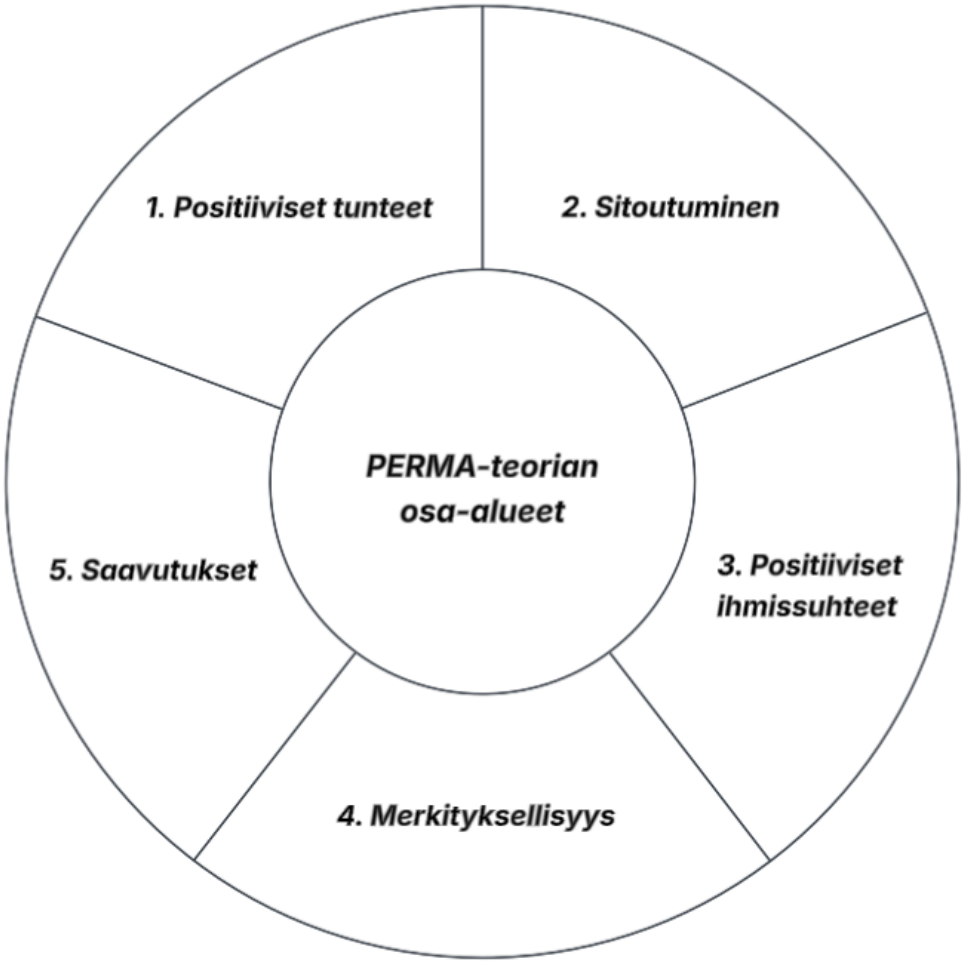
Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) korostaessa hyvinvointia ja sen merkitystä oppilaiden oppimiseen ja kasvuun, voidaan hyvinvoinnin arviointi ja seuraaminen nähdä entistäkin tärkeämpänä. Systemaattinen hyvinvoinnin arviointi voi mahdollistaa oppilaiden tarpeiden ymmärtämisen ja tukemisen, edistäen siten sekä yksilön että koko yhteisön hyvinvointia. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen merkitystä ja sen integroimista osaksi koulun toimintaa, käytännön toteutuksessa kohdataan usein haasteita. Tutkimukset osoittavat, että opettajat kokevat ristiriitoja hyvinvoinnin tukemiseen käytettävissä olevien resurssien ja opetussuunnitelman asettamien odotusten välillä (ks. esim. Pyhältö ym., 2012). Tämä voi ilmetä esimerkiksi ajan puutteena, jolloin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ei pystytä vastaamaan riittävällä tavalla. Lisäksi koulujen välillä voi esiintyä merkittäviä eroja siinä, kuinka hyvinvointia tuetaan osana arkea, mikä riippuu muun muassa johtajuudesta, koulun toimintakulttuurista ja opettajien saaman tuen määrästä (Soini ym., 2016).

Nämä käytännön haasteet korostavat tarvetta kehittää työkaluja ja menetelmiä, joiden avulla opetussuunnitelman hyvinvointitavoitteita voidaan tukea tehokkaammin. Yksi keskeinen kehityskohde voisi olla opettajien kouluttaminen tunnistamaan oppilaiden hyvinvointiin liittyviä tarpeita ja soveltamaan positiivisen pedagogiikan periaatteita, jotka painottavat myönteisen oppimisilmapiirin luomista ja oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien tukemista (Leskisenoja, 2017). Näin voitaisiin edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja samalla vahvistaa koulun roolia yhteisön hyvinvoinnin tukijana.

### 2.1.3 PERMA-teoria hyvinvoinnin tukijana

Tässä tutkimuksessa olennaisena viitekehyksenä nähdään positiiviseen psykologiaan vahvasti sidoksissa oleva PERMA-teoria (Seligman, 2011), jonka mukaan yksilön hyvinvointi koostuu viidestä mitattavasta osa-alueesta: positiivisista tunteista (Positive Emotion), sitoutumisesta (Engagement), positiivisista ihmissuhteista (Positive relationships), merkityksellisyydestä (Meaning) ja saavutuksista (Accomplishment). Kaikkien edellä mainittujen osa-alueiden voidaan nähdä olevan yksilön subjektiivisia kokemuksia ja yhteydessä toisiinsa monin eri tavoin. Näiden teemojen avulla nuorten hyvinvointia ovat tutkineet muun muassa Kern ym. (2015), joiden mukaan opettajien tulisi käyttää PERMA-teoriaa enemmän hyödykseen kerätessään tietoa oppilaidensa hyvinvoinnista ja pyrkiessään täyttämään oppilaidensa tarpeet näihin osa-aluesiin liittyen. PERMA-teoriaa on aikaisemmin tutkinut myös Leskisenoja (2016), jonka mukaan tähän teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet antavat opettajalle mahdollisuuden tukea ja edistää oppilaiden kokemia ilon tunteita koulussa.

PERMA-teoria (Seligman, 2011) valikoitui tärkeäksi osaksi tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä, sillä koemme sen tarjoavan selkeän ja kokonaisvaltaisen mallin hyvinvoinnin tarkastelulle opettajan näkökulmasta käsin. Lisäksi PERMA-teoria on helposti sovellettavissa koulumaailmaan, koska sen osa-alueet voidaan integroida opetukseen, koulujen toimintaan ja oppilaiden arkeen tavalla, joka auttaa luomaan positiivisen ja kannustavan oppimisympäristön. Koemmekin teorian soveltuvan tämän tutkimuksen tarpeisiin sen mahdollistaessa sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnin tarkastelun ja tukemisen käytännönläheisesti.




**KUVIO 1.** Seligmanin (2011) PERMA-teorian osa-alueet

Seligmanin (2011) mukaan PERMA-teorian ensimmäisen osa-alueen, positiivisten tunteiden (Positive emotion), voidaan nähdä olevan yksi hyvinvoinnin kulmakivistä, jolla viitataan yleiseen onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen elämässä. Positiivisia tunteita ei kuitenkaan nähdä pelkästään hyvinvoinnin teorioiden tavoitteena vaan yhtenä hyvinvointiin vaikuttavana ja sitä tukevana näkökulmana. Positiivisia tunteita omana ilmiönään on tutkinut muun muassa Fredrickson (1998), jonka teorian mukaan tietyt positiiviset tunteet kuten ilo, mielenkiinto, tyytyväisyys, ylpeys ja rakkaus, jakavat kyvyn laajentaa ihmisen hetkellistä ajatus- ja toimintaskaalaa ja vahvistaa sekä heidän fyysisiä ja älyllisiä että heidän sosiaalisia ja psyykkisiä resurssejaan. Positiivisten tunteiden vahvistamista niin itsessä kuin muissa voidaan hyvinvoinnin kannalta pitää olennaisena tekijänä myös Törmälehdon (2021, s. 34) mukaan. Positiivisten tunteiden vastakohtana

negatiivisten tunteiden nähdään usein olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaan ahdistuneisuuteen ja heikkoihin koulusaavutuksiin (Valiente ym., 2012, viitattu lähteessä Törmälehto, 2021 s. 34). Näin ollen positiivisten tunteiden rooli PERMA-teoriassa on erityisen merkittävä, koska ne eivät ainoastaan paranna yksilön hetkellistä hyvinvointia, vaan myös vahvistavat perustaa pitkän aikavälin onnellisuudelle ja psyykkiselle kestävyydelle. Tämän vuoksi positiivisten tunteiden tukeminen koulumaailmassa on keskeistä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä.

Seligmanin PERMA-teorian (2011) toisella osa-alueella, sitoutumisella (Engagement), tarkoitetaan yksilön subjektiivisesti kokemaa sitoutumista erinäisiin tehtäviin ja niistä saatavaa hyvän olon tunnetta. Leskisenoja (2017) nostaa esiin sitoutumisen osa-alueen yhteyden Csíkszentmihályin (1990) Flow-teoriaan, jossa oppilaan sitoutuminen koulussa tapahtuvaan toimintaan nähdään sekoituksena keskittymistä, kiinnostusta ja nautintoa. Käytännön tasolla sitoutumisen tukeminen koulussa voidaan nähdä tärkeänä osana oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimismotivaation edistämistä. Leskisenojan (2017) mukaan oppilaan sitoutuneisuus voi näyttäytyä koulussa monin eri tavoin, ja opettaja voi tukea sitoutuneisuutta esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella, kannustavalla palautteella ja monipuolisilla mielenkiintoa ja motivaatiota herättävillä luokkatoiminnoilla. Sitoutuneisuuden puuttuminen koulutilanteessa voi pahimmillaan tarkoittaa oppilaan tunnetta kouluun kuulumattomuudesta, jolloin oppituntien häiritseminen, huonot arvosanat ja poissaolot voivat nousta merkittäväksi haasteeksi (Leskisenoja, 2017).

Kolmas osa-alue, positiiviset ihmissuhteet (Positive relationships), pitää sisällään kaikki sellaiset ihmissuhteet, jotka tuovat yksilölle ilon, saavutuksen ja merkityksellisyyden tunteita (Seligman, 2011). Leskisenoja (2017) nostaa esiin, kuinka tutkimusten mukaan onnellisille ihmisille yhteistä on taito hoitaa omia ihmissuhteitaan. Koulumaailmassa positiiviset ihmissuhteet voivat tarkoittaa sekä oppilaiden välisiä ihmissuhteita että oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jonka voidaan nähdä olevan tärkeä lähde kouluilolle ja kouluviihtyvyydelle (Leskisenoja, 2017). Marjanen ja Poikolainen (2012) vahvistavat tämän toteamalla, että sosiaalinen hyvinvointi on lasten hyvinvoinnin olennainen osa, ja se kytkeytyy vahvasti kaveri- ja perhesuhteisiin. Hyvät kaverisuhteet tarjoavat heidän mukaansa turvaa ja tukea sekä mahdollistavat

itsetunnon kehittymisen sekä yhteisöön kuulumisen kokemuksen. Positiivisten ihmissuhteiden muodostumisen tukemisessa Leskisenoja (2017) painottaa erityisesti erilaisten ihmissuhdetaitojen (mm. tunne- ja ryhmätyötaidot, toisten huomioiminen ja kunnioittaminen, empatia) harjoittelua koulussa, mutta myös onnistunutta yhteistyötä koulun ja kodin välillä. Positiivisten ihmissuhteiden merkitys ulottuu siis laajasti myös koulukontekstin ulkopuolelle, ja niiden kehittäminen voi edistää oppilaiden hyvinvointia myös tulevaisuudessa. Näin ollen koulu voi toimia tärkeänä ympäristönä, jossa ihmissuhdetaitoja opetellaan ja harjoitellaan aktiivisesti, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kykyyn rakentaa merkityksellisiä suhteita myös koulun ulkopuolella. Tähän voidaan nähdä liittyvän myös turvallisuuden kokemuksen, jota vahvistavat yhteisön tarjoama tuki ja positiiviset vuorovaikutukset niin koulussa, kotona kuin laajemmin koko yhteiskunnassa (Marjanen & Poikolainen, 2012). Yhteisön vahva tukiverkosto voi ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja auttaa lapsia sopeutumaan haastaviin tilanteisiin, minkä vuoksi koulu toimii keskeisenä ympäristönä näiden taitojen kehittämisessä ja hyvinvoinnin vahvistamisessa.

Neljäs osa-alue merkityksellisyys (Meaning) viittaa yksilön tunteeseen oman itsensä sekä oman tekemisensä tarkoituksellisuudesta (Seligman, 2011). Leskisenojan (2017) mukaan tukemalla oppilaita merkityksellisyyden löytämiseen omassa elämässään voidaan tukea myös heidän hyvinvointiaan sekä motivoida heitä parempaan suoriutumiseen heidän kohdatessa haasteita koulussa, mutta myös muilla elämän osa-alueilla. Keskeistä merkityksellisyyden löytämisessä on muun muassa oppilaan omien vahvuuksien löytäminen ja niiden hyödyntäminen koulussa tapahtuvassa toiminnassa. Elämän merkityksellisyyden nähdään olevassa tiiviisti yhteydessä myös muihin hyvinvoinnin osa-alueisiin, sillä sitä voidaan tukea esimerkiksi ystävällisillä ja muita auttavilla teoilla luokassa ja luokan ulkopuolella (Leskisenoja, 2017). Malin (2018) painottaa merkityksellisyyden koulumaailmassa näkyvän oppilaiden tunteena omasta kuulumisestaan koulun ja luokan yhteisöön, jonka saavuttamiseksi koulun tulisi olla oppilaalle turvallinen paikka harjoittaa omaa toimijuuttaan.

Viimeisellä osa-alueella eli saavutuksilla (Accomplishment) viitataan ajatukseen siitä, kuinka jokainen ihminen omalla tavallaan hakee elämässään menestystä, kasvua ja erilaisia saavutuksia, vaikka ne eivät itsessään toisikaan

mukanaan hyvän olon tunteita (Seligman, 2011). Leskisenoja (2017) korostaa, kuinka kyseessä ei ole ainoastaan lyhyen tähtäimen saavutukset ja menestys, vaan läpi elämän tapahtuva kehitys tavoitteita saavuttavaksi ja vastoinkäymisiä voittavaksi yksilöksi. Oppilaan saavutusten tukemisessa korostuvat erityisesti henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen, myönteinen palaute sekä tarvittava tuki tavoitteiden saavuttamiseksi (Leskisenoja, 2017). Tavoitteiden saavuttamisen myötä oppilas voi näin kokea myös merkityksellisyyttä ja itsevarmuutta, jotka vahvistavat hänen hyvinvointiaan ja motivaatiotaan oppimisessa. Marjanen ja Poikolainen (2012) lisäävät, että lapsen kokemus itsestään arvokkaana ja hyväksyttynä on keskeinen hyvinvoinnin tekijä, ja itsetunnon kehittyminen vaikuttaa suoraan siihen, kuinka lapsi suhtautuu itseensä ja elämäänsä. Tämä liittyy myös mahdollisuuteen osallistua päätöksentekoon ja tulla kuulluksi niin kotona kuin koulussa, mikä vahvistaa lapsen tunnetta omasta vaikutusmahdollisuudestaan ja merkityksellisyydestään. Lisäksi turvallinen kouluyhteisö, jossa oppilas ei pelkää väkivaltaa, kiusaamista tai syrjintää, tukee sekä oppimista että hyvinvointia, sillä se mahdollistaa keskittymisen kasvuun ja kehitykseen ilman turvattomuuden tunteen tuomaa kuormitusta (Marjanen & Poikolainen, 2012).

PERMA-teorian soveltaminen tarjoaa arvokkaan välineen oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen koulumaailmassa. Teorian viisi osa-aluetta kietoutuvat toisiinsa ja tarjoavat opettajille käytännön suuntaviivoja oppilaidensa hyvinvoinnin tukemiseen. Koulussa jokainen osa-alue voidaan nähdä osana oppilaiden arkea ja oppimiskokemuksia, jolloin ne voivat suoraan vaikuttaa heidän jaksamiseensa ja elämänlaatuunsa. Näin ollen, jotta koulut voivat tukea oppilaidensa kokonaisvaltaista hyvinvointia, on tärkeää ymmärtää, miten PERMA-teorian osa-alueet kietoutuvat toisiinsa, ja kuinka ne voidaan sisällyttää osaksi käytäntöä niin opetussuunnitelmassa kuin myös koulun arjessa. Tämä lähestymistapa ei pelkästään edistä oppilaiden hyvinvointia, vaan luo myös positiivisen ja kannustavan kouluyhteisön, johon kaikki voivat kokea kuuluvansa, ja jossa jokaisen oppimista tuetaan.

### 2.1.4 Sosioemotionaalinen oppiminen emotionaalisen hyvinvoinnin perustana

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaaliset taidot, niiden oppiminen ja niiden myötä myös emotionaalinen hyvinvointi ja sen tavoittelu ovat keskeisessä asemassa, sillä tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia koulun arjessa. Opettajilla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli näiden taitojen tukemisessa ja edistämisessä, mikä tekee heidän panoksestaan tärkeän osan hyvinvoinnin kehittämisprosessia. Sosioemotionaalisten taitojen omaamisen nähdään olevan tiiviisti yhteydessä oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä tukevan oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä (Ferreira ym., 2021, s. 51). Westerhofin ja Keyesin (2012) mukaan emotionaalinen hyvinvointi on psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ohella yksi tärkeimmistä positiivisen mielenterveyden osa-alueista, ja sen nähdään koostuvan onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteista sekä mielenkiinnosta omaa elämää kohtaan. Emotionaalinen hyvinvointi kytkeytyy myös oppilaiden kykyyn säädellä omia tunteitaan ja kohdata haasteita, minkä vuoksi opettajan rooli tunteiden tunnistajana ja tukijana voidaan nähdä keskeisenä osa kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämistä.

Näkemystä emotionaalisen hyvinvoinnin tärkeydestä tukevat Marjanen ja Poikolainen (2012), joiden mukaan emotionaalinen hyvinvointi on keskeinen osa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja liittyy suoraan lapsen tunne-elämän tasapainoon. Lapsilla, jotka kokevat itsensä emotionaalisesti tuetuiksi ja voivat ilmaista tunteensa turvallisesti, on usein paremmat valmiudet kohdata elämän haasteita. Erityisesti perhesuhteilla ja kaverisuhteilla on suuri vaikutus emotionaaliseen hyvinvointiin, ja lapsen kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen tunteensa otetaan huomioon, on elintärkeää hyvinvoinnille. Tämä ajatus on linjassa myös tutkimuksessa korostetun lapsilähtöisen lähestymistavan kanssa, jossa otetaan huomioon lasten omat kokemukset ja näkemykset hyvinvoinnistaan. Marjanen ja Poikolainen (2012) tarkastelevat hyvinvointia monimuotoisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat niin sosiaaliset suhteet, fyysinen ja emotionaalinen hyvinvointi kuin koulun ja kodin tarjoamat kehitykselliset mahdollisuudet. Hyvinvointi ei siis ole yksittäinen elementti, vaan

se muodostuu useista ulottuvuuksista, jotka tukevat toisiaan ja luovat lapselle turvallisen ja tasapainoisen ympäristön.

Koska emotionaalinen hyvinvointi kattaa yksilön kyvyn tunnistaa, säädellä ja ilmaista tunteitaan sekä kokea myönteisiä tunnekokemuksia (Westerhof & Keyes, 2012), voidaan sosioemotionaalisten taitojen oppiminen nähdä sen keskeisenä rakennuspalikkana. Akateemisen sosioemotionaalisen oppimisen yhteisö CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2005, s. 5) määrittelee sosioemotionaalisen oppimisen sellaiseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on auttaa lapsia kehittämään tarpeellisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitojaan, joiden omaaminen voidaan nähdä tärkeänä sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi. CASEL (2005, s. 5) nostaa sosioemotionaalisen oppimisen ydintaidoiksi itsetietoisuuden (Self-Awareness), sosiaalisen tietoisuuden (Social Awareness), itsensä johtamisen (Self-Management), ihmissuhdetaidot (Relationship Skills) sekä vastuullisen päätöksenteon (Responsible Decision Making) (CASEL, 2005, s. 5). Näiden taitojen hallintaa ei nähdä olennaisena pelkästään koulumaailmassa, vaan niillä voidaan nähdä luovan perustaa myös kyseisten taitojen kehittämiselle ja niiden hyödyntämiselle tulevaisuudessa. Taitojen voidaan nähdä olevan myös vahvasti linjassa PERMA-teorian mukaisten (Seligman, 2011) hyvinvoinnin osa-alueiden kanssa.

CASEL (2005, s. 5) määrittelee itsetietoisuuden taidon tarkoittavan erityisesti omien tunteidensa tunnistamista, omien vahvuuksiensa hahmottamista sekä ymmärrystä omasta itsetunnostaan. Sosiaalisen tietoisuuden taitoon sisältyvät muun muassa muiden ihmisten tunteiden ymmärtäminen ja kunnioittaminen, sekä erilaisissa ryhmissä toimiminen positiivisessa vuorovaikutuksessa ja ryhmien monimuotoisuuden arvostaminen. Itsensä johtamisessa painotetaan taitoa käsitellä omia tunteita niin, että ne edistävät sen aikaista tekemistä sen hankaloittamisen sijaan käsitellessä esimerkiksi pettymyksiä tai haasteita. Ihmissuhdetaitoihin kuuluvat ihmissuhteisiin liittyvien tunteiden säätely ja terveiden ihmissuhteiden ylläpito. Viimeisenä taitona nähdään vastuullinen päätöksenteko, johon vaaditaan kykyä tehdä päätöksiä monia eri mahdollisia näkökulmia sekä toimintatapoja pohtien, kunnioittaen samalla muita ja ottamalla vastuu omista päätöksistä. (CASEL, 2005) Näitä edellä mainittuja taitoja kehittämällä oppilaat voivat paitsi parantaa omaa

sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointiaan, myös edistää luokkayhteisön yleistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta.

Opettajan pyrkiessä tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia, sosioemotionaalisten taitojen voidaan nähdä olevan keskeisessä asemassa koulun arjessa oppilaiden lisäksi myös opettajilla. Näiden taitojen ymmärtäminen ja omaaminen voi parhaimmillaan auttaa opettajaa havainnoimaan oppilaiden käyttäytymistä ja tunneilmaisua sekä ymmärtämään paremmin heidän tarpeitaan ja haasteitaan. Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajan sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi on ratkaiseva tekijä luokkahuoneen ilmapiirin ja oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten kannalta. He korostavat, että opettajat, joilla on vahvat sosioemotionaaliset taidot, kykenevät paremmin tunnistamaan ja reagoimaan oppilaiden tunteisiin sekä heidän sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiinsa. Tämä voidaan nähdä olevan olennaista oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin arvioimisessa, ja se antaa opettajalle välineitä havaita myös mahdollisia hyvinvointia uhkaavia tekijöitä, kuten stressiä, syrjäytymistä tai ihmissuhdeongelmia. Sosioemotionaalisten taitojen hallitseminen ei siis ainoastaan edistä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, vaan tukee oppilaan emotionaalista ja sosiaalista tasapainoa, mikä vahvistaa koko kouluyhteisön hyvinvointia pitkäkestoisesti.

Hyvinvoinnin kokemusten arvioinnissa sosioemotionaalisten taitojen ja emotionaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta voidaan kokea useita haasteita, sillä näiden taitojen arvioiminen on usein subjektiivista ja voi vaihdella tilanteen, oppilaan ja opettajan mukaan. Nähdäksemme oppilaiden tunteiden ja vuorovaikutustaitojen tarkka havainnointi vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja syvällistä tuntemusta jokaisen oppilaan yksilöllisestä kehityksestä. Opettajien voi olla hankalaa saada tarkkaa kuvaa erityisesti sellaisten oppilaiden hyvinvoinnista, joilla on vaikeuksia ilmaista tunteitaan tai jotka välttelevät sosiaalisia tilanteita. Lisäksi kulttuuriset ja persoonalliset erot voivat vaikuttaa oppilaiden tapaan käsitellä ja ilmaista tunteitaan, mikä lisää tulkinnan monimutkaisuutta. CASEL (2015, s. 15) nostaa lisäksi esiin koulun laajemman toimintakulttuurin vaikutuksen: mikäli sosioemotionaalisen oppimisen tukeminen ei ole selkeästi integroitu koulun käytäntöihin, tämä voi rajoittaa taitojen kehittymistä ja oppilaiden hyvinvoinnin kokonaisvaltaista tukemista sekä ymmärtämistä.

## *2.2 Luokanopettajan rooli*

### 2.2.1 Luokanopettaja hyvinvoinnin tukijana

Oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkinta eli se, miten ja minkä tekijöiden perusteella opettaja muodostaa käsityksensä oppilaan kokemasta hyvinvoinnista, ei välttämättä ole helppoa tai yksiselitteistä. Nähdäksemme hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan voi liittyä monenlaisia haasteita, joita pyrimme tutkimuksen edetessä avaamaan. Jotta opettaja kuitenkin kykenisi toimimaan oppilaan hyvinvointia tukevalla ja edistävällä tavalla, tulee hänellä olla jonkinlainen käsitys siitä, miten oppilas voi, ja mitkä tekijät oppilaan kokemaan hyvinvointiin vaikuttavat.

Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) voidaan havaita, oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointia pidetään yhteisesti tärkeänä asiana, johon tulisi kouluissa kiinnittää erityistä huomiota. Koulun rooli hyvinvoinnin edistäjänä on merkittävä perusopetuksen ollessa koko ikäluokan läpäisevä peruspalvelu (THL, 2021; Törmälehto, 2021). Lisäksi koulu on oleellinen hyvinvointiin vaikuttava väylä sen toiminnan ollessa riippuvainen lainsäädännöstä ja opetussuunnitelmasta (Ahtola, 2016), jolloin jokainen koulun henkilökunnan jäsen on velvoitettu noudattamaan hyvinvointia edistäviä periaatteita. Ahtolan (2016) mukaan hyvinvointia edistävä ja siihen liittyviä haasteita ennaltaehkäisevä työ saattaa kuitenkin helposti jäädä varjoon, ja sen ottaminen osaksi koulun arkea voi olla haastavaa – hyvinvointiin kiinnitetään huomiota siinä kohtaa, kun sen havaitaan heikentyneen. Ahtola (2016) painottaakin lasten ja nuorten kanssa jaettujen hetkien merkittävyyttä, sillä hänen mukaansa jokainen lasten ja nuorten kanssa aikaa viettävä vaikuttaa tavalla tai toisella lapsen ja nuoren hyvinvointiin. Ymmärrys työn hyvinvointivaikutuksista saattaa herättää opettajassa monenlaisia tunteita, sillä kyseessä on väistämättäkin suuri vastuu.

Subjektiivinen hyvinvointi, joka tarkoittaa yksilön omaa kokemusta elämästään ja hyvinvoinnistaan (Leskisenoja, 2017) pitää sisällään useita eri osa-alueita, joita käsittelemme tässä tutkimuksessa muun muassa Seligmanin (2011) PERMA-teorian pohjalta. Nähdäksemme WHO:n määritelmä positiivisesta mielenterveydestä pitää sisällään samoja elementtejä Seligmanin

(2011) PERMA-teorian kanssa. WHO:n määritelmän mukaan positiivinen mielenterveys rakentuu tunteista, kognitiosta ja merkityksellisyyden tunteesta eli koherenssista (THL, 2023), joita myös Seligman (2011) pitää merkittävinä hyvinvoinnin rakennuspalasina. Mielenterveyttä voidaankin pitää oleellisena voimavara ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (THL, 2023).

THL:n (2023) mukaan mielenterveyden edistämisestä puhutaan silloin, kun pyritään lisäämään ja vahvistamaan mielenterveyttä suojaavia tekijöitä, jolla voi myös olla mielenterveydenhäiriöitä ehkäisevä vaikutus. Honkanen ym. (2010) toteavat koulun roolin lasten ja nuorten mielenterveyden edistäjänä olevan suuri, mutta haasteen tähän tuo Ahtolan (2016) mukaan aikajänne, jolloin oppilaiden mielenterveyteen aletaan kouluissa kiinnittää huomiota – vasta, kun ongelmia ilmenee. Tällöin kyseessä ei enää ole mielenterveyden edistäminen tai ennaltaehkäisy. Vaikka kouluterveydenhuolto sekä koulun muut mielenterveyttä tukevat toimintamuodot, kuten koulupsykologin vastaanotto, ovat tärkeitä, tapahtuu suuri osa koulun mielenterveystyöstä, erityisesti sen edistämisestä ja ennaltaehkäisystä, osana oppilaiden arkista toimintaa, mikä tekee luokanopettajan roolista erityisen merkittävän (Honkanen ym., 2010).

Opetushallitus (2023) painottaa opiskeluhuollon roolia koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukijana ja sitä kautta yksittäisten oppilaiden ongelmien ennaltaehkäisijänä. THL:n raportti (2023) kuitenkin osoittaa koulujen välillä olevan edelleen suuriakin eroja hyvinvoinnin, terveyden ja yhteisöllisen toimintakulttuurin edistämisessä. Tämä taas korostaa entisestään luokanopettajien roolia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa, sillä heidän päivittäinen vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa on avainasemassa näiden erojen kaventamisessa ja oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Honkanen ym. (2010) nostavat esiin opettajan kyvyn puuttua oppimisvaikeuksiin, mutta tarpeen saada tukea tunnistaessaan oppilaan psyykkistä oireilua. Nähdäksemme olisikin tärkeää pohtia, miten opiskeluhuolto ja luokanopettaja yhdessä pystyisivät parhaiten vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ennaltaehkäisten näin mahdollisia hyvinvoinnin haasteita. Ahtola (2016) ehdottaa, että esimerkiksi psykologin tietoja ja taitoja voitaisiin hyödyntää koulun arjessa sekä opetuksen kehittämistyössä kokonaisvaltaisesti. Janhunen (2013, s. 44) painottaa oppilaiden kouluhyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessaan opiskeluhuoltoon sisältyvän oppilashuollon perustuvan eri ammattilaisten

yhteistyöhön, jolloin opettajan tehtävänä ei ole korvata esimerkiksi koulupsykologin tai terveydenhoitajan työtä ja läsnäoloa. Samansuuntaisen huomion jakaa tutkimukseensa pohjaten Littlecott ym. (2018) joiden mukaan hyvinvoinnin tukeminen ei ole vain opettajien vastuulla, vaan koulun koko henkilökunnalla on mahdollisuus tukea merkittävästi opiskelijoiden hyvinvointia.

Mäki-Havulinna (2018) tarkastelee väitöskirjassaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koulussa laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksessa pohditaan muun muassa sitä, miten opettaja voi toimillaan tukea oppilaiden kouluhyvinvointia (Mäki-Havulinna, 2018). Mäki-Havulinnan tutkimus perustuu aineiston luokittelussa viitattuun vuonna 2010 täydennettyyn Opetushallituksen opetusmenetelmiä ja työtapoja tarkastelevaan osioon, mutta nähdäksemme tutkimuksen tulokset antavat tähänkin päivään soveltuvia viitteitä siitä, millaisista asioista myönteinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä rakentuu.

Mäki-Havulinnan (2018) tutkimuksen perusteella opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettajan kyky ja halu kuunnella oppilaitaan korostuu. Kunnioittavassa toimintaympäristössä, jossa oppilaiden ajatukset otetaan huomioon, he myös käyttäytyvät ja suhtautuvat opettajaan kunnioittavasti, innostuneesti ja aktiivisesti (Mäki-Havulinna, 2018). Tällainen ilmapiiri kannustaa oppilaita osallistumaan ja mahdollisesti syventää heidän sitoutumistaan oppimiseen. Myös Leskisenojan (2016, s. 209) mukaan luottamuksellinen ja hyvä suhde opettajan ja oppilaiden välillä näyttäytyy oppilaiden kunnioituksena opettajan arvoja ja normeja kohtaan, jolloin haasteita kurinpidossa on huomattavasti vähemmän (Leskisenoja, 2016, s. 209). Samankaltaisia havaintoja tutkimuksessaan ovat tehneet Littlecott ym. (2018), joiden mukaan opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta merkittävää on luottamuksen ja yhteyksien rakentaminen henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa opettajien sekä muun koulun henkilöstön kanssa. Marjasen ja Poikolaisen (2012) mukaan lapsen kokemus itsestään arvokkaana ja hyväksyttynä vaikuttaa keskeisesti hänen hyvinvointiinsa. Itsensä arvostetuksi kokeva lapsi voi ilmaista itseään avoimesti, mikä osaltaan liittyy mahdollisuuteen osallistua päätöksentekoon ja saada äänensä kuuluviin (Marjanen & Poikolainen, 2012). Janhunen (2013) korostaa tutkimukseensa pohjaten oppilaiden mielipiteiden kuulemisen olevan merkittävä tekijä, kun tavoitteena on edistää kouluhyvinvointia.

Myös henkilökohtaiset arviointikeskustelut ja monipuoliset arviointimenetelmät lisäävät luottamusta opettajan ja oppilaan välillä (Mäki-Havulinna, 2018). Mäki-Havulinnan (2018) tutkimuksessa nousi esiin, että tärkeää opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on tapa, jolla opettaja kohtaa oppilaan myös ristiriitatilanteissa. Hyvä opettaja toimii ristiriitatilanteissa ammattimaisesti pitäen kiinni kasvatuksellisista periaatteistaan, aiheuttamatta oppilaalle häpeää (Mäki-Havulinna 2018). Parhaimmillaan ristiriitatilanne voi olla kokemuksena kasvattava, mikäli opettaja kykenee käsittelemään sen rauhallisesti ja oppilasta kunnioittavasti (Mäki-Havulinna, 2018).

Muita Mäki-Havulinnan (2018) tutkimuksen perusteella merkittäviä tekijöitä hyvän vuorovaikutusilmapiirin rakentumisen sekä oppimistulosten kannalta ovat opettajan luoma selkeä struktuuri, jossa eriyttävät tukitoimet on pohdittu etukäteen oppilaskohtaisesti sekä kiireetön ilmapiiri luokkahuoneessa. Tutkimuksen perusteella on tärkeää, että opettaja käynnistää oppitunnin aiheista keskusteluja oppilaidensa kanssa. Eriyttävässä opetuksessa hän esittää kysymyksiä myös niille oppilaille, jotka eivät pääsääntöisesti ole kovin aktiivisia keskustelussa (Mäki-Havulinna, 2018) huomioiden näin hiljaisemmat ja itsevarmuutta kaipaavat oppilaat. Vastauksen saatuaan opettaja antaa oppilaalle välittömästi positiivista palautetta, mikä edistää luokan myönteistä ilmapiiriä (Mäki-Havulinna, 2018). Tutkimuksessa edellä mainitut asiat nähtiin esimerkiksi resursseja tärkeämpinä tekijöinä. Vaikka vaakakupissa resurssit painaisivatkin vähemmän, voi olla syytä pohtia, miten saatavilla olevat resurssit voisivat tukea muun muassa selkeän struktuurin tai kiireettömän ilmapiirin luomista. Littlecott ym. (2018) korostavat artikkelissaan koulun henkilöstöresurssien merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa.

Oppilaan hyvinvoinnin tulkinta voidaan siis nähdä monivaiheisena ja haastavana prosessina, jossa opettajan on otettava huomioon useita tekijöitä. Koulun rooli hyvinvoinnin edistäjänä on merkittävä, mutta koska suuri osa oppilaiden hyvinvointia edistävästä työstä tapahtuu osana arkista toimintaa, tulisi opettajalla olla kyky tunnistaa oppilaan hyvinvoinnille olennaisia piirteitä ja hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Hyvinvoinnin edistäminen ja mielenterveyden tukeminen ovat keskeisiä teemoja kouluissa ja myös opetussuunnitelma nostaa näitä esiin. Arjessa opettajan rooli oppilaiden hyvinvoinnin tukijana on kuitenkin

keskeinen. Ahtola (2016) korostaa, että jotta koulun hyvinvointityöhön ja oppilaiden kasvun tukemiseen saadaan kehitystä, vaatii se tiedon ja konkreettisten keinojen lisäämistä. Hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan ja sen tukemiseen liittyy monia käytännön haasteita, mutta samalla se pitää sisällään runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sitä edistävällä tavalla.

### 2.2.2 Hyvinvoinnin tukemisen haasteet

Oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkintaan ja hyvinvoinnin tukemiseen koulumaailmassa voivat tuoda haastetta useat tekijät. Littlecottin ym. (2018) tutkimuksessa havaittiin, että merkittäviä tekijöitä toisen asteen opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta ovat henkilökohtaiset vuorovaikutussuhteet opettajien ja koulun muun henkilöstön kanssa. Koska opettajilla on usein peruskoulussa keskeisempi rooli oppilaan elämässä toisen asteen koulutukseen verraten, voidaan tulos nähdä erityisen merkityksellisenä perusopetuksen kontekstissa. Kiinnostavana huomiona Littlecottin ym. (2018) tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin opiskelijoiden tarve voida valita, ketä lähestyä opettajan lisäksi. Hargreavesin (2000, viitattu lähteessä Littlecott ym., 2018) mukaan opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde on usein virallisempi ja opettajat nähdään auktoriteetteina, minkä takia henkilökohtaisten asioiden jakaminen saattaa tuntua opiskelijasta haastavalta. Myös Marjasen ja Poikolaisen (2012) mukaan on tärkeää, että kouluissa on lapsille läsnäoleva henkilö, joka ei ole opettaja eikä keskustele lapsen asioista luvatta opettajien kanssa. Joissakin kouluissa tätä roolia ovat täyttämässä koulusosionomit, joiden tehtävänä on ennaltaehkäisevä lastensuojelutyö (Nieminen & Turunen, 2015).

Kouluihin suunnatuilla mielenterveysinterventioilla, joissa vuorovaikutuksen rooli lasten ja nuorten sekä koulun henkilöstön välillä on merkittävä, on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lasten ja nuorten mielenterveyteen ja hyvinvoinnin edistämiseen (García-Carrión ym., 2019). Tämä korostaa resurssien tärkeyttä erityisesti opettajia avustavan henkilöstön osalta. Nähdäksemme avustavan henkilöstön tuki, esimerkiksi opetustilanteessa, voi tarjota opettajalle aikaa henkilökohtaisiin vuorovaikutustilanteisiin oppilaidensa kanssa, joista saattaa olla hyötyä muun muassa luottamuksellisen suhteen rakentamisessa. Avustavan

henkilöstön rooli voi olla merkittävä myös koulun yleisen ilmapiirin kannalta, sillä heidän läsnäolonsa voi parhaimmillaan sujuvoittaa päivittäistä toimintaa ja vähentää opettajien stressiä. Seligmanin (2011) PERMA-teoria – erityisesti sen osa-alue: positiiviset ihmissuhteet – tukee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä oppilaan kokemalle hyvinvoinnille, jonka voidaan Leskisenojan (2017) mukaan nähdä olevan tärkeä lähde kouluilolle ja kouluviihtyvyydelle.

Opettajan ollessa oppilaidensa kanssa tiiviisti tekemisissä päivittäin, on mahdollista, että myös opettajan henkilökohtainen hyvinvointi ja työssä jaksaminen heijastuu luokkahuoneeseen. Hardingin ym. (2019) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että parempi opettajan hyvinvointi on yhteydessä parempaan oppilaan hyvinvointiin sekä alhaisempiin psykologisiin haasteisiin, joita voivat olla esimerkiksi ahdistus ja masennus. Tutkimuksessa tuodaan esiin myös käsite presenteeismi tarkoittaen tilannetta, jossa opettaja on fyysisesti läsnä, mutta ei kykene tekemään työtään kunnolla esimerkiksi sairauden tai psyykkisten haasteiden vuoksi (Harding ym., 2019, s. 461). Tämä voi heikentää sekä opettajan omaa hyvinvointia että opiskelijoiden kokemuksia koulusta opettajan ollessa kyvytön tarjoamaan tarvittavaa tukea oppilailleen. Presenteeismi voi siis olla välittävä tekijä, joka heikentää opettajan hyvinvointia ja samalla vaikuttaa negatiivisesti oppilaan hyvinvointiin (Harding ym. 2019). Yhteenvetona tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajan hyvinvointi, läsnäolo ja opettaja-oppilassuhteen laatu ovat tärkeitä oppilaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Luokanopettajan ammatissa, jossa opettaja on päivittäin tekemisissä oppilaidensa kanssa, henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen merkitys korostuu sen mahdollisesti vaikuttaessa yleisesti oppilaiden hyvinvoinnin tilaan.

Luokanopettajien jaksaminen on ajankohtainen ja tärkeä tutkimusaihe, sillä opettajan ammatin houkuttelevuus on heikentynyt monissa Euroopan maissa, myös Suomessa (Heikkinen ym., 2020, s. 13). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2024) julkaisemasta opetusalan työolobarometristä käy ilmi, että alle 30-vuotiaista nuorista opettajista eläkeikään saakka ei usko jaksavansa 51 % vastaajista (OAJ, 2024, s. 7). Työolobarometri myös osoittaa, että niukkenevat resurssit, kasvava työmäärä suhteessa työhön käytettävään aikaan sekä voimavarojen väheneminen lisäävät työn kuormittavuutta sekä työstä koettua

stressiä (OAJ, 2024, s. 33). Nähdäksemme on mahdollista, että opettajan henkilökohtainen hyvinvointi ja työssä jaksaminen vaikuttavat siihen, miten hän kykenee tulkitsemaan oppilaidensa hyvinvointia. Muun muassa opettajien työmäärä ja suuret oppilasryhmät rajoittavat lapsen ja opettajan välistä keskinäistä suhdetta (Törmälehto, 2021, s. 44), johon osasyynä saattavat olla vähäinen aika merkityksellisille kohtaamisille, esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisille kahdenkeskeisille keskusteluille sekä toisaalta myös opettajan voimavarat tähän.

Tutkimuksemme kannalta merkittävä ja sen tekemiseen innoittanut pohdinta koskee opettajan kykyä tulkita oppilaan hyvinvointia eli esimerkiksi sitä, millä keinoin opettaja mahdollisesti saa tietoa oppilaansa hyvinvoinnista. Törmälehdon (2021, s. 13) mukaan lapsen hyvinvoinnin arvioiminen on haastavaa ilman, että tiedämme, miltä hänestä itsestään tuntuu. Tunteiden tunnistaminen on kuitenkin tärkeää, sillä se voi paljastaa, miten lapsi näkee oman tilanteensa ja miten se vaikuttaa hänen kykyynsä suoriutua arjessa (Törmälehto, 2021, s. 35). Marjasen ja Poikolaisen (2012) mukaan lapsen kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen tunteensa otetaan huomioon, on ensiarvoisen tärkeää emotionaaliselle hyvinvoinnille. Jotta oppilas puhuisi kokemistaan tunteista opettajalle, olisi tärkeää, että hän kokisi olonsa turvalliseksi ja pystyisi luottamaan opettajaan.

Törmälehdon (2021) väitöskirjan tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien on vaikea tunnistaa oppilaiden rauhattomuutta ja ahdistavaa oloa. Toisin kuin rauhattomuus, ahdistava olo ei tutkimuksessa näkynyt ulospäin ilmenevänä käytöksenä, vaan hankalasti tunnistettavana tunnetilana (Törmälehto, 2021). Tutkimuksessa jopa joka toisen lapsen jännittäminen jäi opettajilta tunnistamatta, ja jännittäminen saatettiin sekoittaa lapsen myötätuntoisuuteen ja rauhallisuuteen. Myös yli- ja alitunnistamista havaittiin joidenkin tunteiden kohdalla. Törmälehto (2021, s. 92) esittää, että tunnetilojen väärin tunnistamista saattoi osin selittää vähäinen kahden keskeinen oppilaiden kanssa vietetty aika. Tämä näkyy myös oppilaiden kokemuksissa: Vuonna 2023 toteutetusta kouluterveyskyselystä käy ilmi, että lähes 60 % oppilaista koki opettajan olevan kiinnostunut oppilaan kuulumisista vain joskus (51,2 %) tai ei ollenkaan (6,3 %) (THL, 2023). Törmälehdon (2021) tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opettajien on haastavaa tunnistaa oppilaidensa subjektiivista hyvinvointia,

erityisesti tunteiden, kuten ahdistuksen ja jännittämisen osalta. Tämä saattaa johtua rajallisesta henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta, mikä puolestaan voi estää opettajaa saamasta tarkempaa tietoa oppilaan subjektiivisista kokemuksista. Tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden kaipaavan enemmän läsnäoloa opettajiltaan (Janhunen, 2013). Muun muassa edellä mainituista tekijöistä johtuen näemme oppilaan hyvinvoinnin tulkitsemiseen vaikuttaviin tekijöihin panostamisen entistäkin tärkeämpänä asiana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien kyky tulkita oppilaidensa hyvinvointia on usean tekijän summa, johon vaikuttavat muun muassa opettajan omat voimavarat ja hyvinvointi, kuten myös koulun resurssit ja yleinen ilmapiiri. Edellä mainitut tekijät eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia. Oppilaan tunteiden tunnistaminen ja vuorovaikutuksen laatu oppilaan ja hänen kanssaan koulussa tiiviisti tekemisissä olevien aikuisten välillä ovat keskeisiä tekijöitä, jotka mahdollistavat oppilaan subjektiivisen hyvinvoinnin ymmärtämisen ja tukemisen.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on selvittää, miten luokanopettajat työssään tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja miten he kokevat sen ilmenevän eri tilanteissa koulumaailmassa. Tavoitteenamme on myös kartoittaa, millaisia haasteita luokanopettajat mahdollisesti kokevat pyrkiessään saamaan luotettavaa tietoa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia menetelmiä ja työkaluja luokanopettajat käyttävät saadakseen tietoa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista, sekä miten nämä käytännöt tukevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tunnistamista. Tutkimuksen avulla pyritään tarjoamaan syvempää ymmärrystä siitä, mitä keinoja opettajilla on oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkitsemiseen ja millaisia haasteita tähän liittyy. Tutkimuksen tavoitteena on, että tulokset herättelisivät pohtimaan hyvinvoinnin tulkitsemisen tarpeellisuutta sekä sitä, miten nykyiset keinot palvelevat opettajaa luotettavan hyvinvointitiedon saamisessa. Tarkoituksena on myös lisätä ymmärrystä siitä, miten oppilaiden kokema hyvinvointi voidaan huomioida kokonaisvaltaisesti koulun arjessa sekä löytää keinoja, jotka voisivat helpottaa opettajien työtä hyvinvoinnin tukemisessa. Näiden tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymyksemme muodostuivat seuraavasti:

Millä tavoin luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja sen ilmenemistä koulussa?

1. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajan tulkintaan oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista?
2. Mitä haasteita luokanopettajat kohtaavat pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia?

## *3.1 Tutkimusmenetelmä*

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimisotetta hyödyntäen. Laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen, jossa pyritään selvittämään tutkittavien ajatuksia, kokemuksia, tunteita tai käyttäytymistä heidän itsensä kuvailemana (Eskola & Suoranta, 1998; Patton, 2002). Laadullinen tutkimusote sopi näin ollen tutkimukseemme, jossa tarkastelun kohteena olivat luokanopettajien tulkinnat oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista ja sen ilmenemisestä koulumaailmassa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto on joko tutkittavien ja tutkijan toimesta kirjoitettua (Eskola & Suoranta, 1998), kuten oli tässäkin tutkimuksessa. Kun halutaan selvittää, miksi henkilö ajattelee niin kuin ajattelee tai toimii niin kuin toimii, ovat haastattelut oiva menetelmävalinta. Erilaiset haastattelut muun muassa kyselyiden ja havainnoinnin ohella ovatkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisimpiä aineistonkeruumenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimusta tehdessämme pyrimme ottamaan huomioomme laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuuden. Prosessinomaisuudella tarkoitetaan tutkimuksen etenemisen joustavaa luonnetta, jossa on tilaa muutoksille (Kiviniemi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998). Tämän huomioimme omassa tutkimuksessamme antamalla tilaa aineistolähtöisille havainnoille ja mukauttamalla tarkastelunäkökulmaamme tutkimusprosessin edetessä. Prosessinomaisuus näkyi tutkimuksessa myös jo olemassa olevien osuuksien täydentämisenä syntyneen aineiston ja oman ymmärryksemme laajenemisen seurauksena. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineistonkeruu nojaa tutkijan inhimilliseen panokseen, aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat voivat kehittyä tutkijan tietoisuudessa koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuus nousee esiin myös siinä, etteivät tutkimuksen vaiheet ole välttämättä ennestään jäsennettävissä selkeisiin vaiheisiin. Laadullista tutkimusta voidaan pitää prosessina myös siksi, että sen vaiheet eivät aina ole selkeästi määriteltävissä etukäteen (Kiviniemi, 2018). Esimerkiksi teorian muodostus, tutkimustehtävä tai aineiston analyysi voivat kehittyä joustavasti tutkimuksen aikana, kuten tämänkin tutkimusprosessin aikana tapahtui. Tutkijoina meidän tulee ymmärtää laadullisen tutkimuksen prosessinomainen luonne ja kyetä tietoisesti avoimuuteen koskien mahdollisia

muutoksia sekä arvioimaan, mitkä ratkaisut palvelevat parhaiten tutkimuksen tavoitetta. Tämä näkyi muun muassa aineiston keruussamme tutkittavan kohderyhmän uudelleenarviointina. Tutkimusta voidaan siis pitää jatkuvana päätösten tekona ja niiden uudelleenarviointina.

Tutkimussuuntaukseksemme valikoitui fenomenografia, joka on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kasvatustieteisessä suosittu laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. Fenomenografinen tutkimus tarkastelee yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia arkipäiväisistä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat luokanopettajien tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista. Fenomenografisen tutkimuksen perustajana pidetään Firence Martonia (1970, viitattu lähteessä Huusko & Paloniemi, 2006), jonka mukaan tapoja kokea ja ymmärtää tiettyjä ilmiöitä on rajallinen määrä. Lähestymistavan perimmäisenä tarkoituksena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää näitä ilmiöihin liittyviä käsityksiä ja käsitysten välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Jotta tutkittavien näkökulma tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyen saadaan selville, on mielekästä kysyä ilmiöön liittyvistä asioista tutkittavilta itseltään, kuten tehdään tässäkin tutkimuksessa. Näin ollen esimerkiksi haastattelut, kyselyt ja kirjoitelmat ovat fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillisiä aineistonkeruun tapoja.

Tarkastellessamme tässä tutkimuksessa luokanopettajien kokemuksia tieteenfilosofisena lähtökohtanamme toimii erityisesti sosiokonstruktivismi, jonka mukaan erilaisia ilmiöitä voidaan ymmärtää tutkittavien ihmisten subjektiivisten kokemusten ja käsitysten avulla (Creswell & Poth, 2023). Sosiokonstruktivismin mukaan todellisuus rakentuu ihmisten välisten vuorovaikutusten ja sosiaalisten suhteiden kautta, jolloin ilmiöt eivät näyttäydy täysin mustavalkoisina, vaan niitä värittävät todellisuudessa monien ihmisten näkemykset ja kokemukset (Creswell & Poth, 2023). Tämä moninäkökulmaisuus tuo esiin sen, että kokemus on aina yksilöllinen ja kontekstisidonnainen, eikä sitä voida täysin irrottaa siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä, jossa se muodostuu. Tällöin tutkimuksen tavoitteena ei ole pelkästään ilmiöiden objektiivinen kuvaaminen, vaan myös syvällinen ymmärrys siitä, miten ihmiset itse kokevat ja jäsentävät ympäröivää maailmaa omista subjektiivisista lähtökohdistaan käsin.

## *3.2 Aineiston keruu*

Tässä tutkimuksessa aineisto päätettiin kerätä yksilöhaastatteluilla. Alkaessamme keräämään aineistoa kriteerinä tutkittaville oli vähintään viiden vuoden kokemus luokanopettajan työstä 1.–6. luokilla. Aineistonkeruuprosessin aikana luovuimme kuitenkin tästä kriteeristä, sillä totesimme mielekkääksi mahdollisen aineiston keräämisen myös tuoreemmilta luokanopettajilta ajatuksenamme saada näin monipuolisempaa aineistoa. Haastateltavien löytäminen koitui myös haastavaksi, mikä osaltaan vaikutti päätökseemme poistaa aiemmat rajaukset ja laajentaa kohderyhmää. Näin saimme riittävän määrän osallistujia sekä monipuolisempaa näkökulmaa luokanopettajien kokemuksiin. Päädyimme siis etsimään haastateltavia kaiken pituisten työkokemuksien omaavista luokanopettajista. Päätimme, että emme rajaa haastateltavia myöskään tiettyjen luokka-asteiden opettajiin, sillä halusimme saada mahdollisimman kattavan kuvan siitä, miten opettajat eri ikäryhmien parissa tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia.

Aineistonhankintamenetelmäksi valikoituivat yksilöhaastattelut, sillä ne mahdollistivat luokanopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin syventymisen (Hyvärinen ym. 2021), jolloin meillä tutkijoina oli mahdollisuus saada yksityiskohtaista tietoa heidän näkemyksistään ja käytännöistään oppilaidensa hyvinvoinnin tulkitsemisessa. Haastatteluja pidimme yhteensä kuusi (6) ja haastattelujen pituudet vaihtelivat noin 30 minuutista noin 50 minuuttiin. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Microsoft Teams -sovelluksen välityksellä marras-joulukuussa 2024. Haastatteluihin osallistuvat luokanopettajat olivat eri puolilta Suomea, työskentelivät eri kouluissa ja olivat eri vaiheissa työuraansa. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta haastateltavat olivat meille entuudestaan tuttuja tai rekrytoitu olemassa olevien verkostojemme kautta. Yhden haastateltavan saimme Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään julkaisemamme haastattelukutsun kautta.

Etäyhteydellä toteutetut haastattelut sujuivat pääosin ongelmitta ja ilman yhteyshäiriöitä. Yksi haastateltavista ei saanut kameraansa toimimaan, joten kuulimme vain haastateltavan äänen. Haastattelijoina pidimme kameroita päällä, sillä nähdäksemme se saattoi tehdä tilanteesta luontevamman ja muutoinkin mukavamman haastateltavalle. On mahdollista, että lähitapaamisina toteutetut

haastattelut olisivat vaikuttaneet tilanteen luontevuuteen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen syvyyteen. Tutkijoina olisimme saattaneet kyetä reagoimaan herkemmin esimerkiksi epävarmuuteen tai kiinnostaviin sivuhuomioihin haastateltavan eleiden, ilmeiden ja kehonkielen myötä. Kokemuksemme mukaan kaikki etäyhteydellä toteutetut haastattelut etenivät kuitenkin luontevasti ja tulkintamme mukaan haastateltavat jakoivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan avoimesti. Haastatteluiden luontevuuteen saattoi vaikuttaa se, että suurin osa haastateltavista oli vähintään toiselle meistä joissain määrin tuttuja henkilöitä. Toisaalta emme kokeneet merkittävää eroa meille täysin tuntemattomankaan haastateltavan kohdalla. Mikäli kyseessä olisivat olleet lähitapaamiset, olisi kohdejoukko mitä todennäköisimmin rajoittunut pienemmälle maantieteelliselle alueelle, ja tapaamisten järjestäminen olisi saattanut tuottaa enemmän haasteita. Näistä syistä johtuen päädyimme etäyhteydellä toteutettuihin haastatteluihin.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoituivat puolistrukturoidut teemahaastattelut. Hyvärisen ym. (2021) mukaan puolistrukturoidun haastattelun tavoitteena on jättää kysymykset tarpeeksi avoimiksi niin, että haastattelun kohde saa mahdollisimman vapaasti ja laajasti kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Ruusuvuoren ym. (2005) mukaan teemahaastattelulla taas tarkoitetaan haastattelua, jossa kysymyksillä ei ole aina tarkkaa muotoilua tai järjestystä, vaan keskusteluja käydään tiettyjä teemoja ja aihepiirejä seuraamalla. Puolistrukturoidut teemahaastattelut sopivat erinomaisesti tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä niiden avoimuus mahdollisti luokanopettajien yksilöllisten kokemusten ja näkemysten esille tuomisen. Koska tutkimuksemme keskittyy opettajien yksilöllisiin kokemuksiin ja siihen, miten he tulkitsevat oppilaidensa hyvinvointia, on tärkeää, että menetelmä antoi tilaa opettajien henkilökohtaisille näkemyksille sekä auttoi keräämään syvällistä informaatiota heidän käyttämistään keinoista ja kohtaamistaan haasteista. Lisäksi teemahaastattelujen joustava rakenne mahdollisti tutkimuksemme keskeisten teemojen, kuten oppilaiden hyvinvoinnin ilmenemisen ja opettajien tuen muotojen monipuolisen käsittelyn ilman, että keskustelua rajoitettiin tarkkareunaisilla kysymyksillä tai ennalta määrätyllä järjestyksellä. Haastattelutilanteissa pyrimme myös rohkaisemaan haastateltavia reflektoimaan tutkimamme aiheen eri ulottuvuuksia, joka on olennaista fenomenografiselle haastattelulle (Niikko, 2003, s. 31). Nämä

aineistonkeruuseen liittyvät näkökulmat tukevat tutkimuksemme tavoitteita kerätä laaja-alainen kuva opettajien työstä hyvinvoinnin kokemusten tulkitsijoina.

Haastatteluissa käyttämämme pohja (Liite 1) jakautuu neljään eri teemaan: opettajien keinoihin saada tietoa oppilaiden hyvinvoinnista, oppilaiden hyvinvoinnin tulkintaan, opettajan minäpystyvyyteen ja hyvinvoinnin tulkitsemisen haasteisiin. Valitsimme nämä teemat, koska nähdäksemme ne kattavat keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien kykyyn havaita ja tukea oppilaidensa kokemaa hyvinvointia koulussa. Ensimmäinen teema, opettajien keinot saada tietoa oppilaidensa hyvinvoinnista, tarkastelee käytännön menetelmiä ja työkaluja, joita opettajat käyttävät arvioidessaan oppilaidensa hyvinvointia. Toisessa teemassa, oppilaiden hyvinvoinnin tulkinnassa, keskitytään siihen, kuinka opettajat ymmärtävät ja arvioivat oppilaidensa hyvinvointia eri näkökulmista. Kolmas teema, opettajan minäpystyvyys, liittyy opettajan uskomuksiin omasta kyvystään tukea oppilaidensa hyvinvointia ja käsitellä mahdollisia haasteita hyvinvoinnin tukemisessa. Neljäs teema, hyvinvoinnin tulkitsemisen haasteet, tuo esiin ne esteet ja vaikeudet, joita opettajat kohtaavat arvioidessaan oppilaidensa hyvinvointia. Nämä teemat yhdessä tarjoavat kattavan kuvan siitä, millä tavoin luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia sekä mitä haasteita ja mahdollisuuksia heidän työssään on. Teemojen avulla tutkimuksessa pyritään saamaan syvällistä tietoa siitä, miten luokanopettajat voivat parhaiten tukea oppilaidensa hyvinvointia koulussa ja millaisia käytäntöjä ja menetelmiä he kokevat hyödyllisiksi pyrkiessään tulkitsemaan oppilaiden kokemaa hyvinvointia.

## *3.3 Aineiston analyysi*

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti haastatteluista kerätyn empiirisen aineiston pohjalta, joka on tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Haastattelumateriaalia kuudesta haastattelusta saatiin noin 230 minuuttia ja haastattelujen litteroinnin jälkeen kirjallista materiaalia oli noin 101 liuskaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu teoreettisen kokonaisuuden luomiselle, jolloin aineistosta nousevat analyysiyksiköt ja niiden valinta perustellaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Tämän analyysimenetelmän

tarkoituksena on saada eri kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä tiiviissä ja selkeässä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Niikon (2003, s. 30–31) mukaan fenomenografisessa lähestymistavassa tutkijat pyrkivät tunnistamaan eri teemoja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelusta koskien heidän ymmärrystään ja käsityksiään heidän omasta kokemusmaailmastaan.

Niikko (2003, s. 32–41) kuvaa fenomenografista analyysiprosessia systemaattisena, loogisena sekä reflektiivisenä prosessina, jossa erityisen tärkeää on analyysin jatkuminen läpi koko aineistonkeruuprosessin sekä sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu ja tarkastelu. Niikon (2003) mukaan fenomenografiseen analyysiprosessiin kuuluu neljä eri vaihetta: aineiston huolellinen läpikäyminen sekä tutkimuksen kannalta tärkeiden ilmausten löytäminen, ilmausten lajittelu ja ryhmittely merkityksellisiksi ryhmiksi ja teemoiksi, kategorioiden ja niiden rajojen tarkempi määrittely suhteessa koko aineiston eri merkityksiin ja viimeisenä kategorioiden yhdistäminen teoreettisista lähtökohdista laajemmiksi kuvauskategorioiksi. Seuraavaksi esittelemme, kuinka etenimme aineiston analyysissä Niikon (2003) edellä mainittua fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä analyysimallia hyödyntäen.

Ensimmäisen vaiheen aloitimme käymällä keräämäämme aineistoa läpi useita lukukertoja hyödyntäen, saadaksemme kattavan kokonaiskuvan keskustelluista aiheista ja keskustelusta nousevista teemoista. Seuraavilla lukukerroilla merkitsimme ylös mielestämme tärkeitä tekstistä nousevia ilmauksia, jotka nähdäksemme liittyivät merkitykseltään tutkittavaan aiheeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin tähän analyysin vaiheeseen liittyen, kuinka on tärkeää osata rajata pois merkityksellisistä ilmauksista ne, jotka kiinnostavuudestaan huolimatta eivät liity tutkittavaan aiheeseen tai siihen, mihin tutkijoiden mielenkiinto tutkimuksessa kohdistuu. Jätimme siis merkitsemättä tutkimuksemme kannalta epäolennaisen sisällön, jonka koimme olevan tarpeetonta tutkimuksemme aiheeseen nähden.

Toisessa vaiheessa aloitimme merkityksellisten ilmauksien alustavan lajittelun keräämällä niitä yhteen muiden vastaaviin teemoihin liittyvien ilmauksien kanssa. Tämä tehtiin poimimalla tiettyihin teemoihin liittyviä tärkeitä ilmauksia ja pyrkimällä vertailemaan niitä toistensa kanssa etsimällä samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia sekä poikkeuksia (Niikko, 2003, s. 35). Nämä ilmaukset saattoivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai lausahduksia tai kokonaisia kappaleita. Tässä

vaiheessa tutkijana erityisen tärkeää on omien ennakko-oletusten ulos sulkeminen sekä jatkuva keskustelu oman aineiston kanssa aineiston kulkiessa aina analyysin edellä (Niikko, 2003, s. 34–35). Tätä nostoa noudattamalla teemoittelu rakentui systemaattisesti ja aineistolähtöisesti mahdollistaen syvällisemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä.

Kolmannessa vaiheessa määrittelimme ilmauksista kerätyt ryhmittelyt ja tarkensimme niitä vertailemalla ryhmittelyistä löytyneitä merkitysyksikköjä koko aineiston merkityksiin. Tämän analyysin vaiheen tuloksena saadut merkitysryhmät muodostettiin eri kategorioiksi. Niikon (2003, s. 36) mukaan näiden kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa niin, että kaikki kategoriat kertovat jotain erilaista ilmiön kokemisesta menemättä toistensa kanssa päällekkäin. Tärkeää on myös, että kategorioita ei luoda etukäteen, vaan ne muodostuvat aina analyysiprosessin kuluessa (Niikko, 2003, s. 36). Tässä vaiheessa päädyimme yhdistämään joitakin edellisessä vaiheessa muodostuneita ryhmiä yhdeksi kategoriaksi huomatessamme niiden menevän toistensa kanssa limittäin.

Viimeisessä vaiheessa kävimme läpi muodostamiamme kategorioita ja pyrimme yhdistämään niitä laajemmiksi kuvauskategorioiksi. Martonin (1988) mukaan nämä kuvauskategoriat voidaan nähdä yhteenvetoina aineistosta löytyneistä kuvauksista ja ovat tutkimuksen päätulos. Niiden voidaan Niikon (2003, s. 37) mukaan nähdä edustavan aineistosta nousevien kokemusten ja käsitysten keskeisimpiä merkityksiä. Tässä vaiheessa on merkityksellistä ottaa huomioon samoja asioita kuin kolmannessakin vaiheessa, kuten kuvauskategorioiden luominen vasta analyysin aikana sekä mahdollisten limittäisyyksien huomioiminen. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat on luotu horisontaalisesti, jolla tarkoitetaan kaikkien kuvauskategorioiden olevan saman arvoisia (Niikko, 2003, s. 38). Alla olevassa taulukossa 1 on näkyvillä esimerkkejä siitä, miten analyysivaiheessa nousseet ilmaukset muodostettiin alakategorioiksi ja sen jälkeen kuvauskategorioiksi.

**TAULUKKO 1.** Esimerkkejä aineiston analyysin etenemisestä

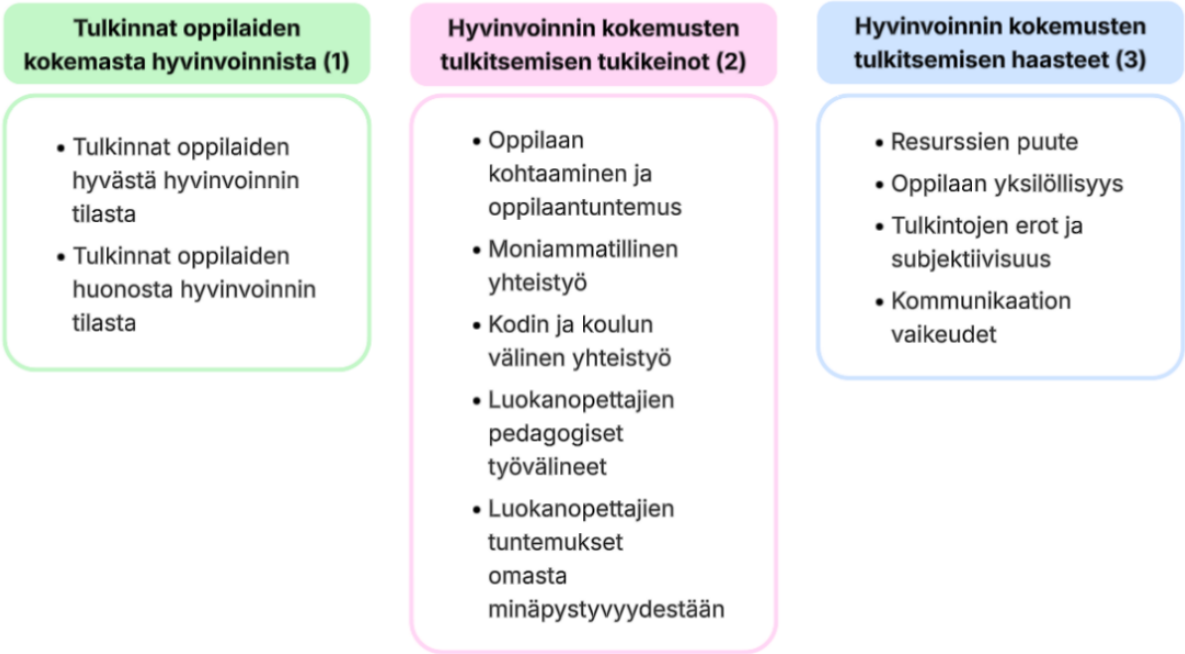
| Haastateltava (H) | Merkityksellinen ilmaus | Alakategoria | Kuvauskategoria |
|---|---|---|---|
| H3 | ”Yleensä just ilmeet kertoo aika paljon, jos lapsi just on iloinen ja hymyilee ja nauraa, että hänellä on kaikki hyvin.” | Tulkinnat oppilaiden hyvästä hyvinvoinnin tilasta | Tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista |
| H2 | ”Voi olla kiukkuinen, kapinoida muita vastaan, tavaroita lennellä ja räyhätään ja ei huvittaisikaan tulla luokkaan ja kaikki on ihan tylsää.” | Tulkinnat oppilaiden huonosta hyvinvoinnin tilasta | Tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista |
| H5 | ”Ajattelisin, että se että tuntee ne oppilaat pidemmältä ajalta, niin sitten sä ehkä huomaat itsekin siinä lapsessa esimerkiksi sen käyttäytymisessä tai hyvinvoinnissa yleensäkin niitä muutoksia.” | Oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot |
| H1 | ”Esimerkiksi ne kouluterveys-kyselyn tulokset käydään opettajakunnan kesken aina läpi ja mietitään sitten niitä tavoitteita.” | Moniammatillinen yhteistyö hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot |
| H5 | ”Nytkin tästä nykyisestä luokassa, että kun tuntee ne vanhemmat aika hyvin ja pitkältä ajalta, niin ehkä heidänkin sitten on helpompi lähestyä.” | Kodin ja koulun välinen yhteistyö hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot |
| H3 | ”Mulla on oveen tulostettu emoji, että eri emojeja ja ennen, kun oppilas lähtee kotiin, niin hänen pitää näyttää se emoji ja kertoo, että mikä tai miten koulupäivä on mennyt.” | Luokanopettajien pedagogiset työvälineet hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot |

| | | | |
|---|---|---|---|
| H1 | ”Koen että sellaiset sosiaaliset taidot on aika hyvät ja ollut ihmisten kanssa tosi paljon tekemisissä, niin oppinut varmaan jollain tavoin tulkitsemaan kaikenlaista.” | Luokanopettajien tuntemukset omasta minäpystyvyydestään hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot |
| H1 | ”Kyllä tietysti aika on rajallista, että kyllä mä senkin voin sanoa, että kyllä ne resurssit joskus on aika vähissä ja mä oon vaan yksi ihminen.” | Resurssien puute hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet |
| H4 | ”Osa näyttää kaiken, että niistä näkee kai kuka vaan, että he ei peittele, on semmoisia, jotka saattaa alkaa itkeä, kun niillä tulee turhautuminen ja sitten on niitä jotka ei oikein ikinä.” | Oppilaan yksilöllisyys hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet |
| H6 | ”Mä koen olevani silleen, että mä oon ihan hyvä tulkitsemaan, niin enhän mä tietenkään silleen voi sataprosenttisesti tietää, että miten joku sitten voi.” | Tulkintojen erot ja subjektiivisuus hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet |
| H2 | ”Että ei pimitetä tietoa sitten talon sisällä, että mitä siellä vaan ollaan nyt yhtenä rintamana ja nää on joskus haaste.” | Kommunikaation vaikeudet hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteena | Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet |

Analyysissä käytetyt lopulliset ryhmittelyt, alakategoriat ja kuvauskategoriat muovaantuivat ja tarkentuivat jatkuvasti analyysiprosessin aikana. Seuraavassa luvussa esittelemme analyysin tulokset tarkemmin ja kuvaamme, millaisia teemoja ja merkityksiä aineistosta löysimme.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tuloksia, jotka koostuvat kolmesta suuremmasta kuvauskategoriasta sekä tarkemmista alakategorioista, joiden pohjalta kuvauskategoriat muodostettiin. Nämä kolme suurempaa kuvauskategoriaa ovat luokanopettajien tulkinnat oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista (kuvauskategoria 1), hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot (kuvauskategoria 2) sekä hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet (kuvauskategoria 3). Kuvauskategoriat ovat näkyvillä seuraavassa kuviossa (kuvio 2) lihavoidulla tekstillä, ja niiden alla näkyvillä ovat niihin kuuluvat alakategoriat. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tarkemmin jokaisen kuvauskategorian, niiden alakategoriat sekä näihin liittyvät tulokset.




**KUVIO 2.** Luokanopettajien tulkinnat oppilaidensa hyvinvoinnista sekä niihin liittyvistä haasteista

## *4.1 Tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista*

Tässä luvussa esittelemme luokanopettajien tulkintoja ja kokemuksia siitä, miten he näkivät oppilaiden hyvän ja huonon hyvinvoinnin tilan ilmenevän. Aineistosta kävi ilmi, että luokanopettajat kiinnittävät huomiota moniin ulkoisiin merkkeihin, kuten oppilaiden käytökseen, vireystilaan ja koulumenestykseen sisältäen pienet arjessa ilmenevät muutokset. Hyvinvointia koskevia huolia herättivät muun muassa oppilaan negatiivinen asenne, aggressiivinen käytös, väsymys, toistuvat poissaolot ja muut selittämättömät muutokset.

### 4.1.1 Tulkinnat oppilaiden hyvästä hyvinvoinnin tilasta

Haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat nostivat esiin useita eri tapoja, miten he kokevat oppilaan hyvän hyvinvoinnin tilan ilmenevän eri koulumaailman tilanteissa. Yhtenä teemana nähtiin oppilaan yleisesti positiivinen asenne sekä suhtautuminen kouluun, koulussa oppilasta ympäröiviin ihmisiin sekä koulutyöhön. Oppilaan positiivisen asenteen koettiin näyttäytyvän koulussa esimerkiksi ilmeinä, muuna ulkoisena olemuksena sekä siinä, mitä oppilas itse omasta elämästään ja hyvinvoinnistaan kertoo. Hyvään hyvinvoinnin tilaan koettiin liittyvän myös vähäiset poissaolot, joiden kautta ymmärrettiin oppilaan olevan halukas osallistumaan koulunkäyntiin.

> Semmoinen myönteinen asenne oppimista kohtaan ja opettajaa kohtaan ja muita kohtaan. Se on positiivinen ja suoriutuu koulutehtävistä ja ottaa kontaktia muihin ja nauraa. (H1)
>
> On pysynyt hyvin terveenä ja hyvin käynyt koulua, että täällähän on tosi vähän poissaoloja. (H2)
>
> Yleensä just ilmeet kertoo aika paljon, jos lapsi just on iloinen ja hymyilee ja nauraa, että hänellä on kaikki hyvin. (H3)
>
> Hän on silleen yleiseltä olemukseltaan silleen positiivisen oloinen ja myös ehkä se, että miten hän sitten kommunikoi itse mulle päin tai muille oppilaille päin, että millainen se kieli on, että jos se on semmoista ystävällistä puhetta. Jos lähtökohtaisesti saa semmoista ystävällistä ja positiivista, niin sitten se on sille ainakin merkki, että menee ihan hyvin. (H4)
>
> Hän tulee päivittäin kouluun ja hän tulee semmoisella positiivisella ja iloisella mielellä ja ehkä että se hänen olemuksensa muutenkin on semmoinen, että hän vaikuttaa sellaiselta piirteeltä ja iloiselta ja sanavalmiilta, puheliaalta. On valmis ehkä vastaamaan, kun häneltä kysytään. (H5)

> Toki silleen perus ilmeet ja eleet, että jos nyt hymyilee tai nauraa tai vaikuttaa muuten iloiselta. Kun seurailee, miten vaikka toimii ryhmässä tai kavereiden kanssa, että onko vaikka kavereita, viettääkö niiden kanssa aikaa, että jos näyttää siltä, että viihtyy kavereiden kanssa, ei jää yksin ja muuta. (H6)

Useampi haastatteluun osallistunut luokanopettaja kuvasi hyvinvoivan oppilaan tunnusmerkkeinä jaksamisen ja tunnollisuuden koulutyössä. Tämä näkyi haastateltavien mukaan siinä, että oppilas suoritti annettuja tehtäviä vastuullisesti ja jaksoi keskittyä opetukseen. Erityisesti oppilaan vireystilan koettiin olevan merkittävä hyvinvoinnin indikaattori – oppilas, joka jaksoi seurata opetusta ja osallistua aktiivisesti, nähtiin yleisesti hyvinvoivana.

> Semmoinen tunnollisuus ja semmoinen, että hän jaksaa suoriutua niistä asioista, mistä pitääkin. (H1)

> Semmoinen yleinen vireystila, että hän osallistuu täällä luokassa. Hän jaksaa seurata, mitä me tehdään. (H4)

Osassa haastatteluista nousi esiin myös oppilaan ulkoiset piirteet merkkinä oppilaan hyvinvoinnille. Erityisesti huoliteltu ulkonäkö, kuten puhtaat vaatteet ja hiukset, nähtiin indikaattoreina oppilaan yleisestä hyvinvoinnista. Tämä viittaa siihen, että luokanopettajat kiinnittävät huomiota paitsi oppilaan käytökseen ja jaksamiseen, myös fyysisiin ulkoisiin tekijöihin, jotka saattavat kertoa, esimerkiksi kodin olosuhteista, perushoivan toteutumisesta tai oppilaan omasta kykeneväisyydestä huolehtia itsestään.

> Semmoiset merkit sitten viestii siitä hyvinvoinnista. Ja tietysti kaikki, että puhtaat vaatteet ja puhtaat hiukset ja semmoiset ulkoiset merkitkin. (H1)

### 4.1.2 Tulkinnat oppilaiden huonosta hyvinvoinnin tilasta

Oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksista keskustellessa haastateltavat nostivat esiin huomattavasti enemmän sellaisia piirteitä, jotka saattavat herättää huolta oppilaan hyvinvoinnissa kuin sellaisia, jotka kertovat heidän tulkintansa mukaan hyvinvoivasta oppilaasta. Huolta herättäväksi piirteiksi haastateltavat nostivat oppilaan yleisesti huonoksi koetun käytöksen, sekä aggressiivisen tai yleisesti alakuloisen olotilan. Edellä mainittu käytös saattoi ilmetä luokanopettajaa kohtaan, muita oppilaita kohtaan tai yleisenä asenteena koulua ja oppimista kohtaan.

> Jotkut on tosi huonokäytöksisiä. Yleensä se huono käytös sitten mun kokemuksen mukaan just johtuu jostain, että joku asia huonosti, että aika harvoin ne nyt tahallaan ilkeitä tai muuta, mutta tulee sitten sanottua rumasti ja käyttäydyttyä epäsopivasti. (H1)

> Voi olla kiukkuinen, kapinoida muita vastaan, tavaroita lennellä ja räyhätään ja ei huvittaisikaan tulla luokkaan ja kaikki on ihan tylsää. (H2)

> Jos se heittelee siellä niitä tavaroita. Niitä vaatteita riisuu ja alkaa heittelemään lattialle kauhean suutuspäissään niin sitten siitä tietää, että OK nyt on joku asia huonosti, että onko se sitten koulussa huonosti vai kotona huonosti niin pystyy yrittää vähän kalastella. (H3)

> Jatkuvasti jotenkin puhuu ikävästi muille tai on tosi negatiivinen kaikkeen, suhtautuu lähtökohtaisesti aina negatiivisesti mitä vaan me vaikka tehdään luokassa, että kun mä kerron että hei tänään tehdään tämmöistä jos se reaktio on aina jotenkin se että “Ei ei en halua. En tykkää, en viitsi” niin sitten ehkä silleen jonkinnäköinen huoli herää. (H4)

> Jos menee vähän huonommin tai jotenkin kyllä sen huomaa semmoisista ilmeistä ja eleistä ja miten puhuu omille niille kavereille. (H6)

Haastatteluissa nousi esiin, että koulumenestyksen muutokset voivat toimia yhtenä merkkinä oppilaan hyvinvoinnin heikkenemisestä. Haastateltavat kertoivat kiinnittävänsä huomiota erityisesti tilanteisiin, joissa oppilaan suoritustaso laskee äkillisesti tai merkittävästi. Tämä voi näkyä esimerkiksi koetuloksissa tai yleisessä oppimiseen liittyvässä suoriutumisessa. Koulumenestyksen muutoksien ei kuitenkaan itsessään koettu kertovan suoraan hyvinvoinnin ongelmista, vaan luokanopettajat joutuvat tarkastelemaan niitä suhteessa oppilaan aiempaan suoriutumiseen, käytökseen ja kokonaisvaltaiseen tilanteeseen.

> Kyllä tavallaan sitten tietysti sitten koulusuoriutumisesta, että jos nyt jotain kauheita ”droppeja” tulee vaikka opintomenestyksessä, niin se aina kertoo jotain. (H1)

> Ja sitten toki vaikka ihan kokeissa ja koemenestys silleen, että jos joku jolla yleensä menee silleen suht hyvin, niin yhtäkkiä meneekin vähän huonommin. (H6)

Huonon hyvinvoinnin tilan indikaattorina nähtiin myös toistuvat ja selittämättömät poissaolot. Useat haastatellut luokanopettajat kokivat, että runsas poissaolojen määrä voi olla merkki laajemmista hyvinvointiin liittyvistä haasteista, kuten motivaation puutteesta, oppimisvaikeuksista tai muista koulunkäyntiä hankaloittavista tekijöistä.

> Sitten yksi on tietysti poissaolot, että jos on vaikka paljon poissaoloja mistä myös huomaa, että ehkä ei nyt olekaan ihan hyvin mene. (H1)

> Oppilaiden poissaolot, että nyt kun niitä seurataan tarkkaan niin ne. Ja sitten siellä toistuvuus, että oppilas on aina pois ne tietyt viikonpäivät tai hyvin suurella prosentilla. Ne suuret poissaolot kyllä monesti uppoaa niille oppilaille, joilla on muitakin haasteita, että niillä on niitä oppimisvaikeuksia ja saattaa olla vähintään tehostettu tuki, ehkä jopa erityinen tuki ja sitten niillä on vielä lisänä ne poissaolot. (H2)

> Nykyään alkaa olla jo aika paljon myös oppilaita, jotka ei sitten syystä x välttämättä tule edes kouluun ja on vaikea saada käymään koulua. (H5)

> Jos sillä lapsella on tosi paljon sellaisia mystisiä vähän niinku selittämättömiä poissaoloja tai sellaisia. Niin ehkä ne hälyttää, että se on paljon koulusta pois ja sitten niitä vähän selitellään tai jo vähän ihmeellisiä selityksiä siellä kotipuolesta, että miksi se oppilas nyt ei ole koulussa tai se on jotenkin tosi usein tai toistuvasti tai pitkäjaksoisesti pois. (H5)

Samoin kuin fyysiset merkit, kuten huoliteltu ulkonäkö ja hyvä vireystila, yhdistettiin oppilaiden hyvään hyvinvointiin, myös näiden vastakohdat nähtiin merkkeinä mahdollisista hyvinvointiin liittyvistä haasteista. Haastateltavat kuvasivat kiinnittävänsä huomiota esimerkiksi oppilaiden yleiseen olemukseen, vaatetukseen ja ruokailutottumuksiin. Erityisesti väsymys ja likaiset vaatteet nousivat esiin signaaleina, jotka voivat viitata oppilaan vaikeuksiin joko koulussa tai kotioloissa. Haastatteluissa mainittiin myös oppilaiden ruokailukäyttäytymisen seuraaminen – esimerkiksi se, syökö oppilas riittävästi ja vaikuttaako hän jatkuvasti nälkäiseltä. Tällaiset havainnot voivat toimia varhaisina merkkeinä siitä, että oppilaan hyvinvointi ei ole täysin tasapainossa.

> Jotkut nukkuu aika vähän niin sen näkee heti. Että millainen se vireystila on ja kuinka äkäisiä aamusta on. (H1)

> Sitten semmoinen tietysti väsymys ja likaiset vaatteet. Ja kyllä joskus on täytynyt tehdä semmoistakin, että tarkkailee vaikka sitä että kuinka paljon se syö, että näyttääkö se nälkäiseltä. (H1)

Useampi haastatelluista nosti esiin myös äärimmäisempiä esimerkkejä oppilaan huonosta hyvinvoinnista, joita heidän urapoluilleen on sattunut. Tällaiset tapaukset erottuvat muista siinä, että ne viestivät vakavammista hyvinvoinnin ongelmista, jotka mitä todennäköisimmin vaativat välitöntä puuttumista ja moniammatillista tukea. Äärimmäisempiin esimerkkeihin kuuluivat muun muassa itsetuhoinen puhe tai yleisesti väkivaltainen käytös.

> Jotkut nyt ihan suoraan vaikka puhuu itsetuhoisesti. Ei vaikka tee mitään annettuja tehtäviä ja “En mä ***** jaksa” on se asenne koko ajan. Siitä näkee tietysti, että ei mene hyvin. (H1)
>
> Kaikenlaista väkivaltaa ja tämmöistä, niin kyllä se nyt mun mielestä aina jostain pahoinvoinnista kertoo. (H1)
>
> Esimerkiksi fyysiset yhteenotot, että jos toi oppilas satuttaa vaikka toista oppilasta niin se on aika semmoinen hälyttävä merkki, että nyt ei ole kaikki ihan hyvin. Yleensä se taustasyy ei kuitenkaan ole siinä juuri käsillä olevassa tilanteessa miksi on lyöty, vaan sitten se on jotain syvempää, niin se on semmoinen ainakin tosi selkeä. (H4)

Useampi haastateltava nosti esiin oppilaiden kanssa tapahtuvan kommunikoinnin lähteenä heräävälle huolelle oppilaan hyvinvoinnista. Tähän saattoi liittyä huolestuttavat asiat oppilaan itsensä tai hänen luokkatovereidensa kertomana.

> Joskus oppilaat tulee kertomaan toisistaan, että ne on huolissaan. Varsinkin ne kuudesluokkalaiset tuntee toisensa jo niin hyvin, että he saattaa tulla sanomaan, että hei, että se on niin kovin hiljainen ja väsynyt ja muuta. (H2)
>
> Mitä he kertoo mulle siitä jos joku on tosi vaisu eikä oikein puhu mitään niin se saattaa olla sitten semmoinen merkki, että siellä on ehkä sitten ollut jotain ikävää tai on jotain huonosti. (H4)
>
> Osalla oppilaista ainakin on semmoiset ihan vaan miten he jotenkin näkee itsensä, miten he puhuu itsestään, osaamisestaan. Kaikesta semmoisesta niin osalla huomaa, että esim. on tosi heikko itsetunto että he ei luota yhtään omaan osaamiseensa ja kykyihinsä. (H4)
>
> Jos nekin nyt sanoo jotain vähän hassuja juttuja tai tiedättekö semmoista vaikka kotioloista tai jostain niin totta kai niihinkin sitten aina jotenkin reagoi ja miettii. Kerta jotkut lapset on aika avoimia ja kertoo sitten aika ehkä avoimesti niistä tilanteista tai tapahtumista, niin totta kai sitten niihin. Jos ne kuulostaa huolestuttavalta tuollaiselta huolta herättävältä niin sitten niihin puuttuu ja on yhteydessä sinne kotiin. (H5)

Yleisenä indikaattorina oppilaan hyvinvoinnille nähtiin myös mitkä tahansa huomattavat muutokset oppilaan yleisessä käytöksessä tai asenteessa. Näihin liitännäisenä nähtiin myös oppilaan ihmissuhteet ja niissä mahdollisesti tapahtuvat muutokset.

> Se, että oppilaan perusolemisessa tapahtuu joku muutos suuntaan tai toiseen niin on musta aina hälyttävää. Semmoinen tasainen oppilas, jonka olemuksessa tapahtuu yhtäkkiä muutosta, että se lähtee jonnekin suuntaan, että tuntuu, että hän ei kuulekaan mitä täällä puhutaan. (H2)

> Jos välitunnilla on ennen ollut kavereita ja sitten yhtäkkiä ei olekaan kavereita tai on yksin kauheasti, että ei halua olla muiden kanssa, niin siinä saattaa just kanssa oireilla jotain. Koulussa viihtyminen on ehkä se, että miten voi tulkita että viihtyykö siellä koulussa vai ei. Jos se on semmoista suurta vaihtelua, että jos on ollut aina kivaa ja nyt on kauhean tylsää niin sitten pitää vähän katsoa että mikä siinä on se ongelma. (H3)

> Jotenkin muuttuu se semmoinen yleinen olemus. Onko hän väsyneempi kuin normaalisti tai ihan mitä vaan. Jos oppilas ei just vaikka oikein osallistu mihinkään keskusteluihin luokassa tai ei viittaa mihinkään. Vaikka mä tiedän että hän osaisi, niin sitten monesti onkin sitten taustalla jotain, että joku muu vie se huomion siellä mielessä, että ei pysty sitten silleen antaa itsestään siihen yhteiseen. (H4)

> Ainakin semmoisista oppilaista, jotka yleensä on tosi vaikka äänekkäitä tai vaikka häiriköitä tai häiritseviä tai muuten vaan puhuu tai tekee itsestään ison numeron siellä, niin sitten jos ne vaikka on yhtäkkiä vaisumpia, niin siitä aika lailla sitten huomaa. (H6)

Luokanopettajien havainnot osoittavat, että oppilaiden pahoinvointi voi ilmetä monella tavalla, eikä sen taustalla olevia syitä ole aina helppoa tunnistaa. Kuten haastatteluista käy ilmi, luokanopettajat pyrkivät huomioimaan paitsi yksittäiset merkit, myös laajemman kokonaiskuvan, jotta he voivat ymmärtää paremmin oppilaidensa tilanteita ja tarjota tarvittavaa tukea. Seuraavassa luvussa käymme läpi erilaisia tukikeinoja, joita luokanopettajat kokevat tarvitsevansa oppilaidensa hyvinvoinnin tulkinnassa ja sen tukemisessa.

## *4.2 Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot*

Tässä luvussa esittelemme niitä tukikeinoja, joita haastattelemamme luokanopettajat hyödyntävät tällä hetkellä tai kokevat tarpeellisiksi pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia. Näihin tukikeinoihin sisältyvät oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin ja koulun välillä, erilaiset luokanopettajien apuvälineet sekä luokanopettajien tuntemukset omasta minäpystyvyydestään hyvinvoinnin kokemusten tulkitsijoina.

### 4.2.1 Oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus

Oppilaan hyvinvoinnin kokemusten tulkinnasta keskustellessa kaikki haastateltavat nostivat esiin sekä oppilaan kohtaamisen että

oppilaantuntemuksen tärkeyden. Haastateltavat kokivat, että heidän kykynsä tunnistaa oppilaan hyvinvoinnin muutoksia perustuu pitkälti siihen, kuinka hyvin he tuntevat oppilaansa ja kuinka tiiviisti he ovat vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että pienetkin muutokset oppilaan käytöksessä, ilmeissä tai asenteessa voivat herättää huolen. Oppilaantuntemuksen avulla haastateltavat kokivat myös löytävänsä parhaat keinot oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi.

> Se oppilaan tuntemus on se ensimmäinen semmoinen, että musta tuntuu että nyt mullakin on kolmatta vuotta tää sama luokka niin ne tuntee aika hyvin, niin aika nopeasti sä huomaat että jos joku käyttäytyy jollain poikkeavalla tavalla. Kun ne tuntee niin aika hyvin pystyy sanomaan että onko toi nyt normaalia, hyvää tota meininkiä vai ei. (H1)

> Mä näen niitä täällä kuitenkin joka päivä monta tuntia, niin kyllä siinä aika nopeasti huomaa jos on esim. mielen päällä heillä jotain. Just kun tässä oppii tuntee aika hyvin kun näitä näkee jatkuvasti, niin sitten on aika sellaisia pieniäkin juttuja mistä huomaa. (H4)

> Mun mielestä ehkä vaikuttaa aika paljon siihen hyvinvointiin myös sekin, että se oppilaantuntemus, että nytkin mulla on oma luokka ja mä oon opettanut osaa ekaluokasta lähtien, että heidät on tuntenut aika pitkän ajan. Ajattelisin, että se että tuntee ne oppilaat pidemmältä ajalta, niin sitten sä ehkä huomaat itsekin siinä lapsessa esimerkiksi sen käyttäytymisessä tai hyvinvoinnissa yleensäkin niitä muutoksia. (H5)

> Kyllä niitä silleen tässä puolessa vuodessakin on oppinut silleen aika lailla tuntee, että tietää, että miten ne just tai millaisia ne pääsääntöisesti on. (H6)

Oppilaan kohtaamisen tärkeys nostettiin esiin sekä tuttujen että vieraampien oppilaiden kohdalla. Haastateltavat kokivat saavansa parhaiten tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista hänen itsensä kertomana, minkä takia tärkeäksi nousi oppilaan päivittäinen kohtaaminen ja hänen kanssaan kommunikoiminen. Haastateltavat kertoivat tarkkailevansa oppilaiden ilmeitä, eleitä ja yleistä olemusta jo koulupäivän alussa sekä pyrkivänsä keskustelemaan heidän kanssaan säännöllisesti. Pienetkin hetket, kuten aamun tervehdys tai lyhyt keskustelu oppitunnin alussa, saattoivat haastateltavien kokemuksien mukaan antaa viitteitä oppilaan sen hetkisestä voinnista.

> Niin sitten mä pysäytän silleen, että OK, miksi sinusta tuntuu nyt tältä? Niin sitten hän kertoo vaikka, että olen väsynyt tai tänään on ollut vähän huono päivä tai tänään ei vaikka sujunut joku tietty asia. Joka päivä on uusi päivä niin me just pyritään ennaltaehkäisemään sitä, että heti aamulla kysytään että no oletko nukkunut hyvin? (H3)

> Mä aamulla otan oppilaat vastaan silleen yksitellen ja tervehditään. Siinä voidaan vaihtaa muutama sana. Niin kyllä siinä aika nopeasti jo siinä huomaa, että miten se lapsi sinä päivänä, miltä sitten tuntuu, miten se voi. Välillä jos mä huomaan jotain oikeasti poikkeavaa, niin sitten mä saatan ihan silleen keskustella kahden kesken oppilaiden kanssa ja kysyä siltä että ”Hei mä huomasin että sä oot nyt vähän jotenkin poissaoleva tai muuta että onko jotain?” (H4)

> Sitten mä siltä aina käyn kysyy, että hei, että mikä on tää, että eikö niinku nyt, eikö nyt nappaa vai mikä on ja näin ja tämmöisiä. (H6)

Oppilaan kohtaamiseen liittyen haastateltavat nostivat esiin luokanopettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen tärkeyden. Haastateltavat kokivat, että oppilaan luottaessa opettajaansa, hän todennäköisemmin myös kertoo omista ongelmistaan ja huolistaan avoimemmin, jolloin hyvinvoinnin kokemusten tulkitseminen nähtiin merkittävästi helpompana. Tähän uskottiin vaikuttavan luokanopettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi myös koko luokan sisäinen ilmapiiri. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että luokassa vallitsee turvallinen ja hyväksyvä tunnelma, jossa oppilaat uskaltavat ilmaista tunteitaan ilman pelkoa arvostelusta.

> Sitten tietysti varmaan sellaiset luottamukselliset hyvät välit, että ne uskaltaa näyttää niitä tunteita ja ajatuksia myöskin, että kyllä ne aika paljon niistä ihan kertookin ihan kysymättäkin, että jos on jotain. Mulla on semmoinen olo, että he luottaa muhun ja näin, että ei mun pelkästään tarvitse tulkita, että kyllä mulle kans kerrotaan asioita. (H1)

> Me ollaan pyritty siihen, että luokassa on turvallista olla, että voi kertoa omat huolet, että ollaan aikuisia, että jos tulee jotain niin saa kertoa aikuiselle ja näin että, eikä naureta muille, että jos nyt on tapahtunut jotain. (H3)

> Että luo sitä luottamusta silleen pikkuhiljaa, että he pystyy sitten myös avautumaan kun, jos tulee jotain semmoista, että mä huomaan, että on vaikka joku huonosti niin, että he sitten myös uskaltaisi mulle kertoo. (H4)

> Ainakin itse haluaisi pyrkiä sellaiseen, että sen lapsen olisi mahdollista sitten itsekin tulla kertomaan, jos hän voi jotenkin huonosti ja on silleen helposti lähestyttävä, turvallinen, aikuinen, joka on valmis. (H5)

Haastateltavat ilmaisivat myös luokanopettajan panoksen tärkeyden oppilaidensa tuntemisessa ja kohtaamisessa. Oppilaantuntemuksen ei koettu syntyvän itsestään, vaan sen koettiin vaativan luokanopettajalta aktiivista työtä ja paneutumista. Luokanopettajat korostivat, että oppilaan kokeman hyvinvoinnin ymmärtäminen alkaa hänen taustojensa tuntemisesta sekä arjen kohtaamisista, joissa voidaan keskustella oppilaan kuulumisista ja mahdollisista huolista. Arjen

kohtaamisten lisäksi nostettiin esiin myös oppilastapaamiset, joissa keskityttiin erityisesti oppilaan sen hetkiseen hyvinvoinnin tilaan.

> Eli nyt kun mä palaan töihin myös niin tää on ensimmäinen asia, mitä mä lähden miettimään, eli niitten lasten taustoja. Ensimmäisenä mä otan käteen oppilastietolomakkeen, josta näkyy osoitteet, kielet eli minkä kielinen lapsi on, kodin kielet, kiinnostavaa on aina huoltajuus, että onko yhteishuoltajuus vai ei. Millaisia palavereja siellä on pidetty ja sitten mä ryhdyn lukemaan niistä oppilashistoriaa näin muutenkin, että siellä on tukipapereita, niin ne lukea, lukee sitten tarkkaan läpi kannesta kanteen ja ja kaikki muistiot, mitä on tehty oppilasta. (H2)

> Se oppilastapaaminen niin siinä mä haastattelen aina lähtien ihan ”Mitä kuuluu? Onko kavereita? Kiusataanko?” (H2)

Aineiston perusteella haastateltavat kokivat, että oppilaan kokeman hyvinvoinnin tulkinta ja siihen liittyvä tehokas havainnointi ja tukeminen edellyttävät sekä päivittäistä kohtaamista että syvällistä oppilaantuntemusta. Näiden ajateltiin rakentuvan ajan myötä luottamuksellisen suhteen ja turvallisen ilmapiirin edesauttamana, jolloin oppilaat uskaltavat jakaa huoliaan avoimesti. Luokanopettajien aktiivinen läsnäolo, havainnointi ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa mahdollistavat haastateltavien mukaan hyvinvoinnin muutosten tunnistamisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoamisen. Näin ollen oppilaiden hyvinvointia voidaan edistää paitsi yksilöllisellä tasolla myös koko luokan yhteisöllisyyttä vahvistamalla.

### 4.2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Useat haastateltavat korostivat, kuinka heidän mielestään luokanopettajana on tärkeää käyttää aktiivisesti apuna myös koulun muuta henkilökuntaa. Muita kasvatus- ja terveysalan ammattilaisia hyödyntämällä, tulkinta oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista ei painotu ainoastaan yhden aikuisen näkökulmaan, vaan kokonaiskuva muodostuu suuremman moniammatillisen ryhmän tukemana. Näin luokanopettaja saa apua hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen lisäksi myös oppilaiden hyvinvoinnin tarvittavaan tukemiseen. Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen merkityksellisenä asiana nähtiin myös koko koulun henkilökunnan yhteinen rintama edistämässä oppilaiden hyvinvointia ja sen tukemista. Parhaassa tapauksessa tämä yhteistyö nähtiin yksittäisen luokanopettajan kuormaa helpottavana tekijänä.

> Esimerkiksi ne kouluterveyskyselyn tulokset käydään opettajakunnan kesken aina läpi ja mietitään sitten niitä tavoitteita ja kaikkii tämmöisiä pitää aina sitten kirjata, miten niitä epäkohtia sieltä lähdettäisiin parantamaan yhdessä. (H1)

> En tiedä, onko siellä ketään ammattilaista, joka kokisi että hallitsee nää kaikki ja tietää näistä kaiken, ei. Ei ole. Mutta sitä moniammatillisuus on, moniammatillisuus hyödyntää siellä sitten mukana. Tulee erilaisia tulkintoja. (H2)

> Ehkä pitäisi ehkä sitten ottaa niitä muitakin siihen enemmän mukaan, niin sitten se voisi myös sitä omaa kuormaa jotenkin silleen helpottaa. (H4)

Tärkeinä moniammatillisen yhteistyön tahoina nähtiin koulun terveydenhoitaja, koulukuraattori ja mahdolliset oppilaan muut nykyiset tai aikaisemmat opettajat. Heiltä pystyttiin joissain tapauksissa saamaan tietoa liittyen oppilaan aikaisempaan hyvinvointiin ja haasteisiin, ja sitä kautta hakemaan keinoja nykyisen hyvinvoinnin tilan tukemiseen.

> Terveydenhoitaja saattaa lähestyä myös jo aika alkuun mua, jos siellä on jotakin, että jotain oppilasta on vaikka enemmän hän tavannut myös niin sieltä saattaa tulla jotain tietoa, että hei täällä on tämmöinen. Että hänellä on vaikka tulossa tapaaminen ja haluanko tulla mukaan tai on järjestetty. (H2)

> Ekaluokkalaisten kohdalla kyllä päiväkotiin ollaan vielä niinku taaksepäinkin yhteydessä ja niiden kanssa, jotka on muuttanut jostakin joilla on joku edellinen koulu, niin joskus tulee tilanteita, että puhelu sinne, että hei onko tämmöistä ilmennyt siellä tai mitä siellä on tehty. Onko tää saanut jotain tukea tai tai jotain vaikka terveydenhoitaja sit tavannu. (H2)

> Meillä tuli esimerkiksi niinku tuolla kouluterveydenhuollon puolella olevat nuo terveydenhoitajat niin tuli niinku molemmista kouluista kun kaksi koulua meillä yhdisty, niin heilläkin on mun mielestä aika vahva tuntemus niistä oppilaista ja perheistä. (H4)

> Ja sitten tietysti niinku moniammatillisilta ryhmiltä, että jos se huoli oppilaan hyvinvoinnista herää. On se sitten, nytkin kun mulla on vanhemmat oppilaat niin heillä on tietysti paljon eri opettajia, että minä en enää pelkästään oo heidän kaa päivittäin tekemisissä niin. Tietysti sitten, että yhdessäkin ja jos on jotain vaikka tilanteita toisten opettajien tunneilla. Sitten on tosi kivaa, että meillä on nyt tässä isossa koulurakennuksessa myös koulupsykologi ihan viitenä päivänä viikossa. Niin sitten ehkä hänenkin kanssa semmoista tiivistä yhteistyötä ja tämmöisiä ammatillisia palavereja. (H4)

> Ja sitten tietysti kyllä myös aika paljon terveydenhoitajan kaa keskustelen. Että nytkin, kun noilla kutosilla on ollu terveystarkastuksia, niin hänkin myös tulee kysymään ja sitten mä oon myös sanonut joistakin oppilaista, että mulla on joku pieni huoli hänen vaikka jostain hyvinvointiin liittyvästä asiasta, että jos se vanhempikin on tulossa, niin voiko niinku myös terveydenhoitaja kysyä, että jos on vaikka tosi paljon vaikka poissaoloja. (H4)

Merkitykselliseksi moniammatillisen yhteistyön tahoksi nähtiin myös mahdollinen koulunkäynnin ohjaaja, joka joissain tapauksissa saattoi viettää aikaansa tietyn luokan ja oppilaiden kanssa lähes yhtä paljon kuin luokanopettaja itse. Tällaisissa tilanteissa koulunkäynnin ohjaaja voi tuntea oppilaat yhtä hyvin kuin luokanopettaja ja huomata arjessa oleellisia asioita oppilaan hyvinvointiin liittyen luokanopettajan keskittyessä muihin velvollisuuksiinsa.

> Mullakin on nyt tosi hyvä ohjaaja, kun hän on tehnyt tosi paljon sosiaalityötä. Ja hän on nähnyt niitä todella huonosti voivia lapsia, niin häneltä mä oon saanut paljon just semmoista tietoa ja taitoa, mitä hän on kertonut, että jos lapsi ei ole koulukuntoinen tai jos lapsella on huonosti asiat ja tälleen, että en ole pelkästään just itse oppinut siihen, vaan myös keskustellut sen ohjaajan kanssa, joka on nähnyt elämää, nähnyt niitä heikossa hapessa olevia lapsia, niin ehkä just semmoinen, että pystyy jakamaan omia kokemuksia. Se on auttanut tosi paljon. (H3)

> Muut siellä aikuiset että jos on vaikka ohjaajakin siellä apuna ja muuta, niin sitten tavallaan yhdessä voidaan aina keskustella ja sitten jää aikaa myös enemmän silleen yksilöiden kohtaamiselle ja muulle, että jos on silleen apukäsiä vähän siellä vaikka luokassa tai muutenkin silleen keskustella tavallaan muiden kanssa näistä jutuista. (H6)

Joissain tapauksissa tärkeänä tukena nähtiin myös mahdollinen koulupsykologi. Häneen haastateltavat kertoivat ottavansa yhteyttä erityisesti silloin, jos lapsen psyykkisen tai sosiaalisen hyvinvoinnin tilassa on huomattu jotain huolta herättävää. Koulupsykologin tukea saatettiin pyytää myös oppilaan huoltajan kanssa pidettäviin tapaamisiin tai muuten heihin yhteydessä olemiseen.

> Sitten joskus vien psykologille luettavaksi, että hei, oletko sinä huolissaan, että ollaanko yhteydessä kotiin ja miten lähdetään, että haluaisitko sä tavata ja jos saadaan huoltajalta lupaa kanssa? (H2)

Muiden kasvatus- ja terveysalan ammattilaisten lisäksi aineistosta oli havaittavissa luokanopettajan esimiehen tuen merkitys. Esimiehen tuki nähtiin tärkeäksi erityisesti niissä tilanteissa, joissa luokanopettajan täytyi olla yhteydessä oppilaan huoltajiin hankalaksi, vaikeaksi tai vakavammaksi koetussa asiassa.

> Mä oon onnekas että mulla on erittäin hyvä lähiesimies, joka tukee. Voisin sanoa niinku, koen niin kuin itse sen, että hän tukee aina opettajaa. Että on aina opettajan tukena ja osaa hyvin sanoittaa niihin tilanteisiin sitten huoltajille, että miten se opettaja näkee tämän. Ja kyllähän opettaja on nyt tässä kyllä parhaansa tehnyt. (H2)

Näiden aineistosta nostettujen lainausten perusteella haastateltavat näkivät moniammatillisen yhteistyön olennaisena osana oppilaiden hyvinvoinnin tukemista, sillä se mahdollistaa oppilaiden tilanteen tarkastelun eri näkökulmista ja jakaa vastuuta oppilaan tukemisessa. Yhteistyö koulun muun henkilökunnan, terveysalan ammattilaisten kanssa nähtiin paitsi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen myös opettajien työn kuormituksen keventämisen kannalta tärkeäksi. Moniammatillinen yhteistyö luo kouluyhteisöön tukiverkoston, joka auttaa tunnistamaan oppilaiden hyvinvointiin liittyviä tekijöitä ja puuttumaan oppilaiden hyvinvointia koskeviin haasteisiin tehokkaasti ja oikea-aikaisesti.

### 4.2.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Koulun muun henkilökunnan tuen ja moniammatillisen yhteistyön lisäksi haastateltavat kokivat tärkeänä yhteistyön oppilaiden kotien ja huoltajien kanssa. Haastateltavat kokivat, että oppilaan huoltajien ollessa oppilaan kanssa eniten tekemissä heidän tulkintansa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista toimii merkittävänä lisänä luokanopettajan tulkinnalle. Huoltajien tuntiessa oppilaat eri tavalla kuin luokanopettaja, heidät nähtiin tärkeänä apuna mahdollisia tukikeinoja pohtiessa. Jotta huoltajien tulkintoja voitaisiin käyttää hyödyksi, luokanopettaja tarvitsee haastateltavien mukaan oppilaantuntemuksen lisäksi myös huoltajien tuntemista.

> Sitten tietysti ihan oppilaan vanhemmatkin. Ottaa nyt mullakin kun toi on nyt tämmöinen pieni koulu vaikka, niin edellisessäkin varmaan melkein puolet vanhemmista, niiltä muitakin lapsia oli tuossa, niin tuntuu, että tullut aika läheiseksi itse perheiden kanssa. Niin aika paljon nekin kertoo kaikenlaisia asioita. (H1)

> Nytkin tästä nykyisestä luokassa, että kun tuntee ne vanhemmat aika hyvin ja pitkältä ajalta, niin ehkä heidänkin sitten on helpompi lähestyä. (H5)

Jotkut haastateltavista kertoivat, kuinka jotkut huoltajat saattavat tuoda nopeastikin esiin oppilaan mahdollisia ongelmia kotona tai vapaa-ajalla, liittyi tämä opiskeluun, sosiaalisiin suhteisiin tai muihin oppilaan ja kodin välisiin tilanteisiin. Tämä nähtiin erityisen hyödyllisenä, sillä luokanopettajalla ollessa tieto edellä mainituista haasteista, pystyy hän huomioimaan ne koulun arjessa paremmin. Tällaisen kommunikoinnin koettiin kuitenkin vaativan hyvät ja luottamukselliset suhteet luokanopettajan ja kotien välillä, sekä parhaimmillaan

kahdenkeskeisiä tapaamisia huoltajien kanssa. Hyviä välejä kodin kanssa ylläpitämällä uskottiin myös koteihin välittyvän sellaisia tunteita, että luokanopettaja on aidosti kiinnostunut oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista. Parhaassa tapauksessa luokanopettaja ja huoltajat pystyvätkin yhteisenä rintamana tukemaan toisiaan oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkinnassa sekä hyvinvoinnin edistämisessä.

> Siellähän ei mitään niin kun terveysasioita lue, mutta osa vanhemmista on yhteydessä heti. Eli jos on varsinkin jotain lääkitystä tai tai poikkeavaa tai jotain, niin jotkut tiedottaa heti. (H2)
>
> Ja sitten mä luulen tai mä toivon oikeastaan, että mä näkisin kaikki nyt keväällä ihan perhe kerrallaan, että siellä on huoltajia, joilta tulee kaikille tietoa, mutta sitten että tämmöinen hyvinvoinnin, eihän se huoltajaillassa vaihdu niinku se, että kukaan alkaa omasta perheestään ja taustoista kertomaan, vaan se vaatii sen kahdenkeskisen tapaamisen sitten. Mä oon ajan myötä oppinut, että noi kannattaa kysyä ja sitten myös kotiin välittyy se, että koulu on oikeasti kiinnostunut, mitä sille lapselle kuuluu. (H2)
>
> Tosi tärkeä rooli on kodilla myös, että on semmoista keskustelua ja kumpikin tukee toisiaan, että ei olla vastakkain vaan ollaan samalla puolella sen lapsen hyvinvoinnin edistämisessä. Kun joutuu käytännössä päivittäin olla kotiin yhteydessä, että jos siellä on ihan järkevät vanhemmat, jotka haluavat auttaa ja haluavat olla samalla puolella, niin se on kyllä aina plussaa ja aina kiva tehdä töitä semmoisten kotien kanssa, jossa ollaan samalla linjalla. (H3)
>
> Nyt, kun mulla oli jokaisen oppilaan ja niiden huoltajien kanssa kahdenkeskinen semmoinen keskustelu. Ja siinä mä pystyn oikeasti nähdä jokaisen silleen yksitellen ja kuulla sieltä vähän enemmän ja nähdä ne vanhemmat, miten ne vanhemmat puhuu siitä lapsesta, niin musta tuntuu, että se avasi mulla taas silleen jotenkin seuraavan tason. (H4)
>
> Osa kodeista on aika semmoisia avoimia kertomaan lapsensa hyvinvoinnista. Ehkä sekin sitten perustuu, että semmoinen vahva luottamus puolin ja toisin, että kodin ja koulun yhteistyöhön. (H5)

Huoltajien koettiin pystyvän kertomaan oppilaan hyvinvoinnin tilasta yleisesti hieman tarkemmin, kuin millaista tietoa luokanopettaja oppilaan kokemasta hyvinvoinnista saa muita väyliä pitkin. Huoltajien näkökulman avulla luokanopettaja voi parhaimmillaan löytää juurisyitä oppilaan hyvinvoinnin tilalle tai siinä tapahtuville muutoksille, jolloin luokanopettajan ei tarvitse käyttää aikaa näiden syiden pohtimiseen, vaan hän voi keskittyä oppilaan hyvinvoinnin tukemisen keinoihin. Aineistosta ilmeni, että oppilaiden hyvinvointiin liittyvien tietojen vaihtamiseen parempana väylänä nähtiin aidot keskustelut viestittelyn sijaan. Tärkeänä nähtiin myös suora matalan kynnyksen viestintä koulusta kotiin

päin, mikäli luokanopettaja tulkitsee oppilaan kokemassa hyvinvoinnissa tapahtuvan muutosta huonompaan suuntaan.

> Sitten sinne saattaa tulla, tulla sinne puhelussa niin kun semmoisia vastauksia niihin asioihin, mitä ehkä sitten huoltaja ei olisi kirjoittanut. Mutta siinä hän saattaa sitten vaikka kertoa, että heillä on tämmöinen avioerotilanne täällä, että on tulossa näihin ja näihin, joka voi yhtäkkiä ratkaistakin, että OK, nyt minä ymmärrän, miksi lapsi oireilee näin. (H2)

> Välillä sitten tietysti saa kodeistakin viestejä silleen ennakoivasti, että ne saattaa ilmoittaa, että on ollut tämmöistä nyt, että saattaa näkyä koulussa. (H4)

> Jos herää huoli siitä oppilaasta, että se käytös muuttuu tai se olemus kaiken kaikkiaan jotenkin muuttuu, niin kyllä mä sitten aika herkästi oon yhteydessä kotiin. (H5)

Aineiston mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö tarjoaa parhaimmillaan luokanopettajille arvokasta tietoa oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista ja auttaa luokanopettajaa tunnistamaan mahdollisia tuen tarpeita. Kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin mahdollisuutena luoda oppilaan ympärille tukiverkosto, jossa hyvinvointiin liittyvät huomiot jaetaan avoimesti ja sitä pystytään tukemaan sekä kodista että koulusta käsin.

### 4.2.4 Luokanopettajien pedagogiset työvälineet

Edellä mainittujen hyvinvoinnin kokemusten tulkinnan keinojen lisäksi haastateltavat nostivat esiin myös konkreettisia välineitä, joita käyttämällä he kokivat saavansa tietoa oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnin tilasta. Näihin välineisiin sisältyivät muun muassa erilaiset kyselyt ja lomakkeet, joiden tarkoituksena oli kerätä tietoa oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksista yleisellä tasolla. Nämä kyselyt saattoivat olla kansallisia, kaupunkikohtaisia tai koulukohtaisia.

> Ne kansalliset kouluterveyskyselyt tietysti teetetään. Niistä tulee tosi kattavasti dataa ihan fyysisestä terveydestä ja psyykkisestä ja kaikista perhetilanteista ja syömisestä ja nukkumisesta. Ja ne on tosi laajat ja niistä tulee sitten aina kouluille. (H1)

Haastateltavat nostivat esiin erilaiset strukturoidut tai puolistrukturoidut oppimiskeskustelut, joissa keskustelun aiheena oli oppilaan yleinen hyvinvoinnin tila. Näissä oppimiskeskusteluissa saattoi olla läsnä ainoastaan luokanopettaja

ja oppilas, mutta niissä saattoi olla mukana tarpeen mukaan myös oppilaan huoltaja/huoltajat sekä muuta koulun henkilökuntaa. Vastaavat oppimiskeskustelut saattoivat olla koulussa/kunnassa pakollisia, mutta ne saattoivat myös lähteä, esimerkiksi luokanopettajan huolesta oppilasta kohtaan.

> Meillä on tommoiset oppimiskeskustelut tuossa. Niin niissä esimerkiksi, kun se kaavake täytetään niin on erinäisiä kysymyksiä siitä hyvinvoinnista ja muustakin, niin niistä tulee käytyä kanssa sitten tätä keskustelua. (H1)

> Meidän kunnassa niin luokanopettajan täytyy tavata jokainen oppilas ja huoltajat kerran lukuvuodessa ja sille määritellään ihan ajankohta, että ne alkaa yleensä tässä marraskuussa ja meillä pitää ne helmikuun loppuun mennessä olla käyty. (H2)

> Sitten ehkä sitten mun mielestä nuokin on aika hedelmällisiä keskustelualustoja, niin sitten, kun meillä on joka vuosi nää oppimiskeskustelut, että tavataan sitten jokainen oppilas ja sitten oppilaan huoltajat on myös mukana siinä keskustelussa, että se on kanssa ehkä sitten semmoinen. Sellainen paikka, missä sitten ehkä on myös mahdollista keskustella siitä lapsen hyvinvointiin liittyvistä asioista. (H5)

Yksi haastateltava kertoi pitävänsä päiväkirjaa tiettyjen oppilaiden hyvinvointia tarkkaillessaan. Tällaista ei kuitenkaan lähtökohtaisesti tehty oma-aloitteisesti, vaan ohjeet tähän olivat saattaneet tulla, esimerkiksi lastensuojelun puolelta erityistilanteissa, eikä vastaavaa oletettu luokanopettajilta normaalisti.

> Joskus, jos vaikka ollaan niinku huolissaan jostain. Yleensä ne on tämmöisiä lastensuojelukeissejä. Sitten tietysti näin pitää jotain päiväkirjaa, tyyppisesti ”tuli myöhässä, vaikutti väsyneeltä, söi ruokaa paljon”. Kyllähän sitä sitten joskus tulee tuommoisen mittareilla mitattua, mutta yleensä ne sitten tulee jostain ylhäältä ja annettu, et kirjaan nyt vähän tästä jotain. (H1)

Aineistosta nousi esiin myös erilaiset tunnekasvatuksen työvälineet, kuten tunnekortit ja oppilaan itsearviointi, joita käytettiin antamaan oppilaalle mahdollisuuksia ilmaista tunteitaan ja olotilaansa parhaansa mukaan. Yleisesti haastateltavat kokivat, että oppilas ei aina osaa sanoittaa omaa oloaan, joten tällaiset työvälineet nähtiin tarpeellisina. Vastaavia työvälineitä saatettiin käyttää tietyissä tilanteissa tai osana luokan päivittäistä rutiinia.

> On tosi tärkeää, että niitä itse sanoittaa sille lapselle ääneen ja sitten hän sanoittaa, miten hän itse kokee, mikä se tunne on, mitä siitä nousee. Ne kaikki kortit on ihan hyviä. Ne kaikki tunnetaitokortit, kuvalliset että niitä pienten lasten kanssa varsinkin paljon. (H2)

> Mulla on oveen tulostettu emoji, että eri emojeja ja ennen, kun oppilas lähtee kotiin, niin hänen pitää näyttää se emoji ja kertoo, että mikä tai miten koulupäivä on mennyt. (H3)

Yleisesti aineistosta nousi haastateltavien kokemus siitä, että erilaisten työvälineiden käyttö heidän nähdäkseen tukee oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten havainnointia ja antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään, omia ajatuksiaan ja yleistä olotilaansa monipuolisemmin. Erityisesti silloin, kun oppilaan on vaikea sanallistaa tunteitaan tai hyvinvointiaan suoraan, näiden työvälineiden koettiin tarjoavan oppilaalle konkreettisia keinoja ilmaista olotilaansa ja saada siihen myös tarvittavaa tukea.

### 4.2.5 Luokanopettajien käsitykset omasta minäpystyvyydestään

Haastateltavat toivat esiin käsityksiä omasta minäpystyvyydestään sekä siihen liittyvistä tekijöistä, jotka he kokivat hyödyllisiksi oppilaan hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisessa. Näitä saattoivat olla esimerkiksi luokanopettajan luontaiset piirteet, kerätyt kokemukset tai oma-aloitteisesti hankitut taidot. Aineistosta nousi esiin muun muassa luokanopettajan sosiaaliset taidot, joiden koettiin kehittyvän jatkuvasti luokanopettajan ammatissa sekä erilaisten ihmisten kanssa kommunikoinnin myötä.

> Koen että sellaiset sosiaaliset taidot on aika hyvät ja ollut ihmisten kanssa tosi paljon tekemisissä, niin oppinut varmaan jollain tavoin tulkitsemaan kaikenlaista. Mä ajattelen, että opettajat ne varmaan pääosin on semmoisia ihmisten kanssa tekemisissä olleita, niin sieltä on sitten oppinut tulkitsemaan kaikenlaisia eleitä ja ilmeitä ja kaikkea tällaistakin. (H1)

> Mä itse kokisin jotenkin, että sitten ehkä, kun mullakin on oppilaita, joita mä oon vaikka opettanut vasta nyt tän syksyn, niin mun mielestä totta kai nyt sitten ehkä joitakin tällaisia hyvinvointiin liittyviä ongelmakohtia. Sitten ehkä se ammattitaidonkin, että mitä kauemmin sä oot työskennellyt, niin ehkä sitten tietysti joitakin piirteitä niitä oppilaissa alkaa silleen huomaamaan vaikka et sä kauhean hyvin tuntisi heitä. (H5)

Sosiaalisten taitojen lisäksi haastateltavat nostivat esiin tunnetaitojen tärkeyden, kuten eri tunteiden ymmärtämisen ja tunnistamisen. Tunnetaidot koettiin tärkeäksi teemaksi opetella myös oppilaiden kanssa, esimerkiksi erilaisia tunnetaitoharjoituksia hyödyntämällä. Tähän koettiin olevan yhteydessä myös luokanopettajan luontaisen herkkyyden eri tunteiden tunnistamiselle.

> Että niitä voisi ja osaisi tulkita myös oppilaista, niin niitä täytyy olla nähnyt niitä eri tunteita, että on nähnyt vaikka draaman keinoin, että miten se oppilas esittää surullista, miten se esittää kiukkuista, että voisi tulkita oikein, että hei, nyt tämä on hänen hämmentynyt tulkinta tai hämmentynyt ilme. (H2)

> Musta tuntuu, että itse mä oon aina ollut tosi herkkä omien tunteideni kanssa ja herkkä silleen ilmaisemaan omia tunteita, mutta sitten myös mä oon tosi herkkä tunnistamaan ehkä muiden tunteita ja jotenkin ne vaikuttaa tosi helposti muhun, miten muilla menee, niin se on toisaalta tämmöisessä työssä ihan hyvä, että mä oon silleen luonnostaan aika tuntosarvet herkkänä siihen, että miten ympärillä kaikilla menee. Ja miltä niistä tuntuu. (H4)

Tunnetaitojen omaamisen lisäksi tärkeänä nähtiin luokanopettajan taito hallita omia tunteitaan. Yksi haastateltavista toi esiin erityisenä huomiona sen, kuinka luokanopettajan on tärkeää pitää huolta myös omasta hyvinvoinnistaan ja sen, kuinka hyvinvoiva luokanopettaja pystyy paremmin tulkitsemaan ja huomioimaan myös oppilaidensa hyvinvointia. Kyseinen haastateltava koki myös luokanopettajan oman hyvinvoinnin tilan olevan suorassa vaikutuksessa oppilaiden kokemaan hyvinvointiin luokassa.

> Musta tuntuu, että on tärkeätä opettajalla itsellä on jotenkin se, että itse pystyyn semmoiseen itsereflektioon. On aika kehittynyt semmoinen oma tunnesäätely ja hallitsee ne omat haasteensa, että sitten vasta pystyy jotenkin olemaan auki silleen havainnoimaan muiden juttuja, että itsellä ainakin niin välillä se sujuu paljon paremmin, välillä paljon huonommin, että jos mulla on itellä jotenkin liikaa kuormitusta vaikka omassa elämässä kaikennäköistä, niin silloin se on hankalampi sulkea pois kun tulee töihin, jolloin mun on paljon vaikeampi olla myös läsnä ja auki oppilaiden hyvinvoinnille ja sen havainnoinnille. Mutta sitten semmoisina päivinä, kun itselläkin on hyvä vireystila, oon nukkunut hyvin, on kaikki silleen kunnossa, niin silloin on paljon helpompi huomata niitä ja silloin on myös itsellä paljon enemmän jaksamista tarttua niihin, että sitten saattaa olla päiviä, että mä huomaan, että joku nyt näyttää selkeästi merkkejä, että hänellä ei nyt ole kaikki ihan hyvin. (H4)

> Vaatii kyllä hirveästi itseltä semmoista jotenkin, että on käsitellyt omia asioita ja pystyy itse reflektoida myös sitä omaa olemista. Ja mä myös huomaan, että se paljon siis tarttuu oppilaisiin, että jos vaikka itsellä on silleen hirveän stressaantunut olo, kiireinen olo ja semmoinen, niin se kyllä tarttuu myös oppilaisiin helposti päivän aikana, että sitten sitten se vaan on semmoinen kierre ja sen takia itsekin pitäisi yrittää itse rauhoittaa itsensä silleen, kun tulee töihin ja ennen tunteja, että sitten itse peilais kuitenkin lapsille sitä semmoista rauhallisuutta ja semmoista olemista. (H4)

Tärkeänä taitona luokanopettajalle koettiin taito hyödyntää kaikkia koulussa saatavilla olevia resursseja, kuten koulun muuta henkilökuntaa. Tähän koettiin olennaisesti liittyvän taito tunnistaa eri tilanteiden vakavuus ja se, millaisia apukeinoja olisi hyödyllistä saada mukaan.

> Myös se opettajana taito hyödyntää niitä on aivan toista luokkaa ja taito pistää se palaveri pystyyn ja näkee sen tilanteen, milloin se tarvitaan, että ei jää epäilemään sitä, että pistettäisiin nyt palaveri, että pidetäänkö palaveri, vaan että pidetään. (H2)

Kerätyn aineiston perusteella luokanopettajan minäpystyvyys näyttäytyi monitasoisena kokonaisuutena, jossa yhdistyivät sosiaaliset taidot ja tunnetaidot, itsereflektio sekä kyky hyödyntää koulun tarjoamia resursseja. Luokanopettajan hyvinvoinnin ja ammatillisen kehittymisen koettiin olevan keskeisessä roolissa siinä, kuinka hyvin hän pystyy havainnoimaan ja tukemaan oppilaiden kokemaa hyvinvointia arjessa. Vaikka luokanopettajat kokivat yleisesti pystyvänsä tulkitsemaan oppilaidensa hyvinvoinnin tilaa melko kattavasti, toivat he esiin myös tilanteita, joissa tulkinta ei ole ollut yksiselitteistä.

## *4.3 Hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet*

Tässä luvussa esittelemme niitä haasteita, jotka nousivat aineistosta esiin oppilaan kokeman hyvinvoinnin tulkitsemiseen liittyen. Näihin haasteisiin kuuluvat erilaisten koulun resurssien puute, oppilaan yksilöllisyys ja sen vaikutukset, hyvinvoinnin tulkintojen mahdolliset erot eri toimijoiden välillä, näiden tulkintojen subjektiivisuus sekä mahdolliset kommunikaation vaikeudet.

### 4.3.1 Resurssien puutteellisuus

Selkeästi päällimmäisenä haasteena oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkinnassa haastateltavat kuvasivat resurssien puutetta. Näitä resursseja olivat muun muassa aika, tarvittavien aikuisten määrä sekä liian suurien ryhmäkokojen vaikutus näiden resurssien käyttöön. Useat haastateltavista toivat esiin ajan puutteen hyvinvoinnin kokemusten tulkinnan haasteena. Ajan ei koettu olevan riittävää hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemiseen kaiken muun luokanopettajan työn ja arjen nopeasti muuttuvien tilanteiden hoitamisen lisäksi. Haastateltavat painottivat kuitenkin hyvinvoinnin tukemisen ja eri tilanteiden selvittämisen menevän usein muun koulutyön edelle.

> Kyllä tietysti aika on rajallista, että kyllä mä senkin voin sanoa, että kyllä ne resurssit joskus aika vähissä ja mä oon vaan yksi ihminen. (H1)

> No sitten tietysti just kiire, kun sulla on joku ajatus että nyt käydään nää ja nää asiat ja sitten siellä on joku kriisi päällä tai muuta että semmoinen tietysti arjen hektisyys on yksi, mikä haastaa tosi paljon. (H1)

> Niin kyllähän niitä tunteja aika paljon menee, että siellä tehdään jotain aivan muuta, että opetussuunnitelma meni, ei nyt ihan roskiin vaan siirtyi taas seuraavalle tunnille että tehdään jotain muuta. Mutta kyllä se on pienten lasten kanssa tärkeä käydä se tilanne läpi heti silloin, kun se on päällä. (H2)

> Ja kun on niin hektinen arki. Niin ei välttämättä kerkeä, vaikka kuinka yrittäisi olla siinä mukana joka ikisellä, niin ei välttämättä kerkeä. Ja kun nekin tilanteet muuttuvat niin nopeasti, että siellä yksi saattaa kampata toisen, kun sä laitat silmät kii sekunniksi, kun se on kaatunut jo. Ja sitten pitää olla selvittämässä ja puuttumassa. (H3)

> Mutta aika, niinku fyysisesti aika on kyllä iso haaste, että vaikka mullakin on pieni ryhmä silleen verrattain, niin silti mulla on semmoinen olo, että mä mielelläni paljon enemmän oikeasti olisin läsnä ja kohtaisin niitä silleen kahden kesken tai pienemmissä porukoissa. On semmoinen olo, että on tosi tärkeätä varmasti monen hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta se, että mä enemmän pystyisin nähdä heidät silleen kahdestaan. Että se on kyllä harmi, että koko ajan on vähän semmoinen kiire. (H4)

> Kyllä mä niinku haluan, että ne voi hyvin ja haluan niin kun silleen voida auttaa ja tulkita niinku oikein niiden tilanteet ja näin. Mut sitten aina vaan ei kerkeä ja pysty välttämättä. (H6)

Ajan puutteen lisäksi haastateltavat kokivat moniin eri tilanteisiin tarvittavan enemmän aikuisia kuin mitä usein on saatavilla. Useammat aikuiset eri tilanteissa nähtiin oppilaita rauhoittavana tekijänä, ja parhaimmillaan heidän nähtiin ennaltaehkäisevän jopa kiusaamista. Useampien aikuisten koettiin pystyvän havainnoimaan tehokkaammin tilanteita sekä puuttumaan niihin tarvittaessa. Tärkeänä nähtiin erityisesti koulunkäynninohjaajat, ja heidän apunsa koettiin hyödyllisenä varsinkin luokassa.

> Siirtymät on tosi tärkeitä, että niissä olisi ihan loistavaa, mitä enemmän niihin siirtymätilanteisiin saataisiin aikuisia. Aikuisia käytäviin ja siirtymiin katsomaan ja seuraamaan, mitä siellä tapahtuu. Että sitten vaikka kiusaaminen, niin mä väittäisin että suurin osa siitä tapahtuu noissa tilanteissa että oppilaat siirtyy ulos tai ne siirtyy luokkaan. Ne rauhoittaa myös niitä tilanteita. (H2)

> Ja sitten, kun meillä jotenkin on aika vähän näitä koulunkäynnin ohjaajia. Niin sielläkin on aika haasteellista, kun sä oot sitten välillä siellä yksin niitten kanssa, ettei välttämättä ole sitä toista aikuista. (H5)

Yleisesti aikuisten puutteen lisäksi monet haastateltavista toivat esiin koulun eri alojen ammattilaisten puutteen. Koulusta riippuen resurssit saattoivat

vaihdella esimerkiksi sen suhteen, onko saatavilla koululääkäriä, koulupsykologia tai muita, erityisesti terveysalan ammattilaisia. Haastateltavat kertoivat, kuinka joissain kouluissa näitä ei ole ollenkaan, heitä on paikalla vain tiettyinä päivinä viikossa tai ajat heidän palveluihinsa ovat usein täynnä.

> Sitten tarvittaisi sitä koululääkäriä tueksi, joka selvittäisi, mutta niitä valitettavasti harvoin saa, että koululääkäriajat on aika tiukilla, että koululääkärin tukea tarvittaisiin. (H2)

> Joskus siellä saattoi olla myös koulupsykologi, mutta meillä ei se koulupsykologi ollut edellisessä koulussa paikalla kun kerran viikossa ja jos ei se nyt sitten sattunut olemaan silloin se hyvinvointiryhmä, niin sitten hän ei ollut paikalla. (H5)

> Sitten meillä on ollut tämmöinen perhetyöntekijä, mikä on sitten tehnyt tosi paljonkin yhteistyötä ehkä sitten semmoisten perheitten kanssa, jotka on tarvinnut sitä apua ja tukea, niin tänään hän näytti, just tuli Wilma-viesti, että tää kokeilu tai tää juttu ei enää sitten jatku joulun jälkeen, niin tuntuu, että hänkin on tehnyt se perhetyöntekijä tosi tärkeätä työtä ja sellaista. Tosi kurjaa jotenkin ja ei se myöskään tän kokoisessa koulussa se yksi koulupsykologi riitä. (H5)

Hyvinvoinnin kokemusten tulkinnan haasteeksi koettiin myös liian suuret ryhmäkoot. Haastateltavat kokivat, että liian monen oppilaan luokissa on erittäin hankalaa tarkkailla kaikkien oppilaiden hyvinvointia tasapuolisesti. Suurten luokkien kanssa koettiin, että aikaa ei myöskään jää tarpeeksi oppilaan kohtaamiseen arjessa.

> Mä koen ainakin henkilökohtaisesti, että jotkut kahdenkymmenenviiden oppilaan luokatkin on tosi isoja, että siinäkin, että sä pysyt ihan kaikista oppilaista kärryillä ja silleen. Että sekin vaikuttaa, että jos sulla olisi pieni luokkakoko, niin sulla myös voisi ehkä olla enemmän aikaa niihin kaikkien oppilaiden kohtaamiseen niin kun arjessa enemmän. (H5)

Osa haastateltavista koki, että yleisiä resursseja ei riitä kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen, vaan resurssit painottuvat niihin oppilaisiin, joiden hyvinvoinnin taso näyttäytyy erityisen huonona. Tällaisissa tapauksissa haastateltavat kokivat, että kaikkien oppilaiden kokemaa hyvinvointia ei pystytty tasapuolisesti havainnoimaan ja huomioimaan.

> Sitä pahoinvointia on niin paljon, että siihen menee tosi paljon resursseja ainakin sen tulkintaan. Kyllä ne resurssit varmaan menee pitkälti niihin, ketkä voi tosi huonosti. Just mietinkin, että miten niillä kaikilla hiljaisilla kilteillä nyt menee, että välillä resurssit niiden huomioimiseen jää kyllä tosi vähäisiksi, että ne monesti menee sitten just niihin ketkä voi tosi huonosti. (H1)

> Mulla on tosi paljon kaikkea huomioitavaa koko ajan ympärillä, niin tuntuu ehkä vähän silleen, tai kun on niin totta kai paljon työtä muutenkin ja sitten siellä luokassa, kun mulla on tosi äänekäs luokka ja siellä on tosi monta semmoista, jota pitää vähän niinku koko ajan juosta perässä. Niin sitten tuntuu, että ei nyt ehkä silleen ole niin paljon aikaa huomioida vaikka jokaista yksilöllisesti tai vaikka just, että ne hiljaisemmat saattaa valitettavasti just jäädä sen takia vähän silleen varjoon. (H6)

Aineistosta nousi esiin myös luokanopettajan henkilökohtaiset resurssit ja niihin liittyvät haasteet. Osa haastateltavista toi esiin, esimerkiksi luokanopettajien kokeman uupumuksen ja haasteet toimia arjen hektisyydessä mukana. Tämä taas saattoi aiheuttaa tunteen siitä, ettei kykene tulkitsemaan oppilaiden kokemaa hyvinvointia kaiken muun työn ohella.

> On toi työ tosi kuormittavaa ja moni sanoo että koko ajan vaan enemmän. Että sekin syö voimia. (H1)

> Ekana tulee just mieleen se, että se oma semmoinen, oma päänsisäinen kaaos, että ei ole resursseja semmoiseen, että on itselläkin niin silleen ehkä väsynyt tai muuten vaan paljon menossa ja sitten on just hankala keskittyä muiden hyvinvoinnin tulkintaan ja sitten ja vaan siis kiire silleen. Että koko ajan pitäisi mennä eteenpäin asioissa luokassa ja silloin jää aika vähän tilaa siihen, että oppilas pystyy näyttää tai kertoa mulle. (H4)

> Kyllä aika usein tunnet semmoista riittämättömyyttä. Miten sä ehdit aina kohtaamaan niitä jokaista oppilasta. (H5)

Monet haastateltavista kokivat ristiriitoja siinä, miten heidän tulisi käytettävissä oleva aika koulussa käyttää. Näitä ristiriitoja koettiin erityisesti opetustehtävien, oppilaiden yksilöllisen huomioimisen sekä arjen hektisyyden ja muuttuvien tilanteiden selvittämisen välillä. Tämä taas saattoi haastateltavissa aiheuttaa riittämättömyyden tunteita omaa työtään ja siinä vaadittavia tehtäviä kohtaan.

> Mut kun siellä sitten tosiaan on se opetustyökin, että ei me vaikka olla mun mielestä mikään, tai ei mulla ainakaan ole koulutusta olla mikään mielenterveyden ammattilainen. (H1)

> Kyllä se on silleen haastavaa, että kun sun pitää opettaa, mutta sitten samaan aikaan sun pitää myös seurata niitä oppilaita, että onko siellä kaikki hyvin niillä oppilailla. (H3)

> Olisi niin helppo, kun olisi luokassa edes silleen kolme eri opettajaa. Yksi, joka vastaisi just kaikesta tämmöisestä kohtaamisesta ja hyvinvoinnista ja yksi, joka opettaisi ne oikeat sisällöt ja yksi, joka olisi semmoinen assistentti, että sitten, kun pitää hoitaa ne kaikki, niin siinä on kyllä välillä tosi paljon ja sitten pitää miettiä että mistä sen ottaa pois. (H4)

> Välillä tuntuu että on aika monessa roolissa tai sellaisessa, että välillä tuntuu, että ehtiikö sitä melkein opettaa lainkaan. (H5)

Aineiston perusteella resurssien puutteellisuus nähtiin merkittävänä tekijänä luokanopettajien kokemusmaailmassa, ja sen koettiin aiheuttavan suuria haasteita oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkintaan. Näiden haasteiden koettiin luovan jatkuvaa painetta tasapainoilla eri roolien ja vastuutehtävien välillä, ja ne saattoivat joissain tapauksissa johtaa riittämättömyyden tunteisiin sekä työn kuormittavuuden kasvuun.

### 4.3.2 Oppilaan yksilöllisyys

Aineistossa korostuivat oppilaiden yksilöllisyyden tuomat haasteet. Tällä tarkoitettiin sitä, kuinka kaikki oppilaat eivät ilmaise hyvinvointiaan samalla tavoin, joka taas korostaa entisestään oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Joidenkin oppilaiden koettiin ilmaisevan tunteitaan erittäin näkyvästi, kun taas toisten olotilaa saattoi olla erittäin vaikeaa lukea. Haastavaksi koettiin erityisesti hiljaisempien oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten tulkitseminen.

> On helpompaa tulkita semmoisia oppilaita, jotka on vaikka sosiaalisia ja ulospäinsuuntautuneita, kun ne antaa sitä viestiä tai jotain viestiä koko ajan, että tavallaan sitten on niitä, ketkä tekee, mitä pyydetään ja ei koskaan sano mitään. Niin kyllä mun mielestä semmoisista tosi vaikea sanoa, että miten ne vaikka voi. Ja just semmoisena teillekin ehkä tuttu juttu tämmöinen kympin tyttö -syndrooma niin, mistä niistäkään mitään tietää, että miten niillä menee tai miten ne jaksaa. Kyllähän se niinku opettajaa kohtaan näyttäytyy erittäin hyvänä jaksamisena. (H1)

> Kyllä opettajalta vaatii aika paljon semmoista havainnointia tai esimerkiksi observointia ympäri, että sä katsot, että mitä tapahtuu ja näin. Ja niitä hiljaisia oppilaita ehkä kannattaa vähän sillai haastatella enemmänkin, että miten menee näin, että jos ne ei välttämättä itse kerro. Opettajalla tosi suuri semmoinen rooli siinä, että pitää katsoa ja sitten pitää kysyä paljon. (H3)

> Osa näyttää kaiken, että niistä näkee kai kuka vaan, että he ei peittele, on semmoisia, jotka saattaa alkaa itkeä, kun niillä tulee turhautuminen ja sitten on niitä jotka ei oikein ikinä. (H4)

> Toki sitten se on ehkä vähän vaikeampaa huomata semmoisista tyypeistä, jotka on valmiiksi tai muutenkin vaikka vähän hiljaisempia ja vaikka just ujompia, ja eikä tee itsestään silleen vaikka numeroa siellä luokassa, niin niistä on ehkä sitten vaikeampi huomata, kun toki huomio silleen aika paljon luokassa kiinnittyy niihin jotka on enemmän äänessä. (H6)

Haastateltavat toivat esiin myös sen, kuinka oppilaat eivät ilmaise hyvinvointiaan samalla tavoin kaikissa tilanteissa. Joidenkin oppilaiden hyvinvoinnin koettiin näyttäytyvän eri tavoin, esimerkiksi omassa luokassa, muiden opettajien tai koulun henkilökunnan kanssa sekä kotona, joka teki hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisesta haastavaa. Jotkut oppilaat koettiin myös haluttomiksi kertoa omasta hyvinvoinnistaan siitä kysyttäessä, joka lisäsi tulkinnan haasteellisuutta.

> Ei ne kaikki merkit näy koulussa. Ja sitten just vaikka se, kun lastensuojelusta kysellään, että miten tän oppilaan itsetuhoinen käytös on näkynyt koulussa ja mä oon ihan silleen, niin mikä itsetuhoinen käytös? (H1)
>
> Voi olla jollain tunnilla kovasti haasteita ja toisella tunnilla ne ei näyttäydy niin kuin millään lailla ne haasteet. (H2)
>
> Välillä nekään ei sitten heti halua kuitenkaan kertoa, että vaikka menee kysyy että “hei nyt mä huomaan että joku on nyt niinku huonosti”, mutta he saattaa silti olla että “ei ole, ei ole”. (H4)
>
> Osa myös on tosi taitavia silleen peittelemään esimerkiksi sitä omaa pahaa mieltä, että ne ei jotenkin halua näyttää välttämättä sitä ryhmässä esimerkiksi. Että sitten sitä joutuu vähän ehkä silleen kaivella ja sitten just pitää löytää sitä aikaa silleen kahden kesken olla että sitten monesti siellä saattaa sitten purkaantuu enemmän, että ne ei vaan halua tässä isossa ryhmässä näyttää niin sitten ne sitten, ne vaan silleen osaa peittää sen tosi hyvin. (H4)
>
> Mutta sitten just niissä kyselyissä ja kaikissa keskusteluissa ja muissa niin kyllä sen huomaa, että jotkut on silleen, että ei halua kertoa mitään tai ei halua puhua mitään. Vaikka periaatteessa huomaa välillä, että on vaikka jotain riitaa kaverin kanssa tai muuta, mutta ei halua silti että kukaan tietää tai puuttuu. (H6)

Haastateltavat pitivät merkityksellisenä huomioida, kuinka oppilaan oma persoonallisuus saattaa vaikuttaa hyvinvoinnin ilmenemiseen ja yleiseen käytökseen. Joidenkin oppilaiden koettiin yleisesti viihtyvän koulussa paremmin kuin muiden, eikä tämän välttämättä koettu olevan suora merkki hyvinvoinnin tilasta suuntaan tai toiseen.

> Tietenkin lapsen temperamentti voi olla vähän eri kaikilla, että jos joku viihtyy aina koulussa, että koulussa on aina kivaa ja näin jonkun mielestä koulussa aina tylsää. (H3)

Aineiston perusteella oppilaan yksilöllisyyden haasteet korostavat entisestään tarvetta tarkkaan ja sensitiiviseen hyvinvoinnin tulkintaan. Oppilaiden

moninaiset tavat ilmaista tai peittää hyvinvointinsa tilaa tekevät luokanopettajien työstä erityisen haastavaa, ja tämä edellyttää kykyä tunnistaa ja ymmärtää hienovaraisiakin merkkejä. Yksilöllisyyden huomioiminen onkin avainasemassa, jotta voidaan tukea jokaista oppilasta hänen tilanteessaan ja tarpeissaan.

### 4.3.3 Tulkintojen erot ja subjektiivisuus

Aineistossa haastateltavat nostivat esiin sellaisten tilanteiden haasteellisuuden, joissa luokanopettajan ja muiden ammattilaisten sekä huoltajien tulkinnat oppilaan kokemasta hyvinvoinnista eroavat toisistaan huomattavasti. Tämän koettiin johtuvan muun muassa edellisessä alaluvussa 4.3.2. esiin tuodusta ilmiöstä, jossa oppilas ilmaisee kokemaansa hyvinvointia eri tavoin tilanteesta ja kanssahenkilöistä riippuen. Sellaisten tilanteiden koettiin aiheuttavan haasteita, joissa ammattilaiset tulkitsivat oppilaan kokemaa hyvinvointia eri tavoin.

> Just mullakin on vaikka oppilaita, ketkä on lastensuojelun piirissä ja nyt vaikka tässä oli semmoinen sijoituskeissi ja multa just kysyttiin sitten, että mitä mä sanoin siitä oppilaan hyvinvoinnista niin. Siinä se tapauksessa esimerkiksi mulla ja lastensuojelulla oli tosi erilainen näkökulma. (H1)

Erityisen haasteellisena koettiin myös tilanteet, joissa luokanopettajan ja oppilaan huoltajien tulkinnat oppilaan kokemasta hyvinvoinnista eroavat merkittävästi. Vastaavissa tilanteissa koulun ja kodin yhteistyön toteuttaminen ja yhdessä oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen koettiin vaikeaksi. Esiin nostettiin myös tilanteet, joissa oppilaan huoltajat eivät luokanopettajan tulkinnan mukaan pidä ylipäätään tärkeänä oppilaan hyvinvoinnin tukemista ja sen tarkkailua. Huoltajien näkemykset vaadittavien toimenpiteiden suhteen saattoivat myös erota luokanopettajan näkemyksestä.

> Ja sitten tietysti jos ollaan tosi eri mieltä vaikka vanhempien kanssa, siitä lapsesta ei kauheasti saa mitään irti, mut on vaikka koulusta huolta ja vanhemmat sanoo että ei ole. Sellaiset haastaa, että olenko mä oikeassa vai onko he oikeassa? Jotkut vanhemmat ei nää ikinä lapsessaan mitään ongelmia. (H1)

> Millä tavalla he näkee sen hyvinvoinnin. Ja pyrkiikö ne siihen, tai että miten opettaja näkee sen, että näkeekö opettajat, lapsi ja huoltajat pyrkii edes niin kun parempaan ja voimaan hyvin vai onko se heille niin kun ihan samantekevää. Pitääkö he edes tärkeänä koulua, ja että siellä pitäisi jaksaa niinku yrittää suorittaa peruskoulu loppuun? Vai onko se saman tekevää? (H2)

> Traumoihin on vaikea puuttua, että mä oon ehdottanut kyllä apua, että jos tarvitsee koulupsykologia tai muita psykologeja, mutta ei he ainakaan vielä ole valmiita siihen apuun. (H3)

Haastateltavat toivat esiin myös sellaiset tilanteet, joissa luokanopettajan tulkinnalle oppilaan kokemasta hyvinvoinnista ei löydy konkreettista tukea tai todisteita. Vastaavat tilanteet saattoivat olla myös päinvastoin käännettynä, jolloin todisteita oppilaan hyvinvoinnin tilalle on, mutta ne ovat jääneet luokanopettajalta syystä tai toisesta huomiotta. Huolta koettiin tällaisista tilanteista erityisesti silloin, kun oppilaan hyvinvoinnista ei päästä täysin selvyyteen eikä hänelle tällöin löydetä tarvittavaa tukea. Osa haastateltavista tunnisti, että heidän tulkintansa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista voi joskus olla virheellinen.

> Voi ajatella, että on selvät merkit, että tämä oppilas ei voi hyvin ja todellisuudessa voi olla, että ei mitään löydy tietoa, että miksei se nyt muka voisikaan hyvin. Ja toisinpäin ja varmaan vielä useimmin toisinpäin, että opettaja ei huomaa mitään. Aina ne ei selviä, että kyllä mulla on tässä ihan menneinä vuosinakin oli eräs oppilastapaus, jossa me ei koskaan koulussa talon aikuiset päästy oikein selvyyteen, mikä se perheen/kodin huoli oli. Että kaikella tavalla me nähtiin, että siellä ei ole kaikki kunnossa. (H2)

> Mä koen olevani silleen, että mä oon ihan hyvä tulkitsemaan, niin enhän mä tietenkään silleen voi sataprosenttisesti tietää, että miten joku sitten voi. (H6)

Hyvinvoinnin ollessa subjektiivista, haasteita koettiin, kun luokanopettaja näki hyvinvoinnin eri tavalla oppilaan kanssa. Esimerkiksi nostettiin tilanne, jossa oppilas koki nukkuneensa hyvin, vaikka nukkumiseen käytetty aika oli todellisuudessa vain noin viisi tuntia. Vaikka oppilas kokisi tämän olevan normaalia, luokanopettaja pystyy tunnistamaan ajan liian vähäiseksi kasvavalle lapselle. Joissain tilanteissa koettiin myös, että oppilas ei aina osaa selkeästi tulkita omaa hyvinvointiaan ja tästä syystä tunnista, minkä takia voi tietyllä hetkellä huonosti.

> Että vaikka yrittäisi kauheasti, vaikka kysyisin että oletko nukkunut hyvin, niin se saattaa sanoa, että joo. Mutta onko hänellä sitten sen ”nukkunut hyvin”, että hän on nukkunut vaan viisi tuntia, mutta herännyt vaan piirteenä. Silti nukkunut liian vähän. (H3)

> Ja sitten mä oon miettinyt sitäkin, että voihan olla ettei lapsi välttämättä itsekään hoksaa, että hänellä on nyt tai mikä se varsinaisesti huonosti oleva asia on. Itsekin tietää, että jos joskus vaikka ahdistaa ja joku kysyy multa, että mikä sua ahdistaa, niin en mä välttämättä osaa sanoa, että mä oon vaan,

> että “en mä tiedä”, että ahdistaa, niin miten tuommoinen kahdeksanvuotias välttämättä sitten osaisi sanoa. (H4)

Tulkintojen erot ja hyvinvoinnin subjektiivisuus korostavat hyvinvointia koskevan ymmärryksen monimuotoisuutta ja sen tuomia haasteita. Erilaiset näkökulmat ammattilaisten, oppilaan ja huoltajien välillä voivat johtaa väärinkäsityksiin ja tuottaa haasteita oppilaan edun mukaisten ratkaisujen tai tukimuotojen löytymisessä. Tällaisissa tilanteissa koettiin tärkeäksi, että luokanopettajat ja muut ammattilaiset tekevät tiivistä yhteistyötä sekä pyrkivät yhteisymmärrykseen, jotta oppilaan kokemaa hyvinvointia voidaan tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Subjektiivisten kokemusten huomioon ottaminen ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen nähtiin olevan avainasemassa oppilaan hyvinvoinnin tukemisen onnistumisessa.

### 4.3.4 Kommunikaation vaikeudet

Viimeisenä haastateltavat nostivat esiin kommunikaation puutteen tai siinä koetut haasteet. Kommunikaation puutetta tai siinä ilmeneviä vaikeuksia saattoi esiintyä koulun henkilökunnan tai luokanopettajan ja huoltajien välillä. Ongelmia koettiin nousevan esimerkiksi silloin, kun oppilaan huoltajat olivat haluttomia jakamaan koululle tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista tai siihen mahdollisesti liittyvistä tekijöistä. Tällaiset tilanteet saattoivat aiheuttaa luokanopettajalle haastetta tulkita oppilaan kokemaa hyvinvointia – huoltajien ollessa kuitenkin merkittävä tietolähde liittyen oppilaan hyvinvointiin. Kommunikaation puute saattoi liittyä tiettyihin tilanteisiin, tai yleisesti oppilaan hyvinvointiin.

> Ja jos on vaikka jotain huolta kotioloissakin, mutta vanhemmat kuittailee vaan, että on kipeä, on kipeä ja sitten välillä tulee ja välillä ei, nii niistä on tosi vaikea saada semmoista otetta. (H1)

> Eli jos on varsinkin jotain lääkitystä tai poikkeavaa tai jotain, niin jotkut tiedottaa heti, mutta heillähän ei ole velvollisuutta siitä kertoa opettajalle. Että se on ihan vaan huoltajista sitten kiinni. (H2)

Kommunikaation puutteen lisäksi osa haastateltavista nosti esiin myös tilanteita, joissa huoltajat ja luokanopettaja eivät kykene yhteistyöhön oppilaan hyvinvoinnin tarkkailussa. Tällaiset tilanteet saattavat johtaa jopa

luokanopettajan ja huoltajien riitaantumiseen, kun toinen tai kumpikaan taho ei pysty ymmärtämään toistensa näkökulmaa.

> Monesti nää on niinku kiperiä huoltajillekin. Ne voi olla neuvottomia ja helposti syytetään koulua, syytetään opettaja hyvin suoraankin. (H2)

Osa haastateltavista kertoi kokeneensa myös suoraa peittelyä, salailua tai valehtelua oppilaan kokemaan hyvinvointiin liittyen. Tämä saattoi tulla oppilaalta itseltään, mutta joskus myös oppilaan huoltajilta.

> Niin ne on ikäviä tilanteita, että ei vain löydy vastauksia ja niihin yleensä liittyy myös niinku valehtelua, että oppilas jää kiinni suoraan, että on ihan selvää, että se on hyvin vaikea tietää, milloin hän puhuisi totta ja milloin valehtelee, koska hän on tehnyt molempia. Ja sitten huoltaja tekee ihan samaa. (H2)

Ongelmia koettiin lisäksi koulun henkilökunnan välisessä kommunikaatiossa. Haastateltavat kokivat tärkeäksi sujuvan tiedonsiirron koulun niille henkilöille, joille tietyn oppilaan tilanne on olennaista olla tiedossa. Tiedon siirtyessä sitä tarvitseville tahoille yhteistyö koettiin sujuvammaksi ja tätä kautta luokanopettaja sai myös tarvitsemaansa tukea hankaliin tilanteisiin. Koulun henkilökunnan toimiessa yhdenmukaisesti, haastateltavat kokivat, että myös oppilaan hyvinvointia pystytään tukemaan paremmin.

> Että ei pimitetä tietoa sitten talon sisällä, että mitä siellä vaan ollaan nyt yhtenä rintamana ja nää on joskus haaste. (H2)

> Että se mihin puuttuu toinen, että puuttuu myös muut. Että samalla tavalla vedetään niitä, koska sitten niihin osaa myös huoltajat sitten puuttua: “Mutta ei se kyllä niin, kyllä siellä saa kyllä noin tehdä, että miten täällä nyt ei.” Niin ne on ikäviä tilanteita sitten, että ei tue kenenkään hyvinvointia ne tilanteet. (H2)

> Jos on sovittu sen oppilaan kohdalla joku käytäntö, mistä mulle ei ole välttämättä vielä kerrottu, niin on meillä ainakin ollut semmoinen tilanne, että on ollut just se mun työpari ollut pois ja sitten se oppilas just oireili ihan kauheasti. (H3)

> Ja sitten tietysti, kun on joitakin tilanteita, että joistakin lapsen hyvinvointiin liittyvistä asioista ei sitten välttämättä saa jakaa muille, niin sitten on ehkä tapahtunut myös semmoisia tilanteita, että olisi opettajaihmiset toivonut, että olisi ehkä jotenkin tietänyt siitä lapsen taustasta jotenkin enemmän tai silleen, että jos se on vaikka jotenkin väkivaltaisesti. Tai on ollut joku uhkaava tilanne, niin sitten, kun se lapsi on uus oppilas, että sä et häntä kauhean hyvin tunne. Sä et välttämättä tiedä sitä perhetaustasta. Sä et vaikka tiedä, että onko siellä lapsen kotona vaikka joku tilanne niin hankala, että se lapsi on vaikka otettu huostaan, minkä takia se sitten vaikka reagoi aika

> voimakkaasti. Musta olisi tärkeätä, että vähän tietäisi, että ketkä oppilaat on vaikka reaktiivisia tai väkivaltaan taipuvia. (H5)

Kommunikaation puutteen tai siihen liittyvien haasteiden eri osapuolten välillä koettiin aineiston perusteella hankaloittavan merkittävästi oppilaan hyvinvointiin liittyvien tilanteiden selvittämistä. Sujuva ja avoin tiedonkulku nähtiin ensiarvoisen tärkeänä, jotta oppilaan hyvinvointia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Luokanopettajien ja huoltajien välinen yhteistyö, koulun sisäinen viestintä ja luottamuksellisuus nähtiin merkittävinä tekijöinä, jotta vältytään väärinkäsityksiltä ja varmistetaan, että oppilaan tarpeet tulevat huomioiduiksi. Tällöin voidaan luoda ympäristö, jossa kaikki osapuolet pääsevät toteuttamaan kaikkien etua hyödyttävää yhteistyötä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, jossa oppilaan hyvinvointi on aidosti etusijalla.

# 5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa käymme tarkemmin läpi saamiamme tuloksia, sekä niistä tekemiämme johtopäätöksiä. Tämän lisäksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## *5.1 Tulosten tarkastelu*

Olemme jakaneet tulosten tarkastelun kahteen osaan, jotka perustuvat määrittämämme päätutkimuskysymyksen alakysymyksiin:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajan tulkintaan oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista?
2. Mitä haasteita luokanopettajat kohtaavat pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia?

Näitä alakysymyksiä ja niihin liittyviä tuloksia tarkastelemalla saamme vastauksen päätutkimuskysymykseemme:

Millä tavoin luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja sen ilmenemistä koulussa?

### 5.1.1 Luokanopettajien tulkintoihin vaikuttavat tekijät

Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteista oli selvittää, mitkä eri tekijät vaikuttavat luokanopettajien tulkintoihin oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista. Näitä tekijöitä haastateltavat kuvailivat kolmesta eri näkökulmasta: millaisten tekijöiden koettiin luovan positiivisen kuvan oppilaan kokemasta hyvinvoinnista, millaiset tekijät aiheuttivat oppilaan hyvinvoinnista huolta ja millaisten tekijöiden koettiin helpottavan näiden tulkintojen tekemistä luokanopettajana.

**Tulkinnat oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista**

Tutkimuksen tulosten mukaan hyvinvoivan oppilaan nähtiin olevan positiivinen, sosiaalisesti aktiivinen ja motivoitunut koulutyöhön, mikä heijastaa emotionaalisen hyvinvoinnin keskeisiä piirteitä, kuten myönteisten tunteiden kokemista, tyytyväisyyttä ja mielenkiintoa omaa elämää kohtaan (Westerhof & Keyes, 2012). Haastateltavat opettajat kiinnittivät huomiota oppilaan ilmeisiin, eleisiin ja vuorovaikutukseen muiden kanssa sekä siihen, kuinka oppilas suhtautui yleisesti koulunkäyntiin. Näitä tulkintoja tukee Leskisenojan (2017) kuvaus subjektiivisesta hyvinvoinnista, jolloin hyvinvoinnin tila nähdään korkeana sen sisältäessä positiivisia tunteita ja yleistä tyytyväisyyden tilaa ihmisen omassa elämässä. Oppilaiden ilmaistessaan omaa hyvinvointiaan näillä ulkoisilla tekijöillä, heidän voidaan myös Suldon ja Shaffer-Hudkinsin (2008) mukaan tulkita olevan yleisesti ottaen onnellisia. Hyvinvointi ilmeni myös vähäisinä poissaoloina, vastuullisena tehtävien suorittamisena ja hyvänä vireystilana. Lisäksi huoliteltu ulkoasu, kuten puhtaat vaatteet ja hiukset, yhdistettiin hyvinvointiin.

Marjanen ja Poikolainen (2012) korostavat, että hyvinvoivat lapset kokevat itsensä arvostetuiksi ja hyväksytyiksi, ja voivat ilmaista itseään avoimesti. Tämä havainto tukee opettajien tulkintoja siitä, kuinka oppilaan kokema hyvinvointi ilmenee myönteisinä asenteina ja käyttäytymisenä koulussa. Marjanen ja Poikolainen (2012) lisäksi mainitsevat, että lapsen itsetunto ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta ovat keskeisiä elementtejä hyvinvoinnin rakentamisessa, mikä näkyy oppilaan kyvyssä osallistua koulun toimintaan ja kokea itsensä osaksi yhteisöä. Tämä osaltaan vahvistaa oppilaan koulumotivaatiota ja hyvinvointia, joka ilmenee myös tutkimuksessa aktiivisena osallistumisena koulutyöhön. Marjanen ja Poikolainen (2012) nostavat myös esiin, kuinka lapsen kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen tunteensa otetaan huomioon, on elintärkeää emotionaaliselle hyvinvoinnille. Tämä tukee opettajien kokonaisvaltaista lähestymistapaa oppilaan hyvinvointiin, jossa huomioidaan niin oppilaan käyttäytyminen kuin ympäristön mahdolliset vaikutukset. Tämä on tärkeää myös PERMA-teorian (Seligman, 2011) näkökulmasta, sillä hyvinvointiin vaikuttavat moninaiset tekijät, kuten tunne-elämä, ihmissuhteet ja merkityksellisyyden kokemukset.

Oppilaan huonon hyvinvoinnin opettajat kokivat ilmenevän esimerkiksi negatiivisena asenteena, aggressiivisena tai alakuloisena käytöksenä sekä poikkeavina reaktioina koulutyöhön, mikä vastaa Westerhofin ja Keyesin (2012) näkemystä siitä, että emotionaalisen hyvinvoinnin heikkeneminen voi ilmetä kielteisinä tunnekokemuksina ja motivaation puutteena. Huolta herättivät myös selittämättömät tai toistuvat poissaolot, koulumenestyksen äkilliset laskut sekä oppilaan yleisen olemuksen muutokset, kuten väsymys tai huolimaton ulkoasu, jotka ovat hyvinvoinnin laskun ulkoisia merkkejä myös Leskisenojan (2017) mukaan. Erityisen vakavina merkkeinä pidettiin itsetuhoisia puheita, väkivaltaista käyttäytymistä ja sosiaalista vetäytymistä, mikä on linjassa Fredricksonin (1998) havaintojen kanssa siitä, kuinka negatiiviset tunteet voivat kaventaa yksilön toimintamahdollisuuksia ja sosiaalista kanssakäymistä. Opettajat pyrkivät tarkastelemaan oppilaan tilannetta kokonaisvaltaisesti, huomioiden niin käyttäytymisen kuin ympäristön mahdolliset vaikutukset, mikä on tärkeää myös PERMA-teorian (Seligman, 2011) näkökulmasta, sillä hyvinvointiin vaikuttavat moninaiset tekijät, kuten tunne-elämä, ihmissuhteet ja merkityksellisyyden kokemus.

Tutkimuksen tulokset ovat nähdäksemme linjassa PERMA-teorian (Seligman, 2011) osa-alueiden merkityksien kanssa oppilaiden hyvinvoinnille, joita tukevat myös CASEL-mallissa esiin tuodut sosioemotionaaliset taidot. Opettajien havainnot oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä voidaan sijoittaa PERMA-mallin viitekehykseen, mikä osoittaa teorian soveltuvuuden koulumaailmaan. Lisäksi CASEL-mallin (2005) viisi ydintaitoa – itsetietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko – tarjoavat konkreettisia keinoja, joiden avulla PERMA-teorian mukaisia hyvinvoinnin osa-alueita voidaan vahvistaa koulun arjessa.

Positiiviset tunteet (Positive Emotion) näkyivät tutkimuksessa opettajien kuvauksissa siitä, kuinka hyvinvoivat oppilaat ilmentävät iloa, tyytyväisyyttä ja myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin. Toisaalta negatiiviset tunteet, kuten alakuloisuus tai aggressiivisuus, nousivat esiin huolenaiheina, mikä tukee Fredricksonin (1998) teoriaa positiivisten tunteiden roolista oppilaiden psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Sitoutuminen (Engagement) ilmeni tutkimuksessa oppilaiden aktiivisena osallistumisena koulutyöhön sekä

motivoituneisuutena, mikä tukee Leskisenoja (2017) ja Csíkszentmihályin (1990) havaintoja siitä, kuinka flow-kokemukset vahvistavat koulumotivaatiota ja oppilaiden hyvinvointia.

Positiiviset ihmissuhteet (Positive Relationships) nousivat keskeiseksi tekijäksi oppilaiden hyvinvoinnissa ja niitä tarkkailtiin tulkitsemalla oppilaan eri vuorovaikutustilanteita. Opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteiden laadun, mikä tukee Leskisenojan (2017) tutkimuksia siitä, kuinka myönteiset ihmissuhteet lisäävät kouluhyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. Myös Littlecottin ym. (2018) tutkimuksen mukaan luottamuksellinen suhde opettajaan voi vaikuttaa merkittävästi lapsen tai nuoren hyvinvointiin. Opettajien kokemusta vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteen laadun merkityksestä tukee myös CASEL-mallin (2005) keskeiset elementit – ihmissuhdetaidot ja sosiaalinen tietoisuus – jotka tukevat oppilaiden kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia suhteita sekä ymmärtää ja arvostaa erilaisia näkökulmia ja ryhmädynamiikkaa.

PERMA-teorian osa-alue merkityksellisyys (Meaning) liittyi tutkimuksessa oppilaiden kokemukseen siitä, että heidän koulunkäyntinsä ja oppimisensa tuntuvat merkityksellisiltä. Luokanopettajien mukaan oppilaiden kokemaa hyvinvointia tukee kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta sekä heidän vahvuuksiensa huomioiminen opettajan toimesta. Tämä vastaa Leskisenoja (2017) ja Malin (2018) havaintoja merkityksellisyyden tunteen yhteydestä oppilaiden motivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen. CASEL-mallin (2005) mukaan sosiaalinen tietoisuus tukee merkityksellisyyden kokemusta, sillä se auttaa oppilaita ymmärtämään, miten heidän toimintansa vaikuttaa muihin ja miten he voivat osallistua rakentavasti yhteisöönsä.

Saavutukset (Accomplishment) näkyivät tutkimuksessa sekä oppilaiden onnistumisen kokemuksina että huolenaiheina silloin, kun oppilaiden koulumenestys heikkeni. Opettajat korostivat kannustavan palautteen merkitystä, mikä tukee Leskisenoja (2017) havaintoja siitä, kuinka tavoitteiden saavuttaminen lisää oppilaiden itsevarmuutta ja pitkäjänteisyyttä. CASEL-mallissa vastuullinen päätöksenteko liittyy olennaisesti saavutuksiin, sillä se pitää sisällään taitoja, kuten itsenäisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja oman toiminnan reflektoinnin, jotka tukevat oppilaiden kykyä asettaa ja saavuttaa tavoitteitaan.

**Tulkintojen tekemistä helpottavat tekijät**

Tutkimuksen tuloksissa haastateltavat toivat esiin, millaisia tukikeinoja he hyödyntävät pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia. Tuloksissa oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus nousivat merkittäviksi tekijöiksi hyvinvoinnin tulkinnan kannalta. Mäki-Havulinnan (2018) tutkimuksessa myönteisen vuorovaikutussuhteeseen olennaisesti vaikuttava tekijä on opettajan kyky ja halu kuunnella oppilaitaan. Myös haastateltavat korostivat tiiviin päivittäisten kohtaamisen ja kommunikoinnin merkitystä hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan vaikuttavana tekijänä. Oppilaan kokemasta hyvinvoinnista koettiin saavan parhaiten tietoa heidän itsensä kertomana, mutta lyhyitäkin kohtaamisia ja keskusteluja, kuten aamun tervehdystä pidettiin merkityksellisenä oppilaan sen hetkisen hyvinvoinnin tulkinnan kannalta. Tuloksia tukee Törmälehdon (2021) tutkimus, jonka mukaan avoin vuorovaikutussuhde on edellytys lasten sisäisten tunnetilojen tunnistamiselle. Erityisen tärkeää olisi saada lapset kertomaan avoimesti tunteistaan, jotta pahaolo kyettäisiin opettajien toimesta tunnistamaan (Törmälehto, 2021). Leskisenojan (2016, s. 209) tutkimuksen mukaan päivittäiset kohtaamiset oppilaan kanssa tuovat oppilaille myös kouluiloa, joka ilmenee haluna osallistua ja oppia sekä positiivisena mielialana ja asenteena. Tutkimuksessa kouluiloa synnyttäviä tekijöitä olivat erityisesti oppilaan suhteet kavereihin ja opettajaan (Leskisenoja, 2016, s. 196). Nähdäksemme kouluiloa voidaan tämän määrittelyn perusteella pitää yhtenä oppilaan kokemaa hyvinvointia kuvaavana tekijänä.

Tulosten perusteella luokanopettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde edesauttoi hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemista oppilaiden jakaessa todennäköisemmin mahdollisia huoliaan, jota myös Törmälehdon (2021) tutkimus tukee. Tämän ajateltiin syventävän oppilaantuntemusta. Leskisenojan (2016, s. 209) mukaan myös kouluilon kannalta on tärkeää, että oppilaat voivat lähestyä opettajaa asiassa kuin asiassa. Oppilaantuntemuksen taas koettiin auttavan luokanopettajaa havaitsemaan herkemmin mahdollisia muutoksia oppilaan kokemassa hyvinvoinnissa. Sen lisäksi, että luottamussuhde saattaa edesauttaa opettajan kykyä tulkita oppilaan kokemaa hyvinvointia, havaitsivat Littlecott ym. (2018) tutkimuksessaan luottamussuhteen myös edistävän oppilaiden hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa luokan hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri

koettiin tärkeäksi oppilaiden avoimen tunteiden ilmaisun kannalta. Tätä tukee Leskisenojan (2016, s. 210) sekä Janhusen (2013, s. 69) tutkimukset, jotka osoittavat oppilaille olevan tärkeää, että jokainen tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Janhusen (2013, s. 69) mukaan mielipiteen ilmaisun vapaus on olennainen tekijä oppilaiden arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen kannalta.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin merkityksellisiksi tekijöiksi oppilaan hyvinvoinnin kokemusten tulkinnassa sen mahdollistaessa oppilaan tilanteen tarkastelun useasta näkökulmasta. Se voi tulosten perusteella parhaimmillaan myös helpottaa luokanopettajan kokemaa työkuormaa sekä parantaa mahdollisuuksia tunnistaa oppilaiden hyvinvointiin liittyviä tekijöitä ja puuttua mahdollisiin haasteisiin oikea-aikaisesti. Tätä tukee Kontion (2010) moniammatillista yhteistyötä käsittelevä julkaisu. Kontion (2010) mukaan opetustoimessa moniammatillisen yhteistyön keskeisiä etuja ovatkin työntekijöiden mahdollisuus saada tukea omille tulkinnoilleen eri alojen asiantuntijoilta sekä tarvittavien toimenpiteiden kartoittaminen yhdessä. Yhteistyö mahdollistaa päätöksenteon ja vastuun jakamisen asiantuntijaryhmän kesken (Kontio, 2010), mikä voi nähdäksemme keventää yksittäisen luokanopettajan kokemaa vastuuta ja siihen liittyvää kuormitusta. Moniammatillinen yhteistyö nousee esiin useita kertoja Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), mutta konkreettisia ohjeita moniammatillisen yhteistyön työn toteuttamiseen on niukasti. Tässä tutkimuksessa moniammatillisen yhteistyön tahoiksi mainittiin kouluterveydenhoitaja, -kuraattori ja -psykologi, oppilaan nykyiset ja aiemmat opettajat sekä koulunkäynnin ohjaaja.

Atkins ym. (2017) korostavat yhteistyön merkitystä koulun eri toimijoiden, kuten opettajien, psykologien ja sosiaalityöntekijöiden välillä lasten mielenterveysongelmien tukemiseksi. Myös Littlecottin ym. (2018) tutkimuksen mukaan opettajien ja koulun muun henkilöstön, kuten koulukuraattorien, koulupsykologien ja terveydenhuoltohenkilöstön tiivis yhteistyö voi parantaa opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia asiantuntijoiden keskittäessä tukensa opiskelijoiden hyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Toisaalta Jalosen ym. (2024, s. 308) tutkimuksesta käy ilmi, että moniammatillisen yhteistyön toimivuuden haasteet ja siihen sisältyvät jännitteet saattavat vaikeuttaa

oppilaiden sekä kouluyhteisön hyvinvointiin tähtäävien tavoitteiden saavuttamista. Moniammatillinen yhteistyö onkin monivaiheinen prosessi, joka vaatii yhteisymmärrystä haasteita tuovien jännitteiden, kuten roolituksen ja vastuualueiden, ammattiryhmien kulttuuristen erojen sekä yhteisten tavoitteiden (Jalonen ym. 2024, s. 306–320) suhteen osapuolten välillä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat esiin haasteen, jossa luokanopettajan ja muiden ammattilaisten sekä huoltajien näkemykset oppilaan kokemasta hyvinvoinnista poikkeavat toisistaan. Tällaisissa tilanteissa haastateltavat kokivat tiiviin yhteistyön ja yhteisymmärrykseen pyrkimisen erityisen tärkeäksi, jotta oppilaan hyvinvointia voitaisiin tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Littlecottin ym. (2018) tutkimus tukee tätä näkemystä tiiviin yhteistyön merkityksestä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella huoltajien merkitys oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkinnassa koettiin merkittäväksi heidän viettäessään oppilaan kanssa suuren osan ajasta. Törmälehdon (2021, s. 13) mukaan aikuisilla, jotka jakavat lapsen kanssa arjen on parhaat edellytykset saada tietoa hänen kokemuksistaan. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä onkin merkittävä tekijä lapsen onnistuneelle koulunkäynnille (Leskisenoja, 2016, s. 2013). Yhteistyön myötä luokanopettajan oppilaantuntemus myös syvenee (Leskisenojan, 2016, s. 214), mikä tässäkin tutkimuksessa nousi merkittäväksi tekijäksi luokanopettajan pyrkiessä tulkitsemaan oppilaan kokemaa hyvinvointia. Lämsän (2017) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä voidaan ajatella kasvatuskumppanuutena, jossa tavoitteena on toimiva, vuorovaikutuksellinen toiminta lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi, josta lapsen lisäksi myös hänen kanssaan tekemisissä olevat ammattilaiset ja koti hyötyvät. Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat esiin opettajien ja huoltajien yhteistyön tuomien etujen lisäksi haasteet, joita esimerkiksi näkemykselliset erot oppilaan hyvinvointiin liittyen voivat opettajien ja huoltajien välillä aiheuttaa. Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö voi kuitenkin toimia merkittävänä voimavarana kaikille osapuolille, mutta se vaatii opettajalta aitoa kiinnostusta oppilaistaan (Leskisenoja, 2016, s. 2013). Opettajan tulee myös osoittaa huoltajille halu ottaa heidät mukaan koulun toimintaan sekä välittää viesti yhteistyön merkityksellisyydestä (Leskisenoja, 2016, s. 213–214). Mikäli sekä koulu että koti ottavat huomioon toisen ymmärryksen oppilaan kasvatukseen ja hyvinvointiin liittyen, voivat he auttaa toisiaan (Lämsä, 2017),

esimerkiksi hyvinvoinnin haasteiden syiden selvittämisessä ja niiden ratkomisessa.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi hyvinvoinnin kokemuksen tulkintaa helpottavina tekijöinä haastateltavat mainitsivat konkreettisia työvälineitä. Näitä olivat muun muassa erilaiset kyselyt ja lomakkeet, joista osa oli kansallisia ja osa kunta- tai koulukohtaisia. Eräs haastateltavista toi esiin valtakunnallisen kouluterveyskyselyn merkittävänä työkaluna oppilaiden hyvinvoinnin kartoittamisessa. Kouluterveyskysely on valtakunnallinen tiedonkeruumenetelmä, joka tuottaa systemaattista seurantatietoa lasten ja nuorten kokemasta terveydestä, hyvinvoinnista, elintavoista sekä koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvistä tekijöistä (THL, 2025).

Myös erilaiset oppilaan hyvinvointiin keskittyvät oppimiskeskustelut koettiin tärkeinä, kun haluttiin saada tarkempaa tietoa oppilaan hyvinvoinnin tilasta hänen itsensä kokemana. Perusopetuksessa ei ole valtakunnallista lakisääteistä velvoitetta järjestää oppimiskeskusteluja kaikilla kouluasteilla, mikä tarkoittaa, että oppimiskeskustelujen järjestäminen ei ole kaikissa kouluissa systemaattista, ja niiden käytäntö voi poiketa eri alueilla. Kuitenkin useat kunnat ja koulu ovat ottaneet oppimiskeskustelut osaksi käytäntöjään osana oppilaan ohjausta ja arviointia. Esimerkiksi Sipoossa oppimiskeskustelut ovat osa koulun käytäntöjä, joissa oppilas, huoltaja ja opettaja keskustelevat muun muassa oppimisen edistymisestä ja kouluviihtyvyydestä (*Opetussuunnitelma, Oppiaineet Ja Arviointi*, n.d.).

Tulosten perusteella erilaiset tunnekortit ja itsearvioinnit auttavat luokanopettajia arvioimaan oppilaidensa hyvinvoinnin kokemusta. Ne myös auttavat oppilaita tunnistamaan, nimeämään ja ilmaisemaan erilaisia tunteita visuaalisuutta hyödyntäen (*Tunne- ja kaveritaitokortit alakouluun*, 2025). Tunnekorteista voi olla hyötyä erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan hyvinvointi ei ole ulkoapäin tulkittavissa eikä hän halua tai kykene sanoittamaan tunteitaan ja olotilaansa. Sen lisäksi, että itsearvioinnit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden reflektoida hyvinvointiaan, ne voivat nähdäksemme toimia keskustelunavauksina luokanopettajan ja oppilaan välillä, mikä edistää avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymistä. Itsearviointien tarjoama tieto luokanopettajalle oppilaan hyvinvoinnista saattaa myös mahdollistaa varhaisen puuttumisen ongelmiin sekä yksilöllisen tuen tarjoamisen.

Itsearviointimenetelmät voivat myös vahvistaa oppilaiden itseohjautuvuutta sekä lisätä heidän valmiuttaan ottaa vastuuta hyvinvointinsa tarkastelussa ja edistämisessä.

Luokanopettajan minäpystyvyyskokemukseen oppilaiden hyvinvoinnin tulkintaan liittyen vaikuttivat tulosten perusteella luokanopettajan omaavat sosiaaliset taidot ja tunnetaidot sekä näihin liittyvä itsereflektio, sekä kyky hyödyntää saatavilla olevia resursseja. Työkokemuksen koettiin hyödyttävän erityisesti luokanopettajan taidoissa tunnistaa tilanteiden vakavuus ja hyödyntää koulun resursseja, kuten muuta henkilökuntaa oppilaan tarpeisiin vastaamiseksi. Yllätykseksemme aineistosta ei noussut esiin, esimerkiksi käytyjen opintojen vaikutus minäpystyvyyskokemukseen, vaan sen sijaan haastateltavat korostivat luontaisten piirteiden merkitystä ja työkokemuksen tuomaa taitoa oppilaan hyvinvoinnin tunnistamisessa.

Eräs haastateltavista nosti esiin luokanopettajan oman hyvinvoinnin tilan merkityksen kyvyssä tulkita ja huomioida oppilaidensa hyvinvointia. Hänen kokemuksensa mukaan luokanopettajan kyky hallita omia tunteitaan sekä käsitellä henkilökohtaisia haasteitaan ovat keskeinen edellytys hänen kyvylleen olla läsnä ja aistia oppilaidensa hyvinvointia sekä ottaa se huomioon. Kun luokanopettajan henkilökohtainen kuormitus on suuri ja vireystila alhainen, voivat ne heikentää luokanopettajan kykyä eristää omat huolensa ja keskittyä oppilaidensa tarpeisiin. Tätä huomiota tukee Jenningsin ja Greenbergin (2009) tutkimus, jonka mukaan opettajien hyvinvointi ja kyky hallita omia tunteitaan vaikuttavat suoraan heidän kykyynsä tukea oppilaita ja luoda myönteinen oppimisympäristö, mikä taas tukee oppilaiden oppimista sekä sosioemotionaalista kehitystä. He myös korostavat, että opettajat, jotka omaavat hyvät sosioemotionaaliset taidot, kykenevät paremmin tunnistamaan oppilaidensa tunteita ja reagoimaan niihin sekä vastaamaan heidän sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiinsa. Tulokset ovat linjassa tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten kanssa. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Zinsser ym. (2015) varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkasteltuna.

### 5.1.2 Luokanopettajien tulkintoihin vaikuttavat haasteet

Toisena tämän tutkimuksen tavoitteista oli selvittää, mitä haasteita oppilaiden hyvinvoinnin tulkintaan luokanopettajan näkökulmasta liittyy. Haastatteluiden perusteella hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemiseen koettiin liittyvän useita haasteita. Tuloksista nousivat esiin erityisesti resurssien puutteen, oppilaiden yksilöllisyyden ja hyvinvoinnin tulkinnan subjektiivisuuden tuomat haasteet. Myös kommunikoinnin vaikeuksien eri toimijoiden välillä koettiin hankaloittavan oppilaan hyvinvoinnin kokemusten tulkintaa.

Resurssien puutteeseen sisältyivät tulosten perusteella käytettävissä oleva aika, tarvittavien aikuisten määrä sekä suuret ryhmäkoot. Opetusalan Ammattijärjestön (2024, s. 7) julkaiseman opetusalan työolobarometrin tulosten perusteella haastateltavien kokemukset resurssien puutteesta eivät ole yllättäviä. Työolobarometrin tulokset osoittavat, että niukkenevat resurssit, kasvava työmäärä suhteessa työhön käytettävään aikaan sekä voimavarojen väheneminen lisäävät opettajan työn kuormittavuutta sekä työstä koettua stressiä. Tutkimukset myös osoittavat opettajien kokevan ristiriitoja hyvinvoinnin tukemiseen käytettävissä olevien resurssien ja opetussuunnitelman asettamien odotusten välillä (ks. Pyhältö ym., 2012). Tämä voi ilmetä esimerkiksi ajan puutteena, jolloin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ei pystytä vastaamaan riittävällä tavalla. Toisaalta, vaikka haastateltavat kokivat ajan puutteen tuovan haastetta hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan ja hyvinvoinnin tukemiseen, painottivat he kuitenkin konkreettisten hyvinvoinnin tukemisen keinojen, kuten riitatilanteiden selvittämisen menevän usein muun koulutyön edelle.

Törmälehdon (2021) mukaan oppilaiden ja opettajien keskinäistä suhdetta rajoittavat suuret ryhmäkoot ja opettajien työmäärä – opettajilla ei ole aikaa oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen. Tämä on huolestuttavaa, sillä haastateltavien kokemusten mukaan tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista saa parhaiten hänen itsensä kertomana, jolloin yksilölliseen kohtaamiseen käytettävä aika nousee merkittävään asemaan. Myös Törmälehto (2021) korostaa oppilaiden kohtaamiseen käytettävän ajan merkitystä, kun pyritään saamaan tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista. Tulosten perusteella suuret ryhmäkoot tuovat tähän kuitenkin yhä enemmän haastetta.

Useampien aikuisten merkitys koettiin tässä tutkimuksessa merkittäväksi erityisesti tilanteiden rauhoittamisen näkökulmasta – enemmän aikuisia havainnoimassa tilanteita ja puuttumassa niihin. Koulunkäynnin ohjaaja koettiin merkitykselliseksi tahoksi pyrittäessä tulkitsemaan oppilaiden kokemaa hyvinvointia hänen viettäessään aikaa tiettyjen oppilaiden kanssa lähes yhtä paljon kuin luokanopettaja. Tulosten perusteella eri alojen ammattilaisista koettiin kuitenkin puutetta, mikä heijastelee myös yhteiskunnallista keskustelua (ks. esim. Nikkanen, 2022; Pelkonen, 2018) Niukkenevien resurssien lisätessä opettajan työn kuormittavuutta sekä työstä koettua stressiä (OAJ, 2024, s. 7), tulisi eri alojen ammattilaisten puutteeseen kouluissa suhtautua vakavuudella. Hardingin ym. (2019) tutkimuksen tulokset myös viittaavat opettajan paremman hyvinvoinnin olevan yhteydessä oppilaan parempaan hyvinvointiin, mikä nähdäksemme nostaa riittävien resurssien merkityksen painoarvoa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat haasteltavien kokeneen ristiriitoja ajankäytöstään opetustehtävien, oppilaiden yksilöllisen huomioimisen sekä arjen hektisyyden ja muuttuvien tilanteiden selvittämisen suhteen. Osa haastateltavista koki resurssien painottuvan niihin oppilaisiin, joiden hyvinvointi näyttäytyi luokanopettajalle erityisen huonona, jolloin muiden oppilaiden hyvinvoinnin kokemusten havainnointi jäi vähemmälle huomiolle. Tämä saattoi haastateltavien vastausten perusteella aiheuttaa heissä riittämättömyyden tunteita. Mikäli tukea tarjoavaa henkilöstöä olisi enemmän, voisi luokanopettajalle jäädä enemmän aikaa ja voimavaroja oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkintaan ja tuen tarjoamiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden yksilöllisyys tuo haasteita luokanopettajan kykyyn tulkita oppilaidensa kokemaa hyvinvointia. Tuloksista käy ilmi, että oppilaat voivat ilmaista hyvinvointiaan hyvin eri tavoin, ja ilmaisutapa saattaa poiketa tilanteiden mukaan. Törmälehdon (2021) tutkimus osoittaa, että opettajien on haastavaa tunnistaa oppilaidensa subjektiivista hyvinvointia, erityisesti ahdistuksen ja jännittämisen osalta. Ahdistava olo ei tutkimuksen mukaan näkynyt ulospäin ilmenevänä käytöksenä, ja jännittäminen saatettiin sekoittaa myötätuntoisuuteen ja rauhallisuuteen (Törmälehto, 2021). Edellä mainittu korostaa tarvetta sensitiiviseen ja tarkkaan havainnointiin – opettajan on pystyttävä havaitsemaan hienovaraisiakin merkkejä oppilaan hyvinvoinnista.

Nähdäksemme oppilaiden yksilöllisyyden tuomat haasteet voidaan liittää tutkimuksen tuloksissa aiemmin esiin tuotuun oppilaantuntemukseen, jota pidettiin oleellisena hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan vaikuttavana tekijänä. Yksilöllisyyden huomioiminen onkin avainasemassa, jotta voidaan tukea jokaista oppilasta hänen tilanteensa ja tarpeidensa mukaisesti. Kuten useat tutkimukset osoittavat, on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus keskeinen tekijä hyvinvoinnin tunnistamisessa vuorovaikutuksen puutteen voidessa estää opettajaa tunnistamasta oppilaan sisäisiä kokemuksia (Törmälehto, 2021). Haastetta hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan toivat tutkimuksen mukaan myös sellaiset tilanteet, joissa luokanopettaja ja koulun ammattilaiset tai oppilaan huoltajat tulkitsivat oppilaan hyvinvointia toisistaan poikkeavasti. Tämän ajateltiin johtuvan osittain oppilaan tavasta ilmaista hyvinvoinnin kokemuksiaan eri tavoin tilanteesta ja kanssahenkilöistä riippuen. Näin ollen myös toimiva yhteistyö koulun henkilökunnan kesken sekä heidän ja oppilaan huoltajien välillä nousee merkittävään asemaan, kun pyritään muodostamaan kokonaisvaltaista käsitystä oppilaan kokemasta hyvinvoinnista.

Vaikeudet opettajien ja huoltajien sekä koulun henkilökunnan sisäisessä kommunikoinnissa koettiin tämän tutkimuksen perusteella hankaloittavan hyvinvoinnin kokemusten tulkintaa ja siinä tukemista. Haasteita koettiin syntyvän huoltajien ollessa haluttomia jakamaan koululle tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista ja/tai siihen liittyvistä tekijöistä. Myös haasteet luokanopettajien ja huoltajien yhteistyössä nostettiin esiin. Janhusen (2013) mukaan huoltajat ovat usein parhaita asiantuntijoita lapsensa hyvinvointiin liittyen, jolloin he pystyvät tarjoamaan arvokasta tietoa, joka ei välttämättä ilmene luokanopettajalle koulupäivien aikana. Tällöin avoin viestintä ja mutkaton yhteistyö nousevat merkittävään asemaan. Leskisenojan (2016, s. 2013–214) tutkimus osoittaa oppilaaseen liittyvän myönteisen palautteen sekä koulun selkeän viestin yhteistyön merkityksestä lisäävän vanhempien myönteistä suhtautumista kouluun, mikä puolestaan edistää oppilaan myönteistä kouluasennetta. Tämän tutkimuksen mukaan kommunikoinnin haasteet vaikuttavat merkittävästi luokanopettajan kykyyn tulkita ja tukea oppilaansa kokemaa hyvinvointia. Tätä tukee García-Carriónin ym. (2019) interventiotutkimus, jossa havaittiin, että interventioissa, joissa opettajat ja huoltajat tekivät tiivistä yhteistyötä, saavutettiin merkittäviä parannuksia oppilaiden käyttäytymisessä ja emotionaalisessa

hyvinvoinnissa. Janhusen (2013) tutkimus kuitenkin osoittaa, että myös oppilaat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön tärkeäksi oman hyvinvointinsa tukemisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa oppilaan kokeman hyvinvoinnin tulkintaa hankaloittavana tekijänä nähtiin myös haasteet koulun henkilökunnan sisäisessä kommunikaatiossa. Haastateltavien mukaan avoin ja luottamuksellinen viestintä sekä yhteinen rintama koulun sisällä edesauttavat oppilaan hyvinvoinnin tukemista. Edellä mainitut tekijät koettiin tärkeiksi myös luokanopettajan tuen näkökulmasta. García-Carriónin ym. (2019) mukaan koulun toimijoiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat keskeisiä tekijöitä lasten ja nuorten mielenterveyden edistämisessä. Interventiotutkimus osoittaa, että yhteistyö eri toimijoiden välillä mahdollistaa oppilaiden tarpeiden tunnistamisen varhaisessa vaiheessa ja asianmukaisen tuen saannin (García-Carrión ym., 2019). Myös Janhunen (2013) korostaa opettajan ja koulun henkilökunnan, kuten koulunkäynninohjaajien, erityisopettajien ja terveysalan ammattilaisten merkitystä oppilaiden tarpeiden tunnistamisessa ja oikea-aikaisessa tuen saannissa. Oppilaan kokeman hyvinvoinnin tulkinta ja sen tukeminen eivät siis ole vain luokanopettajan vastuulla, vaan se on koko kouluyhteisön yhteinen asia, jossa jokaisella on oma roolinsa (Janhunen, 2013, s. 95).

## *5.2 Johtopäätökset*

Päätutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli selvittää, millä tavoin luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja sen ilmenemistä koulussa. Tähän päätutkimuskysymykseen pyrimme vastaamaan kahden alatutkimuskysymyksen avulla: mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajan tulkintaan oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista ja mitä haasteita luokanopettajat kohtaavat pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia. Näitä tulkinnan tapoja ja niihin vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin seuraavien osa-alueiden kautta: luokanopettajien tulkinnat oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista, hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen tukikeinot ja hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemisen haasteet.

Vastauksena ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen voidaan tulosten perusteella todeta, että luokanopettajien esiin tuomissa hyvinvoinnin kokemusten

tulkintoihin vaikuttavissa tekijöissä on näkyvillä paljon yhtäläisyyksiä. Luokanopettajien tulkintaan oppilaidensa kokemasta hyvinvoinnista vaikuttivat sekä oppilaiden havaittava käyttäytyminen että heidän sosiaaliset suhteensa ja asenteensa koulunkäyntiä kohtaan. Luokanopettajat kiinnittivät erityisesti huomiota oppilaiden ilmeisiin, eleisiin ja vuorovaikutukseen muiden kanssa sekä siihen, kuinka motivoituneita he olivat koulutyöhön. Yhtäläisyyksiä luokanopettajien tulkinnoissa näkyi siinä, että hyvinvoivat oppilaat kuvattiin yleisesti iloisiksi, sosiaalisesti aktiivisiksi ja koulutyöhön sitoutuneiksi, kun taas huolenaiheina nähtiin negatiivinen asenne, poissaolot ja äkilliset muutokset käyttäytymisessä tai koulumenestyksessä. Erot luokanopettajien tulkinnoissa liittyivät siihen, kuinka herkästi ja millä perusteilla he tunnistivat hyvinvointiin liittyviä huolenaiheita: osa korosti erityisesti oppilaan ulkoista olemusta ja koulussa näkyvää käyttäytymistä, kun taas toiset huomioivat laajemmin myös oppilaan elämäntilanteen ja koulun ulkopuoliset tekijät. Kaiken kaikkiaan luokanopettajat tarkastelivat hyvinvoinnin kokemuksia kokonaisvaltaisesti, mutta heidän painotuksensa ja tapansa havaita hyvinvointiin liittyviä merkkejä vaihtelivat.

Vastaavasti paljon yhtäläisyyksiä oli myös siinä, millaisia haasteita luokanopettajat näkevät oppilaidensa hyvinvoinnin kokemusten tulkitsemiseen liittyvän. Vastauksena toiseen alatutkimuskysymykseen voidaan siis tulosten perusteella todeta, että luokanopettajat kohtasivat oppilaidensa kokeman hyvinvoinnin tulkinnassa useita haasteita, joista keskeisimpiä olivat oppilaiden tunteiden ja kokemusten piilottaminen, koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutus sekä resurssien ja ajan rajallisuus. Opettajat kokivat vaikeaksi erottaa tilapäiset mielialavaihtelut pidempiaikaisista hyvinvoinnin ongelmista, etenkin silloin, kun oppilas ei itse tuonut esiin tuntemuksiaan. Yhtäläisyytenä haastatteluissa korostui se, että opettajat pyrkivät havainnoimaan oppilaiden käyttäytymistä ja vuorovaikutusta koulupäivän aikana, mutta samalla he kokivat, ettei koulussa nähty käytös aina kertonut koko totuutta oppilaan kokemasta hyvinvoinnista. Erot opettajien kokemuksissa liittyivät muun muassa siihen, kuinka hyvin he kokivat tuntevansa oppilaansa ja kuinka paljon heillä oli mahdollisuus yksilölliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi joidenkin opettajien mukaan yhteistyö kodin kanssa auttoi ymmärtämään oppilaan kokonaistilannetta paremmin, kun taas toiset kokivat, että perhetilanteisiin liittyvät tekijät jäivät usein piiloon. Kaiken kaikkiaan

haasteena nähtiin se, että hyvinvoinnin kokemusten tulkitseminen vaatii sekä tarkkaa havainnointia että syvempää ymmärrystä oppilaan elämäntilanteesta, mikä ei aina ole koulupäivän puitteissa täysin mahdollista.

Vastauksena päätutkimuskysymykseemme ”Millä tavoin luokanopettajat tulkitsevat oppilaidensa kokemaa hyvinvointia ja sen ilmenemistä koulussa?” voidaan todeta, että opettajat tekevät tulkintansa ensisijaisesti havainnoimalla oppilaidensa käyttäytymistä, ilmeitä, eleitä ja vuorovaikutusta koulupäivän aikana sekä kiinnittämällä huomiota koulutyöhön sitoutumiseen ja vireystilaan. Hyvinvoinnin ilmenemistä arvioitiin myös oppilaiden poissaolojen, koulumenestyksen ja yleisen olemuksen perusteella, ja erityisesti positiiviset tunteet, sosiaalinen aktiivisuus ja motivaatio koulunkäyntiä kohtaan yhdistettiin hyvään hyvinvointiin. Haasteena opettajat kokivat sen, ettei pelkkä ulkoisen käyttäytymisen tarkastelu aina riitä antamaan kokonaiskuvaa oppilaan hyvinvoinnista, sillä oppilaat saattavat piilottaa tunteitaan tai hyvinvointiin vaikuttavat tekijät voivat liittyä koulun ulkopuoliseen elämään. Tulkinnassa hyödynnettiin myös vuorovaikutusta oppilaiden ja huoltajien kanssa, mutta opettajien kokemukset tästä vaihtelivat riippuen tilanteesta ja resursseista. Kokonaisuudessaan luokanopettajien hyvinvoinnin kokemusten tulkinta rakentuu monien eri havaintojen, vuorovaikutustilanteiden ja taustatekijöiden huomioimisesta, mutta sen tarkkuuteen vaikuttavat sekä koulun toimintaympäristö että yksittäisen oppilaan avoimuus ja tuen tarve.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että vaikka luokanopettajat pyrkivät monipuolisesti tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia laajan havainnoinnin ja vuorovaikutuksen avulla, luokanopettajien käytettävissä olevat resurssit ja niiden vähäisyys voivat rajoittaa tätä työtä. Opettajien tulkintojen tarkkuus riippuu paitsi heidän omasta kokemuksestaan ja koulutuksestaan myös ajallisista ja rakenteellisista tekijöistä, kuten ryhmäkoon suuruudesta ja mahdollisuuksista yksilölliseen kohtaamiseen. Tämä korostaa nähdäksemme tarvetta lisätä opettajien tukimuotoja, kuten koulutusta oppilaiden hyvinvoinnin tunnistamiseen sekä yhteistyötä koulun muiden toimijoiden ja huoltajien kanssa.

## *5.3 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimusta tehdessä olennaisena elementtinä voidaan nähdä luotettavuuteen liittyvät kysymykset. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisiä käsitteitä ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Käsitteet liittyvät olennaisesti hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsitteet ovat sidoksissa toisiinsa, mutta jokaisella näistä on merkittävä rooli tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juuti & Puusa, 2020). Uskottavuus viittaa siihen, missä määrin tutkimuksen lukijat pitävät tutkimustuloksia hyväksyttävinä ja luotettavina sekä uskovat, että tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat olleet asianmukaisia ja johtaneet perusteltuihin johtopäätöksiin. Luotettavuus taas tarkoittaa, että tutkija kykenee luotettavin perusteluin vakuuttamaan lukijan esimerkiksi tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja lähestymistapojen tarkoituksenmukaisesta valinnasta ja käytöstä tutkimusongelman ratkaisun ja tutkimuksen toteuttamisen kannalta. (Juuti & Puusa, 2020) Tässä tutkimuksessa kiinnitimme huomiota tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan ja läpinäkyvään kuvaukseen, jotta tulosten uskottavuus ja luotettavuus olisivat mahdollisimman vahvoja.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan ”tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä”. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkimus on suunniteltu ja toteutettu tavalla, joka minimoi mahdolliset virheet ja varmistaa, että tutkimustulokset heijastavat tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja luotettavasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista tekee haastavaa se, että siitä ei ole selkeitä tulkinnasta riippumattomia ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2018). Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei pääasiassa perustu tutkimustulosten yleistettävyyteen eikä luotettavuutta osoiteta määrällisen mittarin arviona (Eskola & Suoranta, 1998). Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa merkittävänä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa itseään ja näin ollen se kattaa koko tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta, 1998).

Ihmistieteisessä tutkija ja tutkimuskohde ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tällöin tutkimuksen luotettavuudelle on välttämätöntä tutkijan kyky

reflektoida ja arvioida omaa subjektiivisuuttaan suhteessa tutkimukseen, sekä tuoda se esiin tutkimusraportissa (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa luotettavuus liittyi erityisesti siihen, miten hyvin valitsemamme tutkimusmenetelmä eli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja aineiston analyysi pystyivät tuottamaan luotettavaa ja tarkkaa tietoa aiheesta. Haastatteluissa kiinnitimme huomiota kysymysten selkeyteen ja johdonmukaisuuteen, jotta välttyisimme tulosten vääristymiseltä haastatteluiden aikana esitettyjen epäolennaisten tai epäselvien kysymysten vuoksi. Huolehdimme, että haastattelut toteutettiin tutkittavien kohdalla samalla tavalla, mutta kuitenkin puolistrukturoidulle teemahaastattelulle tyypillinen avoimuus ja vapaus huomioiden (Hyvärinen ym. 2021; Ruusuvuori ym. 2005), sekä siitä, etteivät omat ennakkokäsityksemme vaikuttaneet kysymysten asetteluun. Aineiston analyysin kuvauksessa pyrimme läpinäkyvyyteen ja seurasimme selkeästi määriteltyjä kriteerejä. Tulee ottaa huomioon, että tutkijan omien ennakkokäsitysten ja -tietojen poissulkeminen on mahdotonta, jolloin ne vaikuttavat väistämättäkin jossain määrin tutkimukseen (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän tiedostaminen ja huomiointi tutkimuksen eri vaiheissa lisää kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen, 1994). Tieteellistä tutkimusta tehdessä tulee myös ottaa huomioon tieteellisen tekstin luotettavuuden ajallisesti ja paikallisesti muuttuva luonne – luotettavuus perustuu siihen, mitä tutkijayhteisö sosiaalisine sopimuksineen kulloinkin pitää luotettavana (Eskola & Suoranta, 1998).

Huolimatta siitä, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ole yksiselitteisiä ohjeita, voi seuraavista Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan olla apua: tieteellisen tutkimuksen tulee olla johdonmukainen etenemiseltään suhteessa muuhun tutkimuksen sisältöön – tällöin puhutaan sisäisestä koherenssista. Tässä tutkimuksessa pyrimme kiinnittämään huomiota tutkimuksen selkeään rakenteeseen ja osioiden loogiseen järjestykseen, niin että tutkimuksen eteneminen kulkee linjassa sen tavoitteiden kanssa. Tutkimuksen aihe on avattu ja perusteltu johdannossa tarkasti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi useissa tutkimuksen vaiheissa nousee esiin perusteluja tutkimusaiheen valinnalle. Tieteellisestä tutkimuksesta tulee käydä ilmi, minkä takia tutkimus on tutkijoiden mielestä merkityksellinen, sekä miten tutkijoiden ajatukset ja oletukset tutkimuksesta ovat tutkimusprosessin edetessä muuttuneet (Tuomi & Sarajärvi, 2018) – näitä

luotettavuutta lisääviä elementtejä kuljetimme mukana tutkimusraportin eri vaiheissa.

Luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää aineiston keruun sekä analysoinnin tarkkaa selostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja valintojen perustelua (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa molemmat on avattu yksityiskohtaisesti vaihe vaiheelta. Läpinäkyvyyden lisäämiseksi raportoimme myös aineiston keruu -vaiheessa tekemämme muutoksen liittyen tutkittavien valintaan. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuo omat haasteensa luotettavuudelle. Tiedostimme olevan mahdollista, etteivät kaikki haastateltavien vastaukset heijasta aukottomasti heidän omia kokemuksiaan ja käsityksiään käsiteltävistä teemoista, vaan he pyrkivät muodostamaan vastauksensa yleisesti hyväksyttävällä tavalla. Lisäksi meidän tuli ottaa huomioon, että selkeydestä ja johdonmukaisuudesta huolimatta on mahdollista, että haastateltava ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin olemme sen tarkoittaneet. Tutkimuksessa on tärkeää pohtia myös aineiston riittävyyttä. Aineistoa voidaan pitää riittävänä, kun haastatteluista ei enää ilmene merkittävästi uusia näkökulmia eli se alkaa toistaa itseään (Eskola & Suoranta, 1998). Tällöin puhutaan aineiston kylläänytymisestä eli saturaatiosta. Tässä tutkimuksessa kuusi (6) tutkittavaa riitti saavuttamaan saturaatiopisteen.

Pyrimme minimoimaan edellä mainitut haasteet luomalla haastattelutilanteesta mahdollisimman mukavan, jossa haastateltavan on luonteva olla. Käytimme haastateltavien kanssa aluksi aikaa noin 10 minuuttia kuulumisista keskusteluun ja kerroimme samalla tutkimuksestamme. Korostimme haastateltavalle, että kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia, vaan olemme kiinnostuneita hänen käsityksistään ja kokemuksistaan. Kerroimme myös, että tutkijoina kannamme vastuun tarkentavista kysymyksistä, eli haastateltavan ei tarvitse huolehtia, vastaako kysymykseen, kuten olimme sen tarkoittaneet. Koska kyseessä oli puolistrukturoidut teemahaastattelut, sen tavoitteena oli myös jättää kysymykset tarpeeksi avoimiksi niin, että haastateltava sai mahdollisimman vapaasti ja laajasti kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan (Hyvärinen ym., 2021). Tässä tutkimuksessa vaikutti siltä, että haastateltavat ilmaisivat näkemyksensä rehellisesti – he käyttivät muun muassa yksityiskohtaisia kuvauksia, esimerkkejä ja perustelivat ajatuksiaan kattavasti.

Nähdäksemme se, että meitä haastateltavia oli kaksi, toimi myös etuna, esimerkiksi tarkentavien kysymysten osalta.

Haastattelun lopuksi kerroimme haastateltavalle mahdollisuudesta perua osallistumisensa tutkimukseen tai palata vastauksiinsa myöhemmin näin halutessaan. Myös tätä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisena elementtinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lupasimme myös lähettää valmiin pro gradu -tutkielman jokaiselle haastateltavalle. Nähdäksemme kaikki kuusi (6) haastattelua sujuivat mutkattomasti ja ilmapiiri oli lämmin. Olimme varanneet tapaamisille kokonaisuudessaan aikaa 45 minuuttia, mutta valtaosan kanssa haastattelu tai nauhoituksen päättymisen jälkeen käytävät keskustelu venytti tapaamisen yli tunnin mittaiseksi. Haastateltavat eivät kuitenkaan osoittaneet kiireen tuntua, mikä kertoo nähdäksemme siitä, että haastattelutilanne tuntui heistä turvalliselta. On mahdollista, että tutkimukseen osallistui pääasiassa henkilöitä, jotka ovat jo lähtökohtaisesti erityisen kiinnostuneita oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista ja pitävät sitä kiinnostava tutkimuksen kohteena. Tulee siis ottaa huomioon, että haastateltavien vastauksissa olisi saattanut olla enemmän eroja, mikäli haasteltavaksi olisi osallistunut henkilö, joka ei koe oppilaiden hyvinvointiin liittyviä teemoja erityisen kiinnostavaksi.

Tuomi ja Sarajärvi sekä (2018) sekä Juuti ja Puusa (2020) korostavat yksityiskohtaisen raportoinnin merkitystä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Luotettavuuden kannalta on tärkeää kuljettaa alkuperäistä aineistoa mukana koko tutkimusprosessina ajan, kuten teimme tässä tutkimuksessa. Tällä varmistetaan, että haastateltavien sanat ja ilmaukset eivät muutu tutkimusprosessin edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alkuperäisten ilmauksien säilyttäminen tukee tutkimuksen luotettavuutta, sillä se takaa, että tutkimustulokset perustuvat mahdollisimman tarkasti siihen, mitä haastateltavat ovat todella sanoneet. Tällä tavoin voidaan varmistaa, että tutkimuksen tulokset kuvastavat mahdollisimman tarkasti tutkittavaa ilmiötä. Luotettavuuden lisäksi, tämä on tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta. Sen sijaan, että olisimme pelkästään selittäneet aineistosta saatuja havaintoja omin sanoin, pyrimme sisällyttämään tutkimusraporttiin mahdollisimman paljon suoria lainauksia, jotka kuvaavat tarkasti haastateltavien ajatuksia. Suorat lainaukset tarjoavat lukijalle selkeää todistusaineistoa siitä, miten tutkimuksen kategorioita on muodostettu

sekä niiden oikeellisuudesta (Häkkinen, 1996). Suorien lainauksien käyttäminen myös auttaa tutkijaa välttämään haastateltavien ilmausten väärin tulkitsemisen tai ylitulkinnan (Ahonen, 1994). Tässä tutkimuksessa pyrimme avaamaan mahdollisimman tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet ja luomaan selkeän kuvan tutkitusta ilmiöstä, eli luokanopettajien keinoista tulkita oppilaiden hyvinvoinnin kokemusta, jotta raportti näyttäytyisi lukijalle mahdollisimman läpinäkyvänä kuvauksena tutkimusprosessista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

## *5.4 Tutkimuksen eettisisyys*

Merkittävä luotettavuutta määrittävä tekijä tieteellisessä tutkimuksessa on tutkimuksen eettisyys sekä eettisten kysymysten raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa seurasimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) määrittämiä yleisiä eettisiä periaatteita. Nämä ohjeet toimivat tutkimuksen tekemisen perustana ja varmistivat, että tutkimus toteutetaan eettisesti kestävällä tavalla. Tutkimuksen eettisyys tarkoittaa, että eettisiä periaatteita on kunnioitettu jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, eikä tutkimuksesta aiheudu haittaa siihen osallistuneille henkilöille tai tahoille (Juuti & Puusa, 2020; Kuula, 2011). Kuten sanottua, eettisten periaatteiden tulee kulkea mukana jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa, eikä toimia vain ”tarkistuslistana” tutkimuksen päätteeksi. Eettinen ennakkoarviointi on kuitenkin paikallaan, kun tutkimusta lähdetään toteuttamaan (TENK, 2019). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutustuimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) määrittämiin yleisiin eettisiin periaatteisiin. Ennakkoarvioinnin, joka tässä pro gradu -tutkielmassa ilmeni tutkimussuunnitelmastamme, tarkoituksena oli parantaa tutkimusprosessin ennakoitavuutta sekä ennaltaehkäistä eettisiä riskitekijöitä (Kuula, 2011).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) mukaan tutkimuksesta ei saa aiheutua haittaa tutkittaville. On mahdollista, että tietyn aihepiirin käsittely herättää tutkittavassa epämukavia tunteita (Kuula, 2011) etenkin, kun tutkimus keskittyy tutkittavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa esitettävät kysymykset oppilaiden kokeman hyvinvoinnin tulkinnasta, keinoista ja haasteista saattoivat tuoda haastateltaville mieleen vaikeita tai ikäviä tilanteita. Haastattelutilanteen ei kuitenkaan olisi pitänyt johtaa

pitkäkestoiseen tai syvään henkiseen haittaan, eivätkä haastateltavat tulkintamme mukaan ilmaisseet epämukavaa oloa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019) linjaakin, että tutkimustilanteeseen saa sisältyä henkistä rasitusta, joka on verrattavissa arkipäivän tilanteisiin. Kokemuksemme mukaan jokainen haastattelu myös päättyi lämpimissä tunnelmissa. Nauhoitusten päättämisen jälkeen pidimme tärkeänä lyhyttä ajatusten vaihtoa haastateltavan kanssa, jossa muun muassa kiitimme osallistumisesta ja vastasimme vielä mahdollisiin kysymyksiin. Melko avoimien kysymysten ansiosta haastateltavilla oli myös mahdollista vastata itselleen sopivalla tavalla.

Keskeinen eettinen periaate, jota tässäkin tutkimuksessa noudatettiin, on tietoon perustuvan suostumus (TENK, 2019). Sekä tietosuojalainsäädännön että hyvän tieteellisen käytännön kannalta on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat ovat tietoisia tutkimuksen luonteesta sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta (Cohen ym., 2018; Kuula, 2011). Informoimme tutkittavia joko sähköpostitse, WhatsApp Messengerissä tai puhelimitse sekä vielä ennen haastattelun aloittamista Microsoft Teams -tapaamisessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeen mukaisesti tutkimuksen sisällöstä, käytännön toteutuksesta sekä henkilötietojen käsittelystä. Ennen haastatteluita lähetimme haastateltaville myös opinnäytetyön tietosuojailmoituksen, josta käy ilmi henkilötietojen käsittelyä koskevat asiat. Kehotimme tutkittavia lähestymään meitä kysymyksillä, mikäli jokin tutkimukseen liittyvä asia mietityttää. Aikataulujen yhteen sovittamista lukuun ottamatta kysymyksiä ei kuitenkaan tullut. Eettisen periaatteiden ohjeiden mukaisesti, kerroimme tutkittaville sähköpostitse, WhatsApp Messengerissä tai puhelimitse tutkimuksen tavoitteista realistisesti. Lisäksi kerroimme tutkimuksen tavoitteista ja kiinnostuksestamme aiheeseen haastatteluiden alussa suullisesti sekä jakamalla tietokoneen näytölle tavoitteista tekemämme dian (Liite 2).

Oleellista on myös tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (TENK, 2019), joka ilmenee muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudella (Cohen ym., 2018). Tässä tutkimuksessa ilmoitimme tutkittaville mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, peruuttaa suostumus tai jättäytyä pois tutkimuksesta, missä tahansa vaiheessa ilman erityistä syytä sekä muistutimme asiasta vielä haastatteluiden päätteeksi (TENK, 2019). Myös tutkittavien yksityisyyttä on ehdottoman tärkeä kunnioittaa (Kuula,

2011), ja toteuttaa tutkimus niin, että siinä kerätään tutkimuksen kannalta vain oleelliset henkilötiedot (TENK, 2019). Lisäksi henkilötietojen käsittelyä koskevat päätökset on kuvattava ja perusteltava tarkasti (TENK, 2019).

Tässä tutkimuksessa ei julkaista tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja, eikä mikään tutkimukseen osallistuneiden antamista tiedoista paljasta heidän henkilöllisyyttään, mikä onkin anonymiteetissä keskeistä (Cohen ym., 2018). Haastatteluita tehdessä meidän tuli huomioida, että nimi- ja työpaikkatietojen lisäksi tutkittavat saattoivat kuvailla esimerkiksi työympäristöään tai antaa muita tietoja, joista henkilöllisyys olisi mahdollista tunnistaa. Anonymiteetin varmistamiseksi tällaiset tiedot on jätetty pois tutkimusraportista (Cohen ym., 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019) korostaakin, että henkilötietoja ovat kaikki sellainen, joista henkilön voi tunnistaa (TENK, 2019) – myös äänitallenne, jota tutkittavien haastatteluissa hyödynnettiin. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto suojattiin käyttäjätunnuksella ja salasanalla, ja vain meillä tutkijoilla oli pääsy aineistoon. Palautettuamme pro gradu -tutkielmamme ja saatuamme tästä hyväksynnän, aineisto tullaan poistamaan kokonaisuudessaan.

## *5.5 Pohdinta*

Kuten tutkimuksen eri vaiheissa on käynyt ilmi, hyvinvointi on moniulotteinen käsite ja sitä voidaan tarkastella useista näkökulmista ja teorioista käsin. Tässä tutkimuksessa emme olleet etukäteen määritelleet haastateltaville hyvinvoinnin käsitettä. Nähdäksemme tämä voidaan nähdä sekä etuna että haittana riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Tarkemman määritelmän puuttuminen antoi luokanopettajille vapauden tulkita hyvinvointia omien havaintojensa ja kokemustensa pohjalta, jolloin tulokset olivat mahdollisesti monipuolisempia ja autenttisimpia verraten vastauksiin, jotka olisivat pohjanneet tarkkaan hyvinvoinnin määritelmään. Toisaalta hyvinvoinnin käsitteen tarkempi määrittäminen olisi voinut varmistaa, että kaikki haastateltavat tulkitsevat haastatteluissa esittämämme kysymykset samalla tavalla, jolloin mahdollisilta väärinkäsityksiltä olisi vältytty. Määrittelyn myötä luokanopettajien olisi ollut mahdollisesti helpompi keskittyä konkreettisiin hyvinvoinnin tulkintaan vaikuttaviin tekijöihin ja vastaukset olisivat saattaneet olla yksityiskohtaisempia.

Nähdäksemme tarkka määritelmä olisi kuitenkin saattanut kaventaa tutkittavien jakamien kokemusten laajuutta ja ohjata tiettyyn suuntaan, jolloin tutkimuksen tulokset olisivat voineet jäädä kapeiksi. Hyvinvoinnin käsitteen määrittämättä jättäminen osaltaan myös näytti, millaisia merkityksiä luokanopettajat hyvinvoinnille antavat. Erityisen mielenkiintoista oli havaita, että käsitteen määrittämättä jättämisestä huolimatta luokanopettajien vastaukset tukivat toisiaan yllättävänkin vahvasti.

Tässä tutkimuksessa haastateltavana oli kuusi (6) alakoulun luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Menetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tutkimuksen keskittyessä pieneen otokseen, mahdollisti se aiheen syvällisen ja yksityiskohtaisen tarkastelun. Haastatteluja täydentävä kyselytutkimus olisi kuitenkin voinut tarjota entistä laajemman perspektiivin opettajien kokemuksiin ja käytäntöihin sekä vahvistaa tulosten luotettavuutta. Otosmäärästä huolimatta, saimme paljon käsiteltävää materiaalia tutkittavien kattavien vastausten myötä. Toinen huomionarvoinen rajaus koskee luokkatasoa. On mahdollista, että luokanopettajat, jotka opettavat 1. luokkaa, kokevat hyvinvoinnin kokemusten tulkinnan eri tavalla kuin esimerkiksi 6. luokan opettajat. Toisaalta kaikilla haastateltavilla oli kokemusta eri luokkatasojen opettamisesta vähintään sijaisuuksien muodossa. Tämä ilmeni tutkittavien vastauksista. Emme myöskään havainneet vastauksissa merkittäviä eroja, jotka olisimme voineet yhdistää luokanopettajan opettamaan luokkatasoon.

Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli haastatella luokanopettajia, joilla on vähintään viiden vuoden työkokemus, tavoitteenamme saada syvällinen ja osittain kokemukseen perustuva näkökulman oppilaiden hyvinvoinnin tulkintaan. Kohderyhmän laajentaminen koskemaan myös vähemmän aikaa ammatissa toimineita luokanopettajia toi kuitenkin tutkimukseen monipuolisuutta. Vaikka kokeneempien opettajien kertomukset olisivat saattaneet tarjota vertailupohjaista ymmärrystä sekä tietoa vakiintuneimmista käytännöistä hyvinvoinnin tulkintaan, kokemusvuosista luopuminen valintakriteerinä mahdollisti erilaisten näkökulmien tarkastelun ja lisäsi aineiston variaatiota, mikä puolestaan auttoi hahmottamaan ilmiötä laajemmin ja useammasta tulokulmasta. Tämä päätös saattoi vaikuttaa siihen, että tutkimuksessa ei painottunut pelkästään kokemusperäinen viisaus, mutta samalla se avasi mahdollisuuden tarkastella hyvinvoinnin tulkintaa myös uransa alkuvaiheessa olevien opettajien silmin – mikä on tärkeää, kun pohditaan

tulevaisuuden opetustyön kehittämistä ja tuen tarpeita koko kentän näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi luokanopettajien kokevan oppilaidensa kokeman hyvinvoinnin tulkitsemisen moniulotteisena ja haastavana prosessina, jossa useat tekijät, kuten oppilaiden käyttäytyminen, vuorovaikutus ja koulutyöhön sitoutuminen nousevat keskiöön. Luokanopettajien havaintojen perusteella oppilaiden kokema hyvinvointi näyttäytyy monilla eri tasoilla, eivätkä ulkoiset merkit paljasta koko totuutta oppilaan kokemasta hyvinvoinnista. Näin ollen koemme merkitykselliseksi pohtia, millaisia konkreettisia keinoja luokanopettajan olisi mahdollista hyödyntää hänen pyrkiessään tulkitsemaan oppilaidensa kokemaa hyvinvointia mahdollisimman luotettavasti. Tämä tutkimus tarjosi kysymykseemme osittain vastauksen luokanopettajien jakaessa omia keinojaan oppilaidensa hyvinvoinnin tulkintaa koskien. Koska siinä kuitenkin koettiin merkittäviä haasteita, koemme mielekkääksi pohtia asiaa syvemmin.

Tulosten mukaan käsityksen oppilaan kokemasta hyvinvoinnista saa parhaiten hänen itsensä kertomana ja havainnoimalla muutoksia oppilaan käytöksessä tai olemuksessa. Aina hyvinvointi ei kuitenkaan ole ulkoapäin realistisesti tulkittavissa eivätkä oppilaat välttämättä halua jakaa tuntemuksiaan, kuten tuloksista ilmenee. Nähdäksemme strukturoituidut hyvinvointikyselyt voisivat toimia tietolähteenä oppilaan kokemasta hyvinvoinnista. Tutkimuksen tuloksiin pohjaten tällaisia ei ollut luokanopettajilla oma-aloitteisesti käytössä. Kyselytutkimusta suunniteltaessa, erityisen tärkeää olisi ottaa huomioon oppilaan ikä. Nähdäksemme kyselyn tulisi olla yksinkertainen ja nopea täyttää, jotta se ei veisi liikaa aikaa valmiiksi kiireisessä kouluarjessa. Oppilaiden tulisi myös jaksaa keskittyä kyselyn huolelliseen täyttämiseen, mikä todennäköisesti lisäisi vastausten luotettavuutta. Kyselyjen avulla oppilaat voisivat itse tuoda esiin tuntemuksiaan ja kokemuksiaan, jotka eivät välttämättä ilmene luokanopettajalle käyttäytymisen tai ulkoisten merkkien kautta. Kyselyt voisivat sisältää kysymyksiä, jotka kartoittavat esimerkiksi oppilaan tunteita, stressitasoja, kokemusta ihmissuhteiden laadusta ja koulussa koetusta tuen määrästä. Kyselyitä voisi toteuttaa säännöllisin väliajoin, jolloin opettajilla olisi mahdollisuus seurata oppilaan kokeman hyvinvoinnin kehittymistä pitkällä aikavälillä. Kysymyksiä voisi olla vain muutama tai useampi ja vastaukset voisivat olla joko monivalintoja tai avoimia kysymyksiä riippuen kyselyjen toteuttamistiheydestä.

Toinen mahdollinen keino saada tietoa oppilaan kokemasta hyvinvoinnista olisi järjestää pienryhmäkeskusteluja tai "hyvinvointituokioita" säännöllisin väliajoin, joissa oppilaat saisivat keskustella luottamuksellisesti mieltä painavista asioista. Tällaiset keskustelut voisivat toimia eräänlaisena "varhaisen puuttumisen" välineenä, ja ne voisivat myös tukea luokanopettajien ymmärrystä oppilaidensa hyvinvointikokemuksista. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että edellä mainitut keinot vievät väistämättäkin luokanopettajalta aikaa eikä näiden hyödyntäminen välttämättä olisi muusta hyvinvoinnin kokemusten tulkintaan liittyvästä työstä pois. Nähdäksemme hyvinvointikyselyn tulosten läpikäynnissä voisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää tekoälyä aikaa säästävänä elementtinä. Hyvinvointikyselyjen tai ”hyvinvointituokioiden” järjestäminen on nähdäksemme myös priorisointikysymys, mikä myös osoittaa luokanopettajan kokonaisvaltaisen vastuun kasvatusalan ammattilaisena. Vaikka kunta tai koulu voivatkin määrittää tiettyjä oppilaiden hyvinvoinnin seuraamiseen ja tukemiseen liittyviä tehtäviä, on luokanopettajalla suuri atonomia omaa luokkaansa koskevissa asioissa ja hyödyntämissään toimintamalleissa.

Tutkimuksen tulosten perusteella huonon hyvinvoinnin merkkejä tunnistettiin hyvän hyvinvoinnin merkkejä herkemmin. Haastatteluissa luokanopettajat toivat esiin enemmän huonon kuin hyvän hyvinvoinnin merkkejä, mikä saattaa heijastaa ilmiötä, jossa oppilaiden hyvinvointiin kiinnitetään huomiota erityisesti silloin, kun jokin on pielessä. Tämä painotus saattaa nähdäksemme liittyä ennaltaehkäisyn haasteisiin: hyvinvoinnin oletetaan olevan "normaali" lähtökohta, jolloin sen ilmenemiseen ei kiinnitetä erityistä huomiota. Oppilaan hyvinvoinnin ongelmat, kuten tuloksissa korostuneet vetäytyminen, poissaolot tai koulutyöhön sitoutumattomuus, herättävät opettajissa huolta ja tarvetta toiminnalle, kun taas positiiviset merkit, kuten iloisuus tai aktiivisuus saattavat jäädä huomaamatta tai niitä saatetaan pitää itsestäänselvyyksinä. Tämä voi vaikeuttaa ennaltaehkäisevää työtä, sillä nähdäksemme hyvinvoinnin edistäminen ja varhainen tuki edellyttäisivät myös herkkyyttä tunnistaa hyvinvoinnin lievää heikkenemistä ennen kuin ongelmat kärjistyvät. Nähdäksemme tämä korostaa tarvetta vahvistaa opettajien valmiuksia tukea jo valmiiksi hyvää hyvinvointia sekä tunnistaa hyvinvoinnin hienovaraisiakin muutoksia.

Toinen mielenkiintoinen pohdinnan aihe koskee hyvinvoinnin edistämisen velvoitetta. Kuten aiemmin mainitsimme Ahtolaan (2016) viitaten, on koulu merkittävä hyvinvointiin vaikuttava väylä, ja sen rooli ja keinot hyvinvoinnin edistämisessä rakentuvat pitkälti lainsäädännön ja opetussuunnitelman määrittämien velvoitteiden pohjalta. Tämä tarkoittaa, että jokaisen henkilökunnan jäsenen on noudatettava oppilaiden hyvinvointia edistäviä periaatteita. Voidaankin kysyä, voiko hyvinvointia syntyä velvoitteesta? Nähdäksemme hyvinvointia voi tietyssä määrin syntyä myös silloin, kun sen tukeminen perustuu opetussuunnitelman velvoitteeseen. Jo luodut rakenteet ja ohjeistukset suuntaavat opettajia kiinnittämään huomiota oppilaiden hyvinvointiin, vaikka opettaja ei siihen aktiivisesti pyrkisikään. Kuitenkin aito ja vaikuttava hyvinvoinnin tukeminen vaatii enemmän kuin velvollisuuden täyttämistä ohjeita noudattamalla – nähdäksemme se edellyttää opettajalta sisäistä motivaatiota, sitoutumista oppilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja halua ymmärtää oppilasta. Motivaation taustalla saattavat vaikuttavaa muun muassa opettajan ammatillinen identiteetti, arvot, kokemus sekä tunne siitä, että oma työ on merkityksellistä. Kun opettaja kokee, että hänen panoksellaan on merkitystä, uskomme, että myös halu tukea oppilaiden hyvinvointia kasvaa. Tällöin hän on todennäköisesti herkempi havainnoimaan oppilaan tarpeita, kiinnostuneempi oppilaan kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta hänen ja oppilaidensa välillä sekä valmis käyttämään aikaa ja vaivaa esimerkiksi mahdollisten tukitoimien suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Tällöin voi parhaimmillaan syntyä aitoa, oppilaan yksilöllisiä tarpeita huomioivaa hyvinvointia. Jos nämä kokemukset puuttuvat, hyvinvoinnin edistäminen saattaa jäädä taka-alalle arjen kiireiden ja kuormituksen keskellä.

Lopuksi voinemme todeta luokanopettajilla olevan merkittävä vastuu oppilaidensa hyvinvoinnin tulkinnassa ja tukemisessa. Opettajat ovat usein ensimmäisiä aikuisia, jotka voivat havaita muutoksia oppilaan käyttäytymisessä tai mielialassa, ja heidän roolinsa hyvinvoinnin varhaisessa tunnistamisessa on keskeinen. Vaikka opettajat pyrkivät tarkastelemaan oppilaidensa hyvinvointia kokonaisvaltaisesti, heidän toimintamahdollisuuksiaan rajoittaa muun muassa resurssien puute. Tämä korostaa tarvetta vahvistaa opettajien tukiverkostoja ja selkeyttää heidän rooliaan osana koulun laajempaa hyvinvointityötä. Hyvinvoinnin edistäminen ei voi olla vain yksittäisen opettajan vastuulla, vaan sen

on perustuttava koko kouluyhteisön yhteisiin käytäntöihin ja toimintakulttuuriin. Opettajille tulee tarjota lisää työkaluja ja resursseja, jotka vahvistavat heidän valmiuksiaan tunnistaa ja tukea oppilaiden hyvinvointia yhä tarkemmin ja kokonaisvaltaisemmin.

## *5.6 Jatkotutkimusaiheita*

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien tulkintoja oppilaidensa hyvinvoinnin kokemuksista alakoulun kontekstissa. Tutkimus tarjosi arvokasta luokanopettajien kokemuksiin perustuvaa tietoa siitä, miten opettajat havainnoivat ja tulkitsevat oppilaidensa hyvinvointia koulupäivien aikana sekä mitä haasteita hyvinvoinnin tulkintaan liittyy. Tutkimuksen luonteeseen kuului tietty rajaus, minkä vuoksi näemme tarpeen tutkia aihetta tarkemmin eri ulottuvuuksista käsin. Jotta oppilaiden hyvinvointia sekä hyvinvoinnin tulkintaan vaikuttavia tekijöitä voitaisiin ymmärtää entistä kokonaisvaltaisemmin eri näkökulmat huomioiden, vaatii se nähdäksemme aiempaa monipuolisempaa tutkimusta.

Nähdäksemme aineistonkeruun monipuolistaminen ja otoksen laajentaminen voisivat tuoda yleistettävämpää ja toisaalta myös entistä syvällisempää aiheesta. Aineistonkeruun monipuolistaminen voisi tarkoittaa esimerkiksi havainnoinnin tai kyselyiden liittämistä haastatteluiden tueksi. Laajempi otos eri puolilta Suomea tai tarkempi rajaus esimerkiksi tietyillä luokka-asteilla toimiviin luokanopettajiin saattaisi myös paljastaa alueellisia eroja luokanopettajien tulkintaan vaikuttavissa tekijöissä. Erityisen arvokkaana jatkotutkimussuuntana pidämme oppilaiden näkökulman esiin tuomista. Nähdäksemme olisi olennaista selvittää, miten opettajien tulkinnat vastaavat oppilaiden kokemuksia omasta hyvinvoinnistaan. Vertaileva tutkimus saattaisi paljastaa mahdollisia eroavaisuuksia aikuisten ja lasten näkemyksissä sekä tuoda esiin piiloon jääviä hyvinvoinnin osa-alueita.

Tässä tutkimuksessa teemat jäävät vielä melko yleiselle tasolle, joten tutkimuksen suuntaaminen tiettyyn teemaan, kuten oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen tai kodin ja koulun yhteistyöhön tarjoaisi mitä todennäköisimmin tarkempaa tietoa aiheesta, mikä avaisi entistä paremman mahdollisuuden reagoida tuloksissa nousseisiin havaintoihin. Yksittäisen hyvinvoinnin teorian

soveltaminen tutkimuksen perustaksi taas mahdollistaisi syvällisemmän käsitteellisen tarkastelun, jonka avulla eri toimijoiden, kuten opettajien, oppilaiden, huoltajien tai koulunkäynnin ohjaajien, näkemyksiä hyvinvoinnista voitaisiin analysoida systemaattisemmin.

Tutkimuksen suuntaaminen yläkoulu- ja lukiokontekstiin avaisi mahdollisuuden tarkastella hyvinvointiin ja sen tulkintaan vaikuttavia tekijöitä eri koulutusasteilla. Yläkoulussa, lukiossa sekä ammatillisessa koulutuksessa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus on usein huomattavasti vähäisempää kuin alakoulussa, mikä saattaa vaikuttaa opettajien mahdollisuuksiin muodostaa käsitystä oppilaan tai opiskelijan hyvinvoinnista. Olisi kiinnostavaa tutkia, poikkeavatko tulokset merkittävästi toisistaan sekä millaisia haasteita tai mahdollisuuksia eri koulutusmuodot tuovat oppilaan hyvinvoinnin havainnointiin ja siinä tukemiseen. Alustavan pohdinnan perusteella, esimerkiksi oppilaantuntemus ei vähäisemmän vuorovaikutuksen takia välttämättä korostu ylemmillä asteilla yhtä vahvasti kuin alakoulussa, millä saattaa olla vaikutusta opettajan herkkyyteen havainnoida oppilaan tai opiskelijan hyvinvointia.

Taidekasvatuksen merkitys koulussa liitetään usein oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja sen yhteyttä hyvinvointiin olisi mielenkiintoista tutkia lähemmin myös luokanopettajien näkökulmasta. Jatkotutkimuksessa olisi nähdäksemme kiinnostavaa tarkastella tekevätkö esimerkiksi luokanopettajat tai aineenopettajat tulkintoja oppilaan hyvinvoinnista hänen taiteellisen ilmaisunsa tai tuotostensa pohjalta, ja mistä tekijöistä tulkinta rakentuu. Tässä tutkimuksessa spesifit taiteellisen ilmaisun tulkinnan tavat eivät nousseet esiin, vaan oppilaan hyvinvoinnin tulkintaan koettiin vaikuttavan yleisesti koulussa suoriutuminen ja koulumotivaatio. Näiden lisäksi voitaisiin tarkastella, miten luokanopettajat kokevat taideaineiden vaikutukset oppilaiden hyvinvointiin ja millaisia käytäntöjä koulussa on taiteen hyödyntämiseksi, kun pyritään tietoisesti edistämään oppilaiden hyvinvointia. Nähdäksemme olisi myös arvokasta selvittää, kokevatko oppilaat itse taiteet omina oppiaineinaan tai integroituna muihin oppiaineisiin hyvinvointia tukevina elementteinä.

Kohdassa 5.5 pohdimme lyhyesti, voiko hyvinvointia syntyä velvoitteesta. Nähdäksemme tässä olisi erityisen arvokas ja mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde. Jatkotutkimuksessa voitaisiin syventyä siihen, millaiset tekijät tukevat luokanopettajan sisäistä motivaatiota hyvinvoinnin edistämiseen, ja miten

esimerkiksi koulun toimintakulttuuri, johto ja työyhteisö vaikuttavat tähän. Lisäksi voisi olla arvokasta selvittää, miten luokanopettajan motivaatio heijastuu oppilaiden kokemaan tukeen ja turvallisuuteen koulussa.

# LÄHTEET


Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.*113–160.

Ahtola, A. (2016). *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.

Ashton, J. (Ed.). (2020). *Student wellbeing*. Emerald Publishing Limited.

Atkins, M. S., Cappella, E., Shernoff, E. S., Mehta, T. G. & Gustafson, E. L. (2017). Schooling and children's mental health: Realigning resources to reduce disparities and advance public health. *Annual Review of Clinical Psychology, 13*, 123–147. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045234

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2023). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper and Row.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. (2012). *The challenge of defining wellbeing*. International Journal of Wellbeing, 2(3), 222–235. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.

Ferreira, M., Reis-Jorge, J. & Batalha, S. (2021). *Social and emotional learning in preschool education - A qualitative study with preschool teachers.* The International Journal of Emotional Education, 13(1), 51–66.

https://www.proquest.com/scholarlyjournals/social-emotional-learning-preschool-education/docview/2604073024/se-2.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.

Garcia-Carrion, R., Villarejo-Carballido, B. & Villardon-Gallego, L. (2019). Children and adolescents mental health: A systematic review of interaction-based interventions in schools and communities. *Frontiers in Psychology, 10*, 918–918. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00918

Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, 242, 180–187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080.

Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26). Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2

Honkanen, M., Moilanen, I., Taanila, A., Hurtig, T. & Koivumaa-Honkanen, H. (2010). Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. Duodecim, 126(3), 277–282.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) (2021). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto.

Jalonen, H., Salminen, J. & Laasanen, M. (2024). Moniammatillinen yhteistyö opiskeluhuollossa – tasapainoilua jännitteiden välillä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 61(2). https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.23990/sa.128756

Janhunen, K.-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* (Dissertations in Social Sciences and Business Studies, 52). Itä-Suomen yliopisto. Kopijyvä Oy.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.

Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Julkaisussa *Suomalaisten hyvinvointi 2018.* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

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

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, Osa 1, luku 4). PS-kustannus.

Knapp, N. (6.9.2024). AL: Vakava väkivaltatilanne kesken oppitunnin tallentui videolle Tampereella. *Ilta-Sanomat.* https://www.is.fi/tampereen-seutu/art-2000010681906.html

Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. TUKEVA-hanke. http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf

Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.

Lappalainen, K., Kuittinen, M., Meriläinen, M., Nurmi, J.-E., Haring, M., Havu-Nuutinen, S., Mäkihonko, M., Siekkinen, M., Niiranen, P., Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K., Juvonen, A., Holopainen, L., Savolainen, H., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Thuneberg, H., Puhakka, A., … Haapala, A. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Leskisenoja, E. (2016) *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä.* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki.* PS-Kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.

Littlecott, H. J., Moore, G. F. & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: the role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, *36*(4), 297–312. https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624

Lohtander, M., Hätönen, H., Katainen, J., Lundkvist, T., Siira, T. & Hovi A.-M. (2021). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen kokonaisarkkitehtuuri.* Sosiaali- ja terveysministeriö. https://stm.fi/documents/1271139/48496181/Hyvinvoinnin+ja+terveyden+edist%C3%A4misen+kokonaisarkkitehtuuri_2021_11.pdf/

Lämsä, A.-L. (2017). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A.-L. (2017). *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. PS-kustannus.

Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning.* Harvard Education Press.

Marjanen, K. & Poikolainen, J. (2012). *Lasten Ikihyvä – hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa*. https://www.researchgate.net/publication/303944594_Lasten_Ikihyva_-_hyvinvoiva_lapsi_kuntapalveluissa

Marton, F. (1988). Fenomenografia: Erilaiset käsitykset todellisuudesta. Teoksessa D. Fetterman (toim.), *Laadulliset lähestymistavat arviointiin opetuksessa* (s. 176–205). Praeger.

Mattila, A. S., & Aarninsalo, P. (2018). *Onnentaidot - Kohti hyvää elämää* (1. painos). Kustannus Oy Duodecim.

Minkkinen, J. (2011). Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.), *Toiminnallisia loukkuja: Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa* (s. 63–87). Tampere University Press.

Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0

Nieminen, S. & Turunen, J. (2015). *Koulusosionomi oppilaan äänen kuulijana: Kuraattorin kumppaniksi koulun sosiaalityöhön.* [opinnäytetyö ylempi AMK, Tampereen ammattikorkeakoulu]. Theseus-julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201505158189

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Nikkanen, V. (22.8.2022). Kouluilla vakava pula etenkin erityisopettajista, ja seuraukset ovat suuret – "Yleisopetukseen joutuu oppilaita kuin heitteille". *MTV Uutiset.* https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/kouluilla-vakava-pula-etenkin-erityisopettajista-ja-seuraukset-ovat-suuret-yleisopetukseen-joutuu-oppilaita-kuin-heitteille/8492698

Niutanen, R. (2.5.2024) Koululaiset tuntevat itsensä aiempaa turvattomammiksi – kouluväkivaltaa silti vähemmän kuin muualla Euroopassa. *Yle Uutiset.* https://yle.fi/a/74-20086652

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2024). *Opetusalan työolobarometri 2024 (OAJ:n julkaisusarja 9:2024).* Haettu 18.2.2024, osoitteesta *https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opetusalan-tyoolobarometri/*

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (n.d.) *Opiskeluhuolto*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhuolto

Sipoon kunta. (n.d.). *Opetussuunnitelma, oppiaineet ja arviointi.* https://www.sipoo.fi/opetussuunnitelma-oppiaineet-ja-arviointi/

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage Publications

Pelkonen, J. (5.12.2018). Mitä ihmettä kouluissa tapahtuu? Väkivaltaa ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailla. *Yle Uutiset.* https://yle.fi/a/3-10538926

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change, 13*(1), 95–116. https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0

Ruusuvuori, J., Tiittula, L., Aaltonen, T., Alastalo, M., Rastas, A., Tienari, J., Vaara, E., Meriläinen, S., Lumme-Sandt, K., Alasuutari, M., Hyvärinen, M. K., Löyttyniemi, V., Valtonen, A., & Nuolijärvi, P. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Vastapaino.

Seligman, M. (2011). *Flourish*. Free Press.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change: Principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management, 36*(4), 452–469. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247038

Suldo, S. M. & Shaffer-Hudkins, E. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52–68. https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087889

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2013) *Mielenterveyden edistäminen kouluissa.* https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-949-7

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA 2021.* https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/144392/Tilastoraportti_Hyvinvoinnin%20ja%20terveyden%20edist%C3%A4minen%20peruskouluissa%20-%20TEA%202021_final.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA 2023.* https://thl.fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistaminen-peruskouluissa-tea

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Kouluterveyskyselyn tulokset 2017–2023. Perusopetus 4. ja 5. lk. oppilaat. Indikaattori: Opettajat usein kiinnostuneita siitä, mitä oppilaalle kuuluu.* https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/lapset/fact_ktk2_lapset?row=measure

-878980&row=measure-952813&column=alue-886778.&column=vuosi-952479&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024). *Keskeisiä käsitteitä.* https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/hyvinvointijohtaminen/hyvinvointi-ja-terveyserot/keskeisia-kasitteita

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2025). *Kouluterveyskysely.* Haettu 16.4.2025, https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition. https://casel.org/safe-and-sound-aneducational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-programs-illinoisedition/.

Tunne- ja kaveritaitokortit alakouluun. (2025). *Mieli.* Haettu 16.4.2025, https://mieli.fi/materiaalit-ja-koulutukset/materiaalit/tunne-ja-kaveritaitokortit-2/

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos.). Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.* https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Törmälehto, E. (2021). *Vanhemmat ja opettajat lasten tunnetilojen tunnistajina.* [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. https://trepo.tuni.fi/handle/10024/135458

Westerhof, G. J. & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development, 17*(2), 110–119. https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y

World Health Organization. (n.d.) *Constitution.* https://www.who.int/about/governance/constitution

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W. & Shewark, E. A. (2015). "Practice what you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and

emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899–919. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320

# LIITTEET

## *Liite 1: Haastattelupohja*

Teema 1: Opettajien keinot saada tietoa oppilaiden hyvinvoinnista

1. Millaisten erilaisten keinojen kautta saat käsityksen oppilaan hyvinvoinnista?

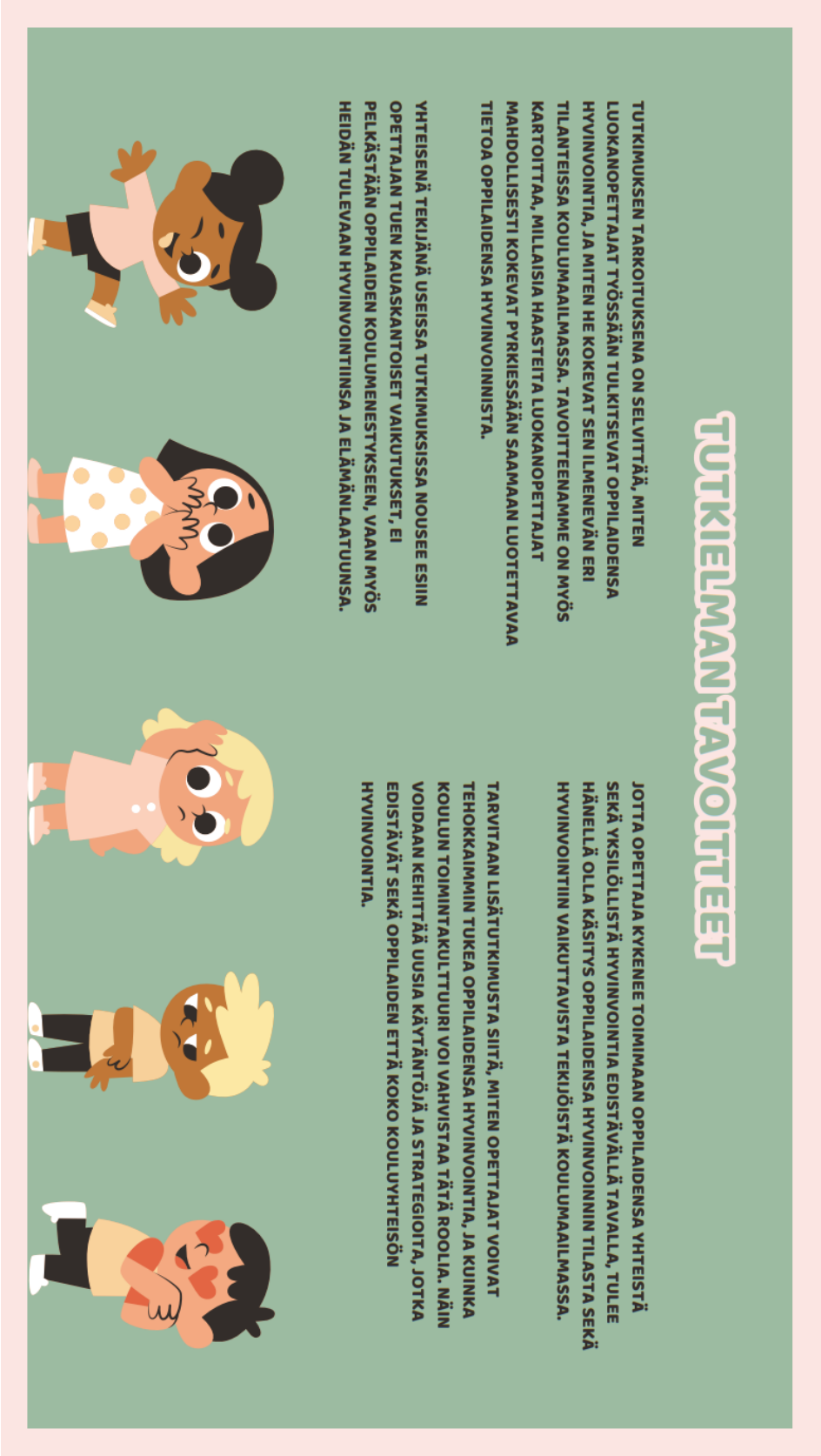
Teema 2: Oppilaiden hyvinvoinnin tulkinta

1. Mitkä tekijät vaikuttavat tulkintaasi siitä, että oppilas voi hyvin?
2. Mitkä asiat herättävät sinussa huolen oppilaan hyvinvoinnista?

Teema 3: Opettajan minäpystyvyys

1. Millaisia resursseja ja taitoja koet omaavasi oppilaiden hyvinvoinnin tulkitsemiseen?
2. Mitkä tekijät tähän vaikuttavat?

Teema 4: Hyvinvoinnin tulkitsemisen haasteet

1. Millaisissa tilanteissa oppilaiden hyvinvoinnin tulkitseminen on ollut sinulle erityisen haastavaa?
2. Millaisia ristiriitaisia viestejä tai merkkejä kohtaat oppilaan hyvinvoinnin arvioinnissa?
3. Koetko joskus paineita tai ristiriitoja hyvinvoinnin tulkitsemisen ja opetustehtävien välillä?

*Liite 2: Dia tutkimuksen tavoitteista*