

**Hyvinvointi valtakunnallisessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa - Tutkimus opetussuunnitelman oppilaan hyvinvoinnin edistämisen keinoista ja hyvinvointikäsitteestä**

Laura Peltomäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Peltomäki, Laura. 2018. Hyvinvointi vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa - tutkimus opetussuunnitelman hyvinvoinnin edistämisen keinoista ja hyvinvointikäsitteistä. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.**

Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, kuinka vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pyrkivät edistämään oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi kartoitetaan uuden opetussuunnitelman hyvinvointikäsitteistä vertaamalla sen hyvinvoinnin edistämisen keinoja positiivisen psykologian hyvinvointikäsitteeseen ja sen käytännön sovelluksiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta uuden opetussuunnitelman tähtäävän oppilaiden hyvinvointiin lukuisin, mutta vielä varsin hajanaisin keinoin, sillä käytännössä hyvinvoinnin edistäminen jää vielä liiaksi paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien oman motivaation varaan. Perusopetuksen arvot on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelmaan, mutta niistä ei ole vielä johdettu perusopetukselle yhtenäistä hyvinvointikäsitteistä. Toisaalta hyvinvoinnin edistämiseen tähtäviä pyrkimyksiä esitellään opetussuunnitelmassa esimerkiksi perusopetuksen tavoitteita ja tehtäviä, sekä koulutyön järjestämistä koskevissa luvuissa laajasti.

Opetussuunnitelman ja positiivisen psykologian keinoissa edistää hyvinvointia on paljon yhtäläisyyksiä, vaikka positiivisen psykologian ja -pedagogiikan puolella pedagogiset käytänteet esitellään selkeämmin. Jatkotutkimuksena voisi selvittää, olisiko positiivisen psykologian hyvinvoinnin edistämisen käytänteistä hyötyä myös suomalaisessa perusopetuksessa.

Asiasanat: hyvinvointi, onnellisuus, positiivinen psykologia, opetussuunnitelma, luontevahvuudet, arvokasvatus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>HYVINVOINNIN JA ONNELLISUUDEN MÄÄRITTELEMINEN</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Eudaimonia.....	9
	2.2 Hedonia .....	10
	2.3 Subjekttiivinen hyvinvointi .....	12
<b>3</b>	<b>POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN NÄKÖKULMA</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Onnellisuudet positiivisessa psykologiassa.....	14
	3.2 Positiivinen koulu .....	16
	3.3 Positiivisen psykologian mahdollisuudet perusopetuksessa.....	16
	3.3.1 Positiivinen pedagogiikka ja lapsen hyvinvoinnin tukeminen	17
	3.3.2 Luontevahvuudet ja niiden mahdollinen käyttö perusopetuksessa.....	18
	3.4 Kouluhyvinvointi ja onnellisuus .....	20
	3.4.1 Motivaatio ja kouluhyvinvointi .....	21
	3.4.2 Oppimisympäristön ja -yhteisön vaikutus oppilaan hyvinvointiin.....	21
<b>4</b>	<b>LAPSEN KEHITYS KOULUIÄSSÄ</b> .....	<b>23</b>
	4.1 Minäkäsityksen muodostaminen kouluiässä .....	23
	4.2 Kodin ja perheen vaikutus lapsen kehitykseen.....	24
	4.3 Koulun ja opettajan vaikutus lapsen kehitykseen.....	26
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TARKOITUS</b> .....	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT</b> .....	<b>31</b>
	6.1 Laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	<b>Virhe.</b>
	<b>Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.</b>	

6.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi menetelmänä kahden erilaisen tutkimustehtävän analysoinnissa .....	32
<b>7 OPPILAIDEN HYVINVOINNIN EDISTÄMINEN VALTAKUNNALLISESSA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA .....</b>	<b>35</b>
7.1 Perusopetuksen velvoitteet, arvoperusta, tehtävät ja tavoitteet oppilaan hyvinvoinnin edistäjinä.....	35
7.2 Koulutyön järjestäminen ja perusopetuksen toimintakulttuuri oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä .....	38
7.3 Yhteistyön merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä .....	41
7.4 Hyvinvoinnin edistäminen oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotojen avulla.....	42
7.5 Oppilashuolto osana oppilaan hyvinvoinnin edistämistä.....	44
7.6 Hyvinvoinnin edistäminen ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ...	46
7.7 Arvot oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä.....	48
7.7.1 Arvokasvatus oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä.....	49
7.7.2 Millaisia arvoja perusopetuksessa tulee opetussuunnitelman mukaan välittää? .....	50
<b>8 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN HYVINVOINTIKÄSITYS SUHTEESSA POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN HYVINVOINTIKÄSITYKSEEN .....</b>	<b>51</b>
8.1 Oppilaan ja huoltajien osallistaminen hyvinvoinnin edistäjänä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa suhteessa positiivisen pedagogiikan osallistamisen periaatteisiin .....	53
8.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteleva toimintakulttuuri ja koulutyön järjestämisen periaatteet suhteessa positiivisen psykologian periaatteisiin.....	53

8.3 Opetussuunnitelman mukainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto suhteessa positiivisen psykologian periaatteisiin.....	55
8.4 Positiivisen pedagogiikan mukainen luontevahvuuksien huomiointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014.....	57
<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>61</b>
9.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	64
9.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	65
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Mikä tekee elämästä elämisen arvoista? Millaiset ihmiset ovat onnellisimpia? Voiko rahalla ostaa onnellisuutta? Tieteellinen yhteisö on asettanut nämä kysymykset empiiriseen testiin. Lopputuloksena on syntynyt paljon tieteellistä kirjallisuutta onnellisuudesta ja hyvästä elämästä. Lisäksi on syntynyt uusia tieteellisiä linjoja, kuten positiivinen psykologia ja onnellisuustutkimus. Myös yhä useampi tutkija ja poliitikko on suunnannut huomionsa siihen, mitä hyvä elämä oikeastaan tarkoittaa ihmisille. (Davey & Selin, 2012, 1) Edellä Davey ja Selin tuovat esille kaksi onnellisuuden tutkimuksen kannalta oleellista seikkaa. Ensinnäkin onnellisuus ja hyvinvointi rinnastetaan sekä kotimaisissa että ulkomaisissa julkaisuissa usein toisiinsa tai niitä käytetään jopa synonyymeinä keskenään (ks. myös Diener & Pavot 2013; Paalasmaa 2014). Myös tässä tutkimuksessa hyvinvointia lähestytään onnellisuuden käsitteen kautta, ja tästä syystä molemmat käsitteet esiintyvät tutkimuksessa osin myös rinnakkain, kuten ne esiintyvät myös suuressa osassa tämän tutkimuksen lähdekirjallisuutta. Onnellisuuden rinnalla hyvinvoinnin käsitettä käyttävät laajasti myös esimerkiksi Seligman (2011) ja Keyes (2005). Toisekseen Daveyn ja Selinin (2012) huomioista ilmenee, ettei yksittäisten ihmisten onnellisuus ole enää merkityksellistä ainoastaan ihmisille itselleen, vaan onnellisuus on myös koko yhteiskunnan toimivuuden ja hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Jo edellä esitetyistä syistä on ymmärrettävää, että hyvinvoinnin tavoittelu on otettu myös uusimmassa vuoden 2014 valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioon.

Ylipäätään hyvän elämän ideaali liittyy olennaisesti koko kasvatuksen käsitteeseen. Kasvatusta on käytännössä mahdotonta edes määritellä ilman, että samalla viitataan arvoihin ja siihen hyvään, jota kasvatuksessa pitää noudattaa, ja jota on pyrittävä toteuttamaan kasvatettavan omaksi parhaaksi. Kuitenkin kun puhutaan kasvatuksen ymmärryksestä, Menonin paradoksi on aina läsnä. (Värri, 2000, 26) Menonin paradoksilla tarkoitetaan tietämisen ja tietämättömyyden paradoksia, jonka Menon esittää Sokrateelle heidän keskustellessaan

siitä, voiko hyveitä opettaa. Paradoksissaan Menon kysyy Sokrateelta: ” Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittele, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnistat sen juuri siksi, mistä et mitään tiedä?” (Platon, 1999 Teokset II: Menon, 122) Kasvatuksen yhteydessä Menonin paradoksin kautta pohditaankin sitä, mikä on hyvää kasvatusta ja millaista on lapsen kasvattaminen hyvään. Mistä voimme kasvattajina tietää, mikä on lapselle tämän omaksi parhaaksi?

Siellä missä puhutaan onnellisuudesta, on puhuttava myös arvoista. Paalasmaan (2014, 47) näkemyksessä perusopetuksella tavoitellaan hyvää elämää, ja hyvän elämän taas voi määritellä vain arvojen kautta. Moniarvoissa yhteiskunnassa lapselle on haaste rakentaa yksin eheää maailmankuvaa, joten lapsen arvotajuntaa rakentavan kasvatuksen perustana toimii vanhempien ja muiden kasvattajien oma arvotajunta, eli se tapa, jolla ihminen tunnistaa ja ymmärtää erilaisia arvoja. Arvokasvatus tapahtuu aina tietoisesti, ja siinä lapsi johdatetaan sellaisten arvojen kuin ystävyuden, terveiden elämäntapojen, kauneuden, toden, oikean ja pyhän kokemiseen. (Hämäläinen, 2011, 57, 60) Hämäläisen näkemysten perusteella lapsen käsitykset arvokkaasta rakentuvat kasvatuksen myötävaikutuksella. Arvokasvatus myös tarvitsee onnistuakseen terveitä ja tavoiteltavia päämääriä. Pyrkimys on siis kasvattaa lapsia arvostamaan juuri tietynlaisia asioita, jotka edistävät lapsen ja myös yhteisön parasta. Paalasmaan (2014, 48) mukaan meillä on ainakin suhteellisen suuri yksimielisyys siitä, että kasvatuksessa tavoitteena on saavuttaa hyvä elämä jokaiselle. Arvokasvatus on tuttu käsite myös uusimmassa perusopetuksen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteessa. Yhtä lailla opetussuunnitelmassa puhutaan kasvatuksesta kohti hyvää elämää ja hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaista hyvinvointia kohti lapset koulussa kasvatetaan, ja kuinka heidän hyvinvointiaan pyritään käytännön koulutyössä edistämään?

## 2 HYVINVOINNIN JA ONNELLISUUDEN MÄÄRITTELEMINEN

Ihmiset kautta historian ovat koettaneet ottaa selvää siitä, mitä onnellisuus on (Boniwell., Conley Ayers & David, 2013, 1067) ja kautta filosofian historian onnellisuudesta ja hyvinvoinnista erilaisia määritelmiä on kertynytkin varsin paljon. Samoin historian saatossa on syntynyt runsaasti erilaisia tulkintoja myös siitä, kuinka hyvinvointia ja onnea voidaan tavoitella oikealla tavalla ja miksi juuri nämä tavat tekevät ihmisistä onnellisia. Belliottin (2013, 291) mukaan voimme kuitenkin vastata seuraaviin kysymyksiin vasta, kun tiedämme, mitä yksilö itse onnellisuudella tarkoittaa: Onko onnellisuus saavutettavissa? Jos on, voimmeko saavuttaa sen? Jos voimme, kuinka saavutamme sen? Ovatko parhaat elämät välttämättä onnellisia? Onnellisuuden käsitteen määrittelyminen tässä opinnäytteessä ei olekaan aivan helppo tehtävä. Jotain tämän tehtävän vaikeusasteesta kertoo sekin, että tähän käsittelykappaleeseen en osannut ensimmäisten kahden viikon aikana kirjoittaa sanaakaan.

Vähintäänkin viimeisten 2500 vuoden ajan filosofit idässä ja lännessä ovat kiinnittäneet paljon huomiota onnellisuuteen ja sen luonteeseen. Pääsääntöisesti filosofit ovat olleet yhtä mieltä siitä, että onnellisuus on tärkeä osa ihmisen elämää ja erimielisyydet syntyvät lähinnä siitä, mitä onnellisuus lopulta on. Toiset ovat olleet sitä mieltä, että onnellisuus ja hyvinvointi ovat nautintoja, toisten mielestä onnellisuus on hyveitä, ja osan mielestä onnellisuus ja hyvinvointi tarkoittavat ihmisluonnon täyttämistä. Osa filosofeista uskoo, että onnellisuuden tavoittelun tulisi olla ensimmäinen prioriteettimme ja toisten mielestä meidän ei tulisi tavoitella onnellisuutta ollenkaan. Filosofialla on paljon tarjottavaa onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimukselle myös tänä päivänä tämän aiheesta käydyn pitkän väittelyn tradition kautta. (Pawelski, 2013, 247-248) Pawelski osoittaa hyvin edellä sen, miksi onnellisuus on tutkimuksen kohteena niin haas-



teellinen. Yhteisymmärrykseen onnellisuuden luonteesta ja määritelmästä ei ole edes tuhansien vuosien saatossa päästy siksi, että eri ihmisille onnellisuus ja hyvä elämä tuntuvat tarkoittavan hyvinkin erilaisia asioita.

Koko länsimainen sivistys perustuu vahvasti juutalais-kristillisen tradition ohella antiikin aikoihin ja erityisesti Aristoteleen tulkinta onnellisuudesta on vaikuttanut myös nykyaikaisiin käsityksiimme siitä, mitä onnellisuus on. (Ojanen 2014, 62, 113) Kun todetaan, että eurooppalaisen ihmisen ajattelun kulmakivet ovat Aristoteleen logiikka ja Paavalin etiikka, tarkoitetaan niitä järjen ja eettisen omantunnon kysymyksiä, jotka ovat merkityksellisiä omalle arvomaailmalle. Antiikin ihmiskuvan sokraattinen järjen kriittinen käyttö, aristoteelinen hyvän elämän malli ja stoalainen kosmopoliittisuus ovat kulkeneet ajattelussamme mukana läpi länsimaisen ajattelun historian. (Setälä 1998, 16-17). Koska antiikilla ja sen suurilla ajattelijoidella on vahva vaikutus yhä edelleen siihen, mitä ajattelemme hyvän elämän ja onnellisuuden olevan, koen tarpeelliseksi käyttää myös tässä tutkimuksessa onnellisuuden määrittelyssä apuna antiikin filosofien käsityksiä onnellisuudesta. Tässä tutkimuksessa keskityn kahteen hyvin erilaiseen antiikin onnellisuuskäsitykseen: eudaimoniaan ja hedoniaan. Tämän jälkeen esittelen positiivisen psykologian näkökulman, sekä subjektiivisen hyvinvoinnin käsitteen. Subjektiivinen hyvinvointi on onnellisuuden tutkimuksessa käsite, joka sisältää sekä hyvinvoinnin affektiivisen että kognitiivisen näkökulman (Diener & Pavot 2013, 134)

## 2.1 Eudaimonia

Platon ja Aristoteles kirjoittivat hyveistä ja siitä, mikä merkitys niillä on ihmisten onnelle. (Ojanen 2014, 113) Aristoteles käyttää onnellisuuden käsittelyssään termiä eudaimonia, joka tieteellisessä kirjallisuudessa on selitetty monin eri tavoin. Eudaimonian määritelmässään McMahan (2013, 253) lähtee kreikkalaisten käsitteistä eu (hyvä) ja daimon (jumala, henki, demoni), jotka muodostavat yhdessä käsitteen eudaimonia. Ihminen tarvitsee hyvän "daimonin" eli ohjaavan hengen rinnalleen ollakseen onnekas. Käsite sisältää myös ajatuksen jumaluu-

desta, sillä "daimon" on jumalten lähettiläs, joka seuraa tekemisiämme. Aristoteles itse teki eudaimonian käsitteestä tunnetun teoksessaan Nikomakhoksen etiikka, ja hänen ohellaan onnellisuuskäsityksistä eudaimoniaa kannatti antiikin filosofeista muun muassa Platon.

Eudaimonia käännetään usein onnellisuudeksi, ja näin se voidaan sekoittaa esimerkiksi nautintoon, vaikka kuitenkin parempi käännöksen käsitteelle olisi kukoistus tai erinomaisuus. Aristoteleen eudaimonia sisälsi hyveet kuten oikeudenmukaisuus, kiltteys, rohkeus ja rehellisyys, älyllisen toiminnan harjoittaminen, ja korkealuokkainen toiminta esimerkiksi oman ammatin parissa. (Hutta 2013, 202) Aristoteleen opetuksissa hyvässä elämässä ihmisen on mahdollista kehittää vahvuuksiaan, saavuttaa oma potentiaalinsa ja tulla siksi, millaiseksi luonto on hänet tarkoittanut. Tällaista hyvää elämää Aristoteles itse kuvaa eudaimonian käsitteellä. Aristoteleen mukaan onnellisuus on tekojemme päämäärä, sekä täydellinen ja itsessään riittävä hyvä. (Ojanen, 2014, 112; Aristoteles, 2008, 15) Tiivistäen voidaan todeta, että eudaimonian käsitteeseen liittyy hyveiden toteuttaminen ja itsensä kehittäminen kohti jotain sellaista, joksi ihmisen on tarkoitus tulla. Onni ja hyvinvointi ei täten ole jotain sellaista, joka tulisi ihmiselle annettuna, vaan eudaimonia täytyy itse saavuttaa oman tekemisen kautta. Antiikin onnellisuuskäsityksistä eudaimonia on myös lähempänä positiivisen psykologian ajatusta siitä, mitä hyvinvointi ja onnellisuus on, ja kuinka se on mahdollista saavuttaa.

## 2.2 Hedonia

Hedonistinen ja eudaimoninen lähestymistapa hyvinvointiin mielletään usein pohjimmiltaan erilaisiksi (Boniwell, Conley Ayers & David, 2013, 1068). Seligmanin (2008, 19) mukaan hedonismin teoriassa elämänlaatu on yhtä kuin hyvien hetkien määrä vähennettynä huonojen hetkien määrällä. Siten hedonisti tavoittelee elämässään mahdollisimman paljon hyviä hetkiä ja vastaavasti mahdollisimman vähän huonoja hetkiä.

Antiikin ajatteliijoista hedonismin puolestapuhujiin kuului Epikuros. Hedonismin käsitteen määrittelyssä käytän ajatuksia myös Demokritokselta, vaikka hän ei ollutkaan itse hedonismin kannattaja (Demokritos & Epikuros, 2006, 187) Silti Demokritoksen ajattelusta on löydettävissä paljon yhtäläisyyksiä Epikuroksen ajatusmaailmaan, ja tätä käsittelykappaletta ajatellen Demokritoksen ajatukset täydentävät hyvin sitä kuvaa, jonka Epikuros antaa onnellisuudesta ja sen saavuttamisesta. Demokritoksen (Demokritos & Epikuros, 2006, 47, 49, 51, 187) mukaan onnen asuntona toimii ihmisen sielu. Ruumiilliset asiat ja maallinen omaisuus eivät tee ihmisestä onnellista, vaan onnellisen ihmisestä tekee oikein ajattelu ja laaja ymmärrys. Näiden päätelmien mukaan Demokritosta on vaikea luokitella puhtaasti hedonismin kannattajaksi. Silti Epikuroksen ohella myös Demokritos ohjaa onnellisuuden tavoittelijaa kohti nautintoja. Demokritoksen ajattelussa ihmiset tavoittavat mielenrauhan nautintojen kohtuullisuudesta, sekä tasapainoisesta elämästä. Platonin ja Aristoteleen tavoin Demokritos näki, että ainoastaan ”hyvät” nautinnot sopivat hyvään elämään. Toisaalta nämä hyvätkään nautinnot eivät olleet onnellisuuden saavuttamisen kannalta yhtä tärkeitä, kuin intellektuaalinen aktiivisuus.

Epikuroksen ajattelu eroaa Demokritoksen ajattelusta siinä, millaisien nautintojen kautta mielenrauha ja onnellisuus saavutetaan. Epikuroksen Demokritos & Epikuros 2006, 58, 62, 64, 187-188) mukaan on pyrittävä kohti onnellisuutta, koska kun olemme onnellisia, meillä on kaikki mitä tarvitsemme. Toisaalta mikäli emme ole onnellisia, kaikki toimintamme suuntautuu ainoastaan onnellisuuden tavoitteluun, sekä tuskan ja pelon välttelemiseen. Epikuros kutsui mielihyvää autuaan elämän perustaksi ja päämääräksi. Hän ei kuitenkaan tarkoita mielihyvällä vain hekumoitsijan nautintoa tai pinnallista mielihyvää, vaan hänen ajattelussaan mielihyvä koostuu sekä ruumiillisesta että henkisestä nautinnosta. Ruumiillinen nautinto tarkoittaa Epikurokselle tuskan poissaoloa ja henkinen nautinto puolestaan ahdistuksen poissaoloa. Fyysisen hyvinvoinnin Epikuros näki ensisijaisen tärkeänä.

## 2.3 Subjekttiivinen hyvinvointi

Kun puhutaan onnellisuudesta, ulkomaisessa tutkimuskirjallisuudessa ja kotimaisissa englanniksi julkaistuissa tutkimuksissa käytetään runsaasti käsitettä subjective well-being (ks. Koo, Miao & Oishi 2013; Nettle 2005; Kauko-Valli 2008). Kotimaisista suomeksi kirjoitetuista tieteellisistä julkaisuista on sen sijaan vaikea löytää vain yhtä termiä, joka täsmällisesti vastaisi tätä käsitettä. Sisällöllisesti termi subjective well-being on kuitenkin helppo ymmärtää. Tässä tutkimuksessa pyrin kääntämään käsitteen mahdollisimman tarkasti, ja käytän termistä subjective well-being suomennosta subjektiivinen hyvinvointi. Avainasemassa subjektiivisessa hyvinvoinnissa on yksilön tyytyväisyys omaan elämäänsä. (Diener, Lucas, & Oishi 2002, 63; Nettle 2005, 33) Subjekttiivinen hyvinvointi onkin määritelty yksilön kognitiivisiksi ja affektiivisiksi arvioinneiksi omasta elämästään. Näihin arvioihin sisältyvät tunnereaktiot koettuihin tapahtumiin, sekä kognitiiviset arviot omasta tyytyväisyydestä ja täyttymyksestä. Nämä arvioinnit refleктоivat myös sitä, kuinka ihminen suhtautuu kognitiivisella ja tunnetasolla omassa elämässä vallitseviin olosuhteisiin. Olosuhteet saattavat olla vaihtelevia ja lyhytaikaisia, tai toisaalta ne voivat olla verraten vakaita. Siksi on tutkittava sekä hetkellistä että pitkäaikaista subjektiivista hyvinvointia. Subjekttiivinen hyvinvointi on kaiken kaikkiaan laaja konsepti, joka sisältää miellyttävien tunteiden kokemisen, negatiivisten mielialojen alhaisen määrän ja korkean tyytyväisyyden omaan elämään. (Diener, Lucas, & Oishi 2002, 63, 66) Positiivisten ja negatiivisten tunteiden tasapaino muodostaa tunnetason hyvinvoinnin, kun taas yksilön arviot omasta elämästä muodostaa kognitiivisen eli tiedostetun hyvinvoinnin. (Koo, Miao, & Oishi, 2013, 174)

### 3 POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN NÄKÖKULMA

Positiivinen psykologia tutkii ihmisen vahvuuksia ja sitä, kuinka yksilön on mahdollista selvitä elämän ongelmista (Ojanen, 2014, 10). Uusitalo-Malmivaara (2014, 19) vertaa positiivista psykologiaa terveydenhoitoon ja sen kehitykseen, sillä sairaanhoitoa tarvitaan sitä vähemmän, mitä paremmin terveydenhoidossa onnistutaan. Positiivinen psykologia toimii perinteisemmän häiriökeskeisen psykologian rinnalla pyrkien tarkastelemaan eheyden edellytyksiä ja keinoja, joilla voidaan auttaa ihmisiä kasvattamaan oman onnellisuutensa tasoa, mielen-terveyttä ja henkilökohtaista kukoistusta. Samalla suuntaus valjastaa tieteellisiä työkaluja tutkimukseen siitä, mikä saa yksilöt voimaan hyvin ja millaiset olo-suhteet luovat kukoistavia elämiä. Yksilöiden ohella positiivinen psykologia keskittyy myös perheisiin, organisaatioihin ja kulttuureihin. (MacConville & Rae, 2012, 15-16) Jo tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta positiivisen psykologian käsite on keskeinen, sillä pyrin tutkielmani kautta kartoittamaan sitä, missä suhteessa perusopetuksen uuden opetussuunnitelman perusteiden 2014 näkemykset onnellisuudesta ja hyvinvoinnista ovat positiivisen psykologian onnellisuuskäsitysten kanssa.

Ojasen (2014, 10) mukaan positiivinen psykologia käsitteenä tuo mieleen positiivisen ajattelun, mutta todellisuudessa positiivisen psykologian aihepiiri-aihepiiri on paljon laajempi. Positiivinen ajattelu on populääripsykologian käsite, kun taas positiivinen psykologia nojautuu tutkimustuloksiin. Uusitalo-Malmivaara (2014, 21) huomauttaa, että positiivisen asenteen tutkiminen toisaalta kyllä kuuluu positiiviseen psykologiaan. Perustana positiiviselle psykologialle toimii universalismi, jonka mukaan ihmiset ovat yksilöllisyydestään ja omasta ainutlaatuisuudestaan huolimatta tarpeiden ja ominaisuuksien suhteen samanlaisia siinä määrin, että heitä voidaan kuvata samoilla käsitteillä ja periaatteilla. (Ojanen, 2014, 21) Tämä Ojasen näkemys eroaa kuitenkin siitä, kuinka esimerkiksi Belliotti näkee itse onnellisuuden. Belliottin (2013, 291) mukaan on mahdotonta tietää, voiko onnellisuutta saavuttaa ennen kuin tiedämme tarkalleen, mitä yksilö onnellisuudella tarkoittaa.

### 3.1 Onnellisuudet positiivisessa psykologiassa

Edellä käsitellyt termit eudaimonia, hedonia ja subjektiivinen hyvinvointi linkittyvät kaikki myös positiiviseen psykologiaan ja sen tutkimukseen. Positiivisen psykologian piiriin sisältyvät sekä onnellisuuden hedonistinen, että eudaimoninen määritelmä (Cohn, & Fredrickson, 2012, 20). Yksi näkemys onnellisuuteen on se, että se koostuisi positiivisten tunteiden tuntemisesta ja samalla negatiivisten tunteiden puuttumisesta. Kuitenkaan se, ettei ihminen tunne negatiivisia tunteita, ei välttämättä tarkoita sitä, että ihminen tuntisi positiivisia tunteita. Kaikki tunteet ovat arvoltaan yhdenvertaisia riippumatta siitä, mistä nämä tunteet ovat saaneet alkunsa. Merkityksetöntä on myös se, ovatko tunteet luonteeltaan negatiivisia vai positiivisia. Tämä näkemys onnellisuuteen liittyy vahvasti hedonismin perinteeseen. (Martela, 2014, 27-28) Ojanen (2014, 56-57) mukaan onnellisuuteen vaikuttavat geenit, kulttuuri, satunnaiset tapahtumat, lähiympäristö, persoonallisuus ja omaehtoinen toiminta. Ojanen luonnehtii geenien ja kulttuurin vaikutusta onnellisuuteen melko pysyväksi, kun taas esimerkiksi satunnaiset tekijät ja vaikuttavat yleensä onnellisuuden tasoon vain hetkellisesti. Eniten ihminen pystyy vaikuttamaan omaehtoiseen toimintaansa, kuten esimerkiksi harrastuksiin. Positiivisen psykologian onnellisuuskäsitykseen kuuluu siten sekä pysyvä että vaihteleva osatekijä. Vaikka pitkällä aikavälillä onnellisuuden keskimääräinen taso pysyy vakaana, silti tilanteisiin liittyvä vaihtelu voi olla suurta, koska elämänmuutokset ja ympäristötekijät vaikuttavat jokaiseen ihmiseen eri tavoilla

Onnellisuuden ja hyvinvoinnin käsitteiden päällekkäisyys on nähtävissä positiivista psykologiaa käsittelevissä teoksissa. Siinä missä esimerkiksi Ojanen (2014) puhuu onnellisuudesta, esimerkiksi Keyes (2005) puhuu hyvinvoinnista ja kukoistuksesta. Keyesin mukaan hyvinvointi on yhtä kuin kukoistusta. Kukoistukseen puolestaan kuuluu kolme eri osa-aluetta, jotka ovat emotionaalinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi ja psykologinen hyvinvointi. Kukoistus edellyttää onnistumista jokaisen edellä mainitun osa-alueen saavuttamisessa.

Keyesin kukoistukselle edellyttämä onnistuminen voi kuitenkin olla haastavaa, mikäli Ojaseen (2014) näkemys onnellisuuden pysyvistä ja vaihtelevista osatekijöistä pitää paikkansa. Keyesin (2005) teorian mukaiseen kukoistukseen lukeutuu sekä hedonistisia että eudaimonisia piirteitä. Kukoistuksen hedoniseen puoleen liittyvät tunteet ja eudaimoniseen puoleen voi yhdistää kokemukset merkityksellisyydestä sekä pätevyyden tuntemisesta. Myös Seligman (2011, 13) kokee positiivisen psykologian tärkeimmäksi päämääräksi onnellisuuden ja elämään tyytyväisyyden sijasta nimenomaan kukoistuksen lisäämisen ihmisten elämässä. Seligmanin mukaan positiivisen psykologian pääaiheena toimii hyvinvointi ja tärkein väline, jolla hyvinvointia voidaan mitata, on nimenomaan kukoistus.

Seligmanin (2011, 16) hyvinvoinnin teoriassa puhutaan viidestä erilaisesta hyvinvoinnin elementistä, jotka ovat: positiivinen tunne (positive emotion), sitoutuminen (engagement), merkitys (meaning), positiiviset suhteet (positive relationships) ja saavutus (accomplishment/achievement). Jokainen näistä elementeistä puolestaan sisältää kolme ominaisuutta:

1. Se edistää hyvinvointia
2. Useimmat tavoittelevat elementtiä sen itsenäiseksi, eikä vain saavuttaakseen sen kautta jonkun muun hyvinvoinnin neljästä muusta elementistä.
3. Se määritellään ja sitä mitataan muista neljästä elementistä riippumattomana.

Seligman on koonnut nämä hyvinvoinnin elementit yhteen malliksi, jolle hän on antanut nimen PERMA. Seligmanin ja Keyesin kukoistuksen ja hyvinvoinnin käsitteissä, sekä Seligmanin PERMA-mallissa on yhtäläisyyksiä alun perin Aristoteliseen onnellisuuskäsitykseen ja eudaimonian käsitteeseen, jossa onnellisuus on itsessään riittävä hyvä, jota ei tavoitella siksi, että sen avulla saavutettaisiin vielä jotain lisää. (ks. Ojaneen, 2014, 112; Aristoteles, 2008, 15)

### 3.2 Positiivinen koulu

Gilman, Hall, Huebner & Reschly (2012, 565-566) puhuvat positiivisesta koulusta luonnehtiessaan kouluyhteisöä, jossa toimitaan positiivisen psykologian periaatteiden mukaisesti. Tällaisissa positiivisissa kouluissa tulee Gilmanin ym. (2012, 565-566) toteutua neljä periaatetta. Ensinnäkin positiivisissa kouluissa tunnustetaan oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin merkitys myös akateemisen menestyksen kannalta. Lisäksi positiivisissa kouluissa pyritään suunnitelmallisesti arvioimaan oppilaiden subjektiivista hyvinvointia, johon katsotaan kuuluvaksi myös oppilaan koetut tunteet ja oma koettu koulutyytyväisyys. Positiivisissa kouluissa työntekijät ymmärtävät, että oppilaan hyvinvointia tuemalla voidaan ennaltaehkäistä myös käyttäytymisen ongelmien kehittymistä. Lisäksi koulujen tulee työskennellä yksilöiden kanssa, joiden nähdään eroavan toisistaan persoonaltaan, kyvyiltään ja kiinnostuksiltaan. Kolmanneksi positiiviset koulut on suunniteltu niin, että ne mahdollistavat positiivisia vuorovaikutustapahtumia kaikkien osallisten välillä. Vielä neljänneksi, positiiviset koulut painottavat tehtäviä, jotka lisäävät oppilaiden osallisuutta. Vuorinen ja Uusitalo-Malmivaara (2016) eivät ole vakuuttuneita siitä, että suomalainen koulujärjestelmä tähtäisi vielä ainakaan vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kohti positiivista koulua.

### 3.3 Positiivisen psykologian mahdollisuudet perusopetuksessa

Edellä olen keskittynyt määrittelemään sitä, mitä positiivinen psykologia on ja mihin sillä pyritään. Seuraavissa käsittelykappaleissa keskityn tarkentamaan, kuinka positiivista psykologiaa ja sen piiriin kuuluvia ajattelumalleja olisi mahdollista hyödyntää perusopetuksessa oppilaiden hyvinvoinnin ja onnellisuuden edistämiseksi. Seligmanin (2011, 80) mukaan hyvinvointia tulisi opettaa jo koulussa muun muassa siitä syystä, että lisääntynyt hyvinvointi edistää myös oppimista. Kaksi opetus- ja kasvatustyön kannalta merkittävää positiivisen psykologian tarjoamaa työvälinettä ovat positiivinen pedagogiikka ja oppilaan luon-



teenvahvuuksiin keskittyvä opetus, joka saa ajatuksensa positiivisesta pedagogiikasta ja kasvatettavan omien luontevahvuuksien tunnistamisesta.

### **3.3.1 Positiivinen pedagogiikka ja lapsen hyvinvoinnin tukeminen**

Positiivinen pedagogiikka on positiivisesta psykologiasta vaikutteita saanut suuntaus, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana sekä merkitysten rakentajana. Sen tavoite on tukea lasten hyvinvointia ja myös oppimista koulun ja päiväkotien arjessa. (Hilppö, Kumpulainen, Lipponen, Mikkola & Rajala, 2014, 224-225, 227-228, 238) Positiivinen pedagogiikka on näin ollen malli, joka on koulujen ohella sovellettavissa myös varhaiskasvatuksen piiriin. Hilppön ym. (2014, 228-230) mukaan positiivisessa pedagogiikassa erityisen tärkeitä ovat yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, lapsen oma toimijuus sekä osallisuus, myönteiset tunteet hyvinvoinnin voimavarana, lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja luottamuksellisesta sekä arvostavasta vuorovaikutuksesta rakentuva kasvatuskumppanuus. Samalla Hilppö ym. (2014, 231) kiteyttävät yhteen kolme keskeistä periaatetta, joiden kautta positiivista pedagogiikkaa on mahdollista toteuttaa arjen kasvatusta ja opetustyössä. Ensinnäkin lasta tulee kannustaa omien elämäkokemustensa havainnointiin, sekä edelleen omien tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen. Toisekseen lapsen on tultava aktiiviseksi toimijaksi ja hänelle on tarjottava mahdollisuus myös dokumentoida omia kokemuksia ja tunnetiloja. Kolmanneksi lapsella on oltava mahdollisuus jakaa omia elämäkokemuksia. Nämä päiväkotijä ja kouluikäisten hyvinvointiin tähtäävät toimet tukevat hyvin myös dialogisen kasvatuksen periaatteita, jossa pyritään muun muassa edistämään kasvatussuhteen vastavuoroisuutta ja lapsen omia vaikutusmahdollisuuksia omassa elämässään. (ks. Toivonen, 2014; Värri, 2000) Yhtä lailla positiivisen pedagogiikan periaatteet sopivat siihen, mitä positiivinen psykologia sanoo luontevahvuuksista ja niiden soveltamisesta perusopetukseen.

### 3.3.2 Luontevahvuudet ja niiden mahdollinen käyttö perusopetuksessa

Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2016, 35) mukaan positiivisen psykologian käytännön sovelluksille yhteistä on jokaisen yksilön erityisyyden huomioiminen, sekä myönteisten toimintamallien käyttäminen sen sijaan, että toiminta tapahtuisi kieltojen kautta. Siinä missä perinteisissä kasvatuspyrkimyksissä edetään kohti ennalta määriteltyä päämäärää, positiivisessa luonteenkasvatuksessa yksilön omaa persoonallista potentiaalia kehitetään kohti sen parasta mahdollista muotoa. Positiivinen luonteenkasvatus on yksi positiivisen psykologian sovelluksista, joita on mahdollista hyödyntää myös perusopetuksessa. Luonteenkasvatus on työkalu, jonka mahdollisuuksia on käsitelty positiivisen psykologian piirissä paljon (ks. Seligman 2011; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 31) kokevat myönteisen luonteenkasvun jopa kuuluvan jokaisen lapsen oikeuksiin. Heidän näkemyksessään luonteenkasvatuksen on tapahduttava myötätuntoisessa ilmapiirissä ja olemukseltaan turvallisessa ja välittävässä vuorovaikutuksessa. Lapsen luonne kehittyy vuorovaikutuksessa, ja lapsen oma minuus sekä sosiaalinen pääoma karttavat toisilta saadun palautteen kautta. Myöskään lapsen luonne ei siis kehity tyhjiössä, vaan aina ainutlaatuisessa kontekstissa, johon esimerkiksi kouluikäisillä lapsilla kuuluvat omat luokkatoverit ja yhä laajemmin myös koko kouluyhteisö. Omaan luonteeseen ja luontevahvuuksiin tutustuminen toimivat lähtökohtana muun muassa positiiviselle itsetuntemukselle ja sellaisen motivaation syntymiselle, joka ohjaa kohti toivottua tulevaisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen. 2016, 31). Heckman ja Rubinstein (2001, 145-146) pitävätkin yllättävänä sitä, kuinka vähäistä akateeminen keskustelu ei-kognitiivisten taitojen oppimisesta on, vaikka ei-kognitiiviset taidot ovat todistetusti merkittäviä elämässä menestymisen kannalta.

Hilpön ym. (2014, 239) näkemyksen mukaan aikuinen lapsen kokemusmaailmaa ja tämän tunteita ymmärtävä aikuinen pystyy luomaan tilanteita, jotka saavat lapsessa aikaan positiivisia tunteita. Luontevalta tuntuva toiminta paitsi edistää lapsen osallisuutta ja hyvinvointia, myös vahvistaa tämän omaa käsitystä itsestään. Hilpön ym. käsitykseen sopii Uusitalo-Malmivaaran & Vuo-

risen (2016, 10) näkemys siitä, että positiivisella pedagogiikalla tavoitellaan kaikkien oppilaiden tietoisuutta omista kyvyistään. Koulun on tuettava oppilaita ymmärtämään oma potentiaalinsa ja löytämään omat vahvuutensa. Gilmanin ym. (2012, 566) mukaan oppilaat ovat myös tyytyväisempiä koulunkäyntiinsä silloin, kun heidät kohdataan persoonina, joilla on vahvuuksia. Kaikki edellä kuvattu tukee näkemystä siitä, että luontevahvuudet ja luonteenkasvatus olisivat hyödyllisiä työkaluja myös suomalaisessa perusopetuksessa, jossa opetus suunnitelmankin (Opetushallitus, 2016) mukaan pyritään oppilaan ihmisenä kasvamiseen.

Vuorinen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 76-79) jakaa luontevahvuudet kolmeen ryhmään: voimavahvuuksiin (sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto), ydinvahvuuksiin ja kasvuvahvuuksiin. Voimavahvuudet toimivat asioiden mahdollistajina eli ihmisen vahvuuksina. Niitä on mahdollista paitsi oppia ja opettaa, myös käyttää päivittäin. Sinnikkyys ja itsesäätely auttavat pinnistelemaan kohti hyödyllisten asioiden saavuttamista. Sen sijaan myötätunto toimii apuna sosiaalisissa suhteissa ja edesauttaa ihmistä voimaan hyvin toisten ihmisten kanssa. Ydinvahvuudet ovat puolestaan osa ihmisen omaa persoonaa ja ne ilmenevät henkilökohtaisena tapana ajatella ja toimia. Kasvuvahvuudet edustavat niitä ominaisuuksia, joita itse ihailemme toisissa ihmisissä ja joiden avulla voimme saavuttaa uusia ulottuvuuksia omassa elämässämme.

Kautta aikojen Aristotelinen hyveajattelu on pysynyt perustaltaan melko samanlaisena: ihminen voi hyvin harjoittaessaan hyveitä eli tehdessään jotain, mikä itsessään on arvokasta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen. 2016, 31). Hyveisiin pohjautuva niin sanottu VIA-luokitus (values in action) on laajasti käytetty positiivisen psykologian työväline, jonka avulla on mahdollista löytää, tutkia ja käyttää omia luontevahvuuksiaan eli niitä ominaisuuksia, jotka yksilössä itsessään ovat vahvimpia (Niemi, 2013, 11). Tämän luokituksen tai luontevahvuusfilosofian ovat kehittäneet positiivisen psykologian uranuurtaja Martin Seligman ja Christopher Peterson yhdessä työtovereidensa kanssa (Peterson & Seligman, 2004; Park & Peterson, 2012, 26). VIA-luokituksen ytimeen kuuluvat kuusi erilaista hyvettä, jotka ovat ajasta ja kulttuurista riippumatto-

mia: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Näitä kuutta hyvettä ihminen voi ilmaista 24 luonteenvahvuuden kautta, joihin lukeutuvat muun muassa ominaisuudet kuten luovuus, sinnikkyys, nöyryys ja huumorintaju (Gillham ym. 2011, 31).

### **3.4 Kouluhuvinvointi ja onnellisuus**

Koulu, opiskelu ja koulumenestys vaikuttavat nuoren hyvinvointiin ja käsityksiin omasta itsestään ja siksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota kokonaisvaltaisesti nuoren elämään ja huomioida myös heidän psykologinen hyvinvointinsa. (Tuominen-Soini, 2014, 243) Ojanen (2014, 10) huomauttaa, että psykologiassa on kiinnitetty paljon huomiota muun muassa ihmisen kielteisiin tunteisiin, sairauksiin ja itsetuntemuksen puutteeseen, väkivaltaan ja ihmissuhteiden ongelmiin. Vähemmän tietoa on kertynyt siitä, mikä tuottaa hyvää mieltä ja onnellisuutta, tai miten hyveitä ja vahvuuksia voitaisiin edistää. Koulumaailman osalta tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö vahvuuksien ja hyvinvoinnin edistämistä olisi tutkittu ollenkaan. Esimerkiksi Konu (2002), sekä Halme & Harinen (2012) ovat tutkineet suomalaisten peruskoulun oppilaiden kouluhuvinvointia. Konun (2002, 7) väitöstutkimuksen tuotoksena syntyi kouluhuvinvoinnin arvioimiseen soveltuva hyvinvointimalli. Halmeen ja Harisen (2012, 4, 71-72) tutkimuksessa puolestaan koottiin, analysoitiin ja asetettiin keskinäiseen keskusteluun jo olemassa oleva tutkimustieto sekä se nuoriso- ja koulutuspoliittinen ohjeisto, jotka molemmat käsittelevät suomalaisten peruskoululaisten kouluhuvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen tuloksena suositellaan kootusti, että YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen tulisi saada merkittävämpi rooli ohjaavana periaatteena perusopetuksessa, oppilaiden osallisuutta tulisi konkreettisin keinoin edistää, opettajien ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin tulee panostaa nykyistä enemmän, lasten toiveet on otettava huomioon kouluympäristön suunnittelemisessa, rakentamisessa sekä kohentamisessa ja lisäksi suomalaisessa keskustelussa on suhtauduttava kouluun positiivisemmin.

### **3.4.1 Motivaatio ja kouluhyvinvointi**

Heckmanin & Rubinsteinin (2001, 145) mukaan ei-kognitiiviset taidot, kuten sinnikkyys ja motivaatio ovat nimenomaan niitä taitoja, jotka edesauttavat elämässä menestymistä. Motivaatiota tarvitaan aina tavoitteelliseen oppimiseen, joka suuntaa oppijan huomiota ja auttaa tekemään töitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisesti olisi kiinnitettävä huomiota motivaation laatuun eli pyrkimysten sisältöihin. (Tuominen-Soini, 2014, 244) Motivaation löytäminen työkentelyn avuksi ei siis pelkästään riitä, sillä myös sillä on merkitystä, mikä oppilasta motivoi. Tuominen-Soini (2014, 254-255) jaottelee neljä erilaista motivaatioryhmää, jotka kertovat opiskelijan motivaation laadusta. Näitä ryhmiä ovat: Oppimishakuisten, menestyshakuisten, sitoutumattomien ja välttämishakuisten ryhmät. Oppilaita on siis oppimisorientaatioltaan ja motivaatioltaan erilaisia.

Koulumenestyksen ohella Tuominen-Soinin (2014, 254-255) mukaan motivaation laatu vaikuttaa myös opiskelijan hyvinvointiin. Oppimishakuisuus on yhteydessä moneen myönteiseen asiaan, kuten koulunkäynnin mielekkääksi kokemiseen, ja positiivisten tunteiden tuntemiseen sekä hyvinvointiin. Menestyshakuiset asettavat oppimishakuisten tavoin itselleen korkeita tavoitteita, mutta edellisestä ryhmästä poiketen he pelkäävät epäonnistumista. Menestyshakuiset opiskelijat ovatkin alttiita monille oman hyvinvointinsa kannalta kielteisille asioille kuten stressille, uupumukselle, ahdistuneisuudelle ja väsymykselle. Sitoutumattomien ryhmään kuuluvilla ei ole merkittäviä ongelmia oman psykologisen hyvinvointinsa kanssa, mutta toisaalta heillä on puutteita esimerkiksi koulunkäynnin mielekkääksi kokemisessa. Opiskelumotivaatioltaan välttämishakuiset opiskelijat ovat taipuvaisia kyynisyyteen ja kielteisyyteen. Heikon koulumenestyksen ohella heillä on myös verrattain heikko itsetunto ja paljon masentuneisuuden oireita.

### **3.4.2 Oppimisympäristön ja -yhteisön vaikutus oppilaan hyvinvointiin**

Koulu on jokaisen koululaisen kannalta merkittävä ympäristö jo sillä perusteella, että kaikki oppilaat viettävät siellä huomattavan osan omasta ajastaan. Jo

tästä syystä on perusteltua kiinnittää huomiota siihen, millainen elin- ja oppimisympäristö koulu oppilaille on tämän kasvun ja hyvinvoinnin kannalta. Kasvatustyhteisöt ovat yhteisöinä keinotekoisia siinä mielessä, että oppilailta ei ole suoraan kysytty, olisivatko he halukkaita kuulumaan yhteisöön. (Kulmalainen, 2015, 83; Haapaniemi, 2010, 78) Tuominen-Soinin (2014, 259-260) näkemyksen mukaan koulun toiminta ei saisi olla liian suorituskeskeistä, eikä se saisi korostaa opiskelijoiden keskinäistä vertailua. Halme ja Harinen (2012, 49) tukevat tätä näkemystä todetessaan, että tapa pyrkiä menestykseen kilpailun kautta altistaa nuoret muun muassa koulu-uupumukselle. Huomiota tulisi kiinnittää kokonaisvaltaisesti nuoren persoonaan, tämän sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja koko elämäntilanteeseen. Sellainen oppimisympäristö, joka sallii virheet ja korostaa oppimista on kaikille oppijoille ikään katsomatta hyödyllinen. Tuominen-Soini (2014, 259-260) näkee koulun yhteisönä, johon kuulumista ei voi valita.

## 4 LAPSEN KEHITYS KOULUIÄSSÄ

Jo aiemmin tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt osoittamaan, kuinka merkittävässä asemassa onnellisuuden tavoittelu on ihmisen elämässä. Jotta olisi mielekästä tutkia perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ja erityisesti sen tavoitteita oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi, on hyvä tietää jotain myös kouluikäisten lasten kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lapsen eri kehitysvaiheiden ymmärrys nähdään tärkeäksi myös itse opetussuunnitelmasa. Perusopetuksessa jokaisella vuosiluokkakokonaisuudella on niiden yhteisten tehtävien lisäksi oma erityinen tehtävänsä. Tämän tehtävän täyttämiseksi on otettava huomioon se ikäkausi ja kehitysvaihe, jota lapsi elää. (Opetushallitus, 2016, 154) Kouluikä on vaihe, johon ajoittuu se psyykinen, fyysinen, älyllinen ja sosiaalinen kasvu ja kehitys, jonka kautta ihminen muuttuu hiljalleen lapsesta aikuiseksi. Jokainen näistä kehityksen eri osa-alueista on kietoutunut toisiinsa siten, ettei niitä voi toisistaan irrottaa. (Ala-Laurila, Krogius, Laakso, Pietikäinen & Terho, 2002, 102)

### 4.1 Minäkäsityksen muodostaminen kouluiässä

Kun lapsi ymmärtää, että häntä rakastetaan omana itsenään, hän tietää olevansa myös arvokas. Lapsen moraalinen kehitys sekä omantunnon ja oman arvotietoisuuden herääminen saavatkin alkunsa rakkauden tunnistamisesta ja rakkauksen kokemuksesta. Arvokokemukset myös opettavat ihmistä ymmärtämään elämän tarjoamat mahdollisuudet (Puolimatka, 2004, 47). Arvot ovat näin ollen merkittävässä asemassa, kun pohditaan, millaisia päämääriä lapsi elämässään itse tavoittelee ja mitä asioita hän itse pitää elämässä arvokkaana. Lapsen on tärkeää oppia arvostamaan myös itseään, sillä hyvän itsetunnon omaava ihminen näkee elämässään enemmän hyviä kuin huonoja puolia. (Piiroinen-Malmi & Strömberg, 2008, 147) Täten hyvä itsetunto auttaa ihmistä kokemaan myös elämäntyytyväisyyttä, joka toimii myös usein hyvinvoinnin mittarina (ks. Diener, Lucas & Oishi, 2002, 63, 66).

## 4.2 Kodin ja perheen vaikutus lapsen kehitykseen

Yksilö voi kasvaa ihmiseksi vain toistensa parissa siinä elämismaailmassa, yhteisössä ja yhteiskunnassa, jossa hän elää. Myös ihmisen oma arvotajunta kehittyy osallisuuden ja vuorovaikutuksen kautta arvoja ilmentävän ympäristön kanssa. Siten myös yksilön persoona kehittyy aina suhteessa olevaan, sekä sen ideaalisiin ja konkreettisiin elementteihin. (Toivonen 2014, 148, 150; Värri, 2000, 129) Karila, Lipponen ja Pyhältö (2013, 5) luonnehtivat kodin, päiväkodin ja koulun muodostavan yhdessä lapselle ne keskeiset elämänympäristöt, joiden tärkeimpänä tehtävänä on mahdollistaa lapsen kokonaisvaltainen kasvu, kehitys ja oppiminen. Näin ollen on myös helppo ymmärtää, kuinka tärkeää yhteistyö kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun välillä on.

Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa vaalittavien arvojen lisäksi lapsen arvokäsityksiin ja kehitykseen vaikuttaa vahvasti myös lapsen saama kotikasvatus. Kemppaisen (2001, 142, 150) väitöstutkimuksessa tutkittiin kasvatuksen jatkuvuutta sukupolvelta toiselle. Tutkimuksessa havaittiin, että vaikka vanhemmuus saa ajan saatossa uusia muotoja, perinteiset kasvatusihanteet elävät vahvasti eri-ikäisten haastateltujen kasvatususkomuksissa ja kautta aikojen lapsista on tahdottu kasvattaa ahkeria, työtä tekeviä kunnan kansalaisia. Kolmeen sukupolveen kuuluvien tutkittavien haastatteluista ilmeni, että yhtäläisyyksiä löytyi myös rajojen, sääntöjen ja kurin kunnioittamisessa. Suomessa vanhempien ja lasten yhteiselo ja lasten elämän alkutaivalta pyritään tukemaan aktiivisesti myös yhteiskunnan taholta, ja kotimaisissa tieteellisissä julkaisuissa vanhempien ja kotikasvatuksen merkitys lapsen kehitykselle tunnustetaan varsin laajasti. Esimerkiksi Piironen-Malmin ja Strömbergin (2008, 126) näkemyksen mukaan mahdollisesti tärkein asia, mitä vanhemmat saattavat kouluikäiselle lapselle tarjota, on aika ja aito läsnäolo. (ks. myös Alasuutari 2003; Kemppainen 2001; Värri 2000.) Suomessa tunnustetaan kotikasvatuksen ja vanhempi-lapsisuhteen merkitys myös kouluiässä. Myös uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 18) perusopetuksen tehtäviin lukeutuu olennaisena osana perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävä, jotka yhtenä koko-



naisuutena tarkoittavat oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhdessä oppilaiden kotien kanssa.

Vanhemmilla on suuri vaikutusvalta lapsen henkiseen kasvuun ja kehitykseen. Hämäläisen (2010, 61) mukaan kotikasvatuksessa on kyse kotielämän viitekehyksessä tapahtuvasta vanhempien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja niistä kotielämän järjestelyistä, joiden välityksellä vanhemmat pyrkivät edistämään lastensa elämässä sellaisia asioita, joita itse pitävät arvokkaina. Laajemmin vanhempien arvot vaikuttavat myös koko yhteiskuntaan, sillä henkinen perusta muun muassa kansalaismoraalille luodaan juuri kotikasvatuksessa. Tätä samaa käsitystä omassa väitöstudkimuksessaan tukee Värri (2000, 129), jonka mukaan lapset ovat hyvin riippuvaisia vanhemmistaan, jotka päätöksillään voivat ohjata lapsensa valintoja, tai jopa valita itse lapsensa puolesta. Se, millaisen elämän vanhemmat toivovat lapsilleen, riippuu vanhempien omasta arvotajunnasta, jolla tarkoitetaan ihmisen kykyä tunnistaa ja kokea arvoja. Vanhempien oma arvotajunta vaikuttaa vahvasti siihen, millaiseksi lapsen kasvuympäristö muotoutuu. Käytännössä löytyy aina niitä arvoalueita, jotka korostuvat vanhempien elämässä toisia enemmän. Tämän perusteella lapsi voi päätellä ja muodostaa oman käsityksensä siitä, mikä elämässä on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista. (Hämäläinen, 2010, 57-58, 64) Koska vanhemmilla on valtaa vaikuttaa lapsensa arvotajuntaan ja hyvinvointiin, vanhempien tulisi olla myös tietoisia itse omasta arvotajunnastaan ja oman esimerkkinsä vaikutuksista lapseen. Lapsi tarvitsee rinnalleen aikuisia, jotka tarjoavat henkilökohtaisen esimerkin arvojen ja ihanteiden positiivisista vaikutuksista, ja ohjaavat ja kannustavat lasta oman arvomaailmansa rakentamiseen. Arvokasvatuksella on myös suojaava vaikutus lapsen elämässä ja tämän kehityksessä, sillä arvokasvatuksen on katsottu vahvistavan lapsen tervettä itsetuntoa, moraalista vastuuntuntoa, terveen omantunnon kehitystä ja myös mielen-terveyttä. (Hämäläinen, 2010, 64; Puolimatka, 2004)

Lapsen kokonaiskehityksen kannalta on tärkeää, että arvokasvatuksessa liikutaan monipuolisesti eri arvoalueilla. Myös kollektiivisella tasolla tätä samaa periaatetta tulisi vaalia, koska kulttuurin kehitys voi olla tasapainoista ai-

noastaan silloin, kun eri arvoulottuvuudet tulevat siinä monipuolisesti esitellyksi. Esimerkiksi nykyajan tietoyhteiskunnassa tiedolliset arvot voivat korostua siten, että ihmisen kognitiivisia ominaisuuksia painotetaan muiden ihmisen olemispuolten kustannuksella. (Hämäläinen, 2010, 65; Heckman & Rubinstein, 2004, 145) Toivonen (2014, 149) pohtii osana väitöstutkimustaan länsimaisen kulttuurin murrosta. Toivosen käsitys on, että modernin ajan ihanteet ja aatteet hajoavat postmoderniksi. Kulttuurimme makrotasolla tämä näkyy muun muassa siten, ettei yhteiskunnan ja yhteisön tasolla ole olemassa enää tiettyjä totuutena pidettyjä asioita legitimoivaa yksimielisyyttä. Hämäläisen (2010, 65) mukaan valveutuneet ja arvotietoiset vanhemmat voivat toimia vastavoimana tällaisille yhteiskunnan epäterveille kehityssuunnille.

### **4.3 Koulun ja opettajan vaikutus lapsen kehitykseen**

Opettaja vaikuttaa oppilaiden elämään koulussa monin eri keinoin. Tutkitusti opettajalla on merkitystä muun muassa lasten kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin, sekä kehityksen ja arvomaailman kannalta. Leskisenojan (2016, 196) tutkimuksessa tutkittiin opettajan asemaa oppilaiden kouluilon edistäjänä eri näkökulmista. Tutkimuksen perustana toimi positiiviseen psykologiaan sopiva ajatus siitä, että kouluilo lukeutuu niihin asioihin, joita koulussa on mahdollista opettaa. Viitekehyksen Leskisenojan tutkimukselle muodostaa myös tässä tutkimuksessa sivuttu Seligmanin PERMA-teoria. Leskisenojan kokoaman aineiston perusteella opettajalla on merkittävä rooli koulussa koettujen myönteisten tunteiden ja kouluviihtyvyyden kannalta.

Värri (2000, 144) korostaa täysin riippumattoman kasvatusinstituution olevan ajatuksena mahdoton, koska käytännössä jokaiselta kasvatusinstituutiolta löytyy oma odotushorisonttinsa, johon sisältyvät sekä kasvatuksen päämäärät että kasvun ja arvioinnin kriteerit. Odotushorisontti toimii myös lähtökohdina instituutioiden kasvatukselliselle orientaatiolle. Koululle ja perusopetukselle sen tehtävät ja tavoitteet, sekä arvoperustan määrittelee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (ks. Opetushallitus, 2016, 15-16, 18) Myös kou-

lun kasvatus- ja opetustehtävillä on oma suuntansa ja päämääränsä. Melko yksimielisiä voidaan olla siitä, että opetuksen päämääränä toimii hyvä elämä, jonka taas voi määritellä vain arvojen kautta. 2000-luvun alun humaaneja arvokorostuksia ovat solidaarisuus ja välittäminen sekä ympäristöstä että toisista ihmisistä, jotka ovat käytännön päätöksenteossa usein jääneet uusliberalististen talous- ja hyötyarvojen keskellä altavastaaajiksi. (Paalasmaa 2014, 47) Edellä luetellut arvokorostukset toteutuvat myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa muun muassa kestävän kehityksen näkökulma ja ihmisoikeuksien opettaminen nähdään tärkeinä muun muassa perusopetuksen arvo-perustassa. Kasvatus- ja koulutuskeskustelussa arvolähtökohdat näkyvät, kun katsotaan, ajatellaanko koulussa asioita enemmän rahan vai rakkauden kannalta, eli korostetaanko opetuksessa esimerkiksi enemmän oppimistuloksia ja työelämän tarpeita vai vastaavasti hyvinvointia, rauhaa ja kiireettömyyttä (Paalasmaa, 2004, 47). Täyttä yksimielisyyttä tuskin saadaan siitä, millaisia arvostuksia koulun kautta tulisi lapsille ja nuorille välittää, jotta hyvä elämä olisi niiden kautta saavutettavissa. Toivosen (2014, 149) mukaan kasvu ja kasvatus ovat prosesseina hitaita, ja lasta ympäröivässä yhteiskunnassa vaikuttavien arvojen jatkuva muutos ilmenee tämän omassa maailmassa siten, että hän vähintään vaistoaa yksimielisyyden puuttumisen.

Värrin (2000, 145, 147) mukaan siinä missä oppilaiden vanhemmat kokevat edustavansa itseään ja omaa kasvatusfilosofiaansa, opettajat edustavat aina henkilökohtaisessa opetustoimessaan myös koulunsa ja oppiaineensa opetussuunnitelmatavoitteita. Ammattikasvattajalla ei ole työssään mahdollisuutta kieltää esimerkiksi itse edustamansa julkisen kasvatusinstituution virallista ideologiaa eikä liioin sen kasvatustavoitteita. Opettaja ei siis voi välttämättä välittää työnsä kautta oppilaille niitä arvoja, joita hän itse pitää elämässä tärkeinä. Vaikka esimerkiksi opettajan omien arvojen ja yhteisön normien välillä olisi suoranaisia ristiriitaisuuksia, hän on aina edustamansa instituution ideologian ja päämäärien edustaja. (Värri, 2000, 145,147) Kasvatusyhteisöjen aikuiset ovat suuressa vastuussa ja kasvattajana oleminen merkitseekin ensisijaisesti sitä, että on vastuussa toisesta ja myös vastuussa toiselle (Haapaniemi, 2010, 78; Värri,

2000, 147). Jos koti ei voimakkaasti kasvata lasta omiin arvoihinsa, myöskään maamme kasvatustajien ei sitä tee perheen puolesta. (Toivonen, 2014, 149) Vaikka siis opettaja ei voi välittää omaa arvomaailmaansa oppilaille sellaiseenaan, ja vaikka vanhemmat eivät yksin pysty päättämään Suomessa siitä, millaisia arvoja hänen lapselleen tämän elinympäristön ja -yhteisön kautta välittyy, lapsi ei koskaan kehity arvotyhjiössä.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Edellä olen pohtinut onnellisuutta ja hyvinvointia, sekä niiden rakentumista. Yhtä lailla olen keskittynyt muodostamaan näkemystä siitä, kuinka koulu ja kasvatus ylipäättään vaikuttavat lapseen ja tämän kehitykseen. Lähdeaineiston antama kuva hyvinvoinnista ja onnellisuudesta, sekä niihin vaikuttavista tekijöistä kertoo sen, kuinka keskeisessä asemassa hyveet, arvot ja eritoten arvokasvatus on siinä prosessissa, jossa lapsi omaksuu omia käsityksiään siitä, mikä tekee elämästä hyvän ja onnellisen. Esimerkiksi lapsen opettajien ja vanhempien omilla arvoilla ja arvostuksilla on paljon merkitystä lapsen kannalta. Kasvatussuhteessaan vanhemmat välittävät lapselle niitä arvoja, joita itse pitävät tärkeinä. Lähdeaineiston perusteella opettaja puolestaan toimii laajemmin koko kouluinstituution arvojen välittäjänä. Olen osoittanut, kuinka käsitykset oikeista arvoista, hyvinvoinnista ja onnellisuudesta rakentuvat tosiasiasa monen asian summana.

Tutkimuksella on aina oltava jokin tarkoitus tai tehtävä, joka ohjaa myös tutkimusstrategisia valintoja (Hirsjärvi ym. 2009, 137) Innoituksensa tämä tutkimus on saanut omasta kiinnostuksestani ottaa selvää siitä, millaisista asioista tänä päivänä ihmisten onnellisuuden ja hyvinvoinnin katsotaan koostuvan. Aristoteleen mukaan elämän suurin päämäärä on onnellisuuden saavuttaminen (Aristoteles, 2008). Mikäli Aristoteleen näkemys onnellisuuden merkityksestä pitää paikkansa vielä tänä päivänä, on tälle tutkimukselle kysyntää. Jos onnellisuus ja hyvinvointi ovat elämän suurin päämäärä, on järkevää tutkia, millaisilla keinoilla uuden sukupolven onnellisuutta pyritään koulumaailmassa edistämään. Samalla on tarkoituksenmukaista tarkastella sitä, mistä Perusopetuksen opetussuunnitelma ymmärtää hyvinvoinnin käsitteen koostuvan. Tätä kysy-

mystä lähestyn positiivisen psykologian hyvinvointikäsityksen avulla ja vertaan Perusopetuksen vuoden 2014 hyvinvointinäkemystä positiivisen psykologian ja edelleen positiivisen pedagogiikan hyvinvoinnin käsitteeseen.

Tutkimustehtäväni ovat siis seuraavat:

1. Kuinka perusopetuksen vuoden 2014 valtakunnallinen opetussuunnitelmateksti puhuu oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä?
2. Missä suhteessa valtakunnallisen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman hyvinvointikäsitys on positiivisen psykologian hyvinvointikäsityksen kanssa?

## 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tutkimusote tässä tutkimuksessa on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään sellaisia laadullisia metodeja, joiden avulla on mahdollista ymmärtää tutkittavien näkökulmia. Ennen aineistonkeruuta tutkijalla on tehtävänäan monia valintoja, jotka liittyvät ongelmanasetteluun, tutkimusfilosofiaan, tutkimusstrategiaan ja teoreettiseen ymmärrykseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 125, 164) Olen lähtökohtaisesti asettanut tutkimukselleni jo tärkeimmät tutkimuskysymykset ja pohtinut myös tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimuksen aineiston perusteella tutkimuksen teoriaosuudessa esittämäni väittämät ja johtopäätökset asetetaan testiin. Aineistona tässä tutkimuksessa toimii vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uusin ja tämän tutkimuksen toteutuksen aikaan käytössä oleva perusopetuksen opetussuunnitelma perustelee luvussaan 2.1 "Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet" sen, miksi opetussuunnitelma soveltuu tutkimuskohteeksi todetessaan sen, kuinka "Perusopetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin perusopetuslaissa säädetään." (Opetushallitus, 2014, 14)

Näin ollen hyvinvoinnin edistämisen keinot opetussuunnitelmassa ovat luonteeltaan sellaisia, että niitä on kaikessa perusopetuksessa noudatettava. Toisin sanoen perusopetuksen opetussuunnitelman keinot hyvinvoinnin edistämiseksi saavuttavat kaikki peruskouluikäiset oppilaat. Dokumenttina perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelma on varsin laaja. Jo pelkästään tästä syystä on perusteltua keskittyä tutkimaan vain tiettyjä kappaleita opetussuunnitelmatekstistä. Aineiston laajuus on tutkijalle aina ongelma, johon oikeaa ratkaisua on mahdotonta löytää. Aineistoa rajattaessa tutkija samalla kaventaa mahdollisuuksiaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Kaikkonen, 1999, 432) Tut-

kimuksen kohteiksi valikoituivat tässä tutkielmassa opetussuunnitelman luvut 2, 3, 4, 5, 7 ja 8, jotka ovat luonteeltaan sellaisia, joiden alaluvuissa käsitellään suoraa oppilaiden onnellisuutta ja hyvinvointia, sekä niiden edistämistä.

Oppiaineiden opetusta käsittelevät luvut olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle, sillä kyseisten lukujen mukaan ottaminen olisi laajentanut tätä opinnäytettä entisestään. Lisäksi koen, että opetussuunnitelmaperusteesta valitsemani luvut antavat jo tarpeeksi laajan kuvan ja perspektiivin tämän tutkimuksen tutkimustehtävien kannalta. Laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma etenee Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 164) mukaan kun tutkimuskin etenee. Toteutukseltaan laadullinen tutkimus on joustavaa ja suunnitelmat muuttuvat olosuhteiden mukaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista, että aihetta on tarkennettava, tai jopa suunnattava uudelleen aineistonkeruun myötä (Hirsjärvi ym. 2009, 81, 126). Edellä mainituista syistä opetussuunnitelmatekstistä olen valinnut analyysin kohteeksi myös ne luvut, joissa käsitellään suoraa perusopetuksen kautta välitettäviä arvoja. Arvoja käsittelevät luvut alalukuineen valikoituivat tarkastelun kohteeksi siitä syystä, että tutkimuksen teorian perusteella huomiota on suunnattava myös perusopetuksen arvoihin, jotka linkittyvät vahvasti hyvinvoinnin rakentumiseen.

## **6.1 Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä kahden erilaisen tutkimustehtävän analysoinnissa**

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänäni toimii laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on mahdollista toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tähän tutkimukseen olen valinnut analyysimuodoksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, joka soveltuu tutkimustehtävieni selvittämiseen parhaiten. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistosta tehtyjä havaintoja on mahdollista linkittää jo valmiisiin teorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117) Tässä tutkimuksessa aikaisempi tutkimustieto onnellisuudesta ja hyvinvoinnista ohjaa analyysiä ja tutkimuksen aineistoksi



valikoituneesta opetussuunnitelmatekstistä tehdyt havainnot linkitetään tähän aikaisempaan tietoon.

Aluksi olen pelkistänyt aineistoa siten, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen karsitaan pois. Aineiston pelkistysprosessissa ohjaavana tekijänä toimi tutkimustehtävä. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodataan alkupe-  
räiset ilmaukset. Samalla aineistosta poimitaan yhteneväisyyksiä ja eroavai-  
suuksia. Ryhmittelyn jälkeen seuraa aineiston abstrahointi, jossa tutkimuksen  
kannalta valikoidun tiedon pohjalta muodostetaan tutkimuksen teoreettiset  
käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109-111, 113) Tässä tutkimuksessa aineiston  
pelkistämävaiheessa olen valinnut analyysiin perusopetuksen valtakunnallisen  
vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista ne kokonaiset luvut ja sisällön  
osat, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Ryhmittelyvaiheessa opetus-  
suunnitelmatekstistä hyvinvointia ilmaisevat tai samaa tarkoittavat ilmaukset  
on koodattu aineistosta värikoodein sen perusteella, millaisilla periaatteilla ja  
toimilla hyvinvointiin niissä tähdätään. Tämän jälkeen värikoodatut ilmaukset  
opetussuunnitelmasta on yhdistetty luokiksi. Luokittelu tiivistää aineistoa, kun  
yksittäiset ilmaukset alistetaan yleisempiin käsitteisiin kuuluviksi (Tuomi &  
Sarajärvi, 2009, 110). Abstrahointivaiheessa olen muodostanut käsitteistön niistä  
toimista, joilla oppilaiden hyvinvointiin opetussuunnitelmassa tähdätään. Ko-  
konaisuudessaan analyysin aikana tekemäni luokittelu ja muodostamani käsit-  
teistö näkyy tulosluvun alaluvuissa, jotka on otsikoitu luokittelun mukaisesti.

Toisen tutkimuskysymyksenäni ”Missä suhteessa valtakunnallisen vuoden  
2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden hyvinvointikäsitteet on  
positiivisen psykologian hyvinvointikäsitteiden kanssa” kohdalla olen niin-  
ikään käyttänyt laadullista sisällönanalyysiä. Tämän kysymyksen osalla ana-  
lyysin pelkistämävaihe on hypätty kokonaan yli sillä perusteella, että se on jo  
käytännössä suoritettu ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysivaiheessa,  
jossa hyvinvoinnista ja arvoista kertovat kohdat on valittu tarkempaan analy-  
ysiin. Myös ryhmittelyvaiheessa olen ainoastaan muokannut ensimmäisen tut-  
kimustehtävän kohdalla tekemääni taulukkoa siten, että olen pystynyt vertaa-  
maan positiivisen psykologian teorian mukaista hyvinvointikäsitteistä ja opetus-

suunnitelman hyvinvointi-ilmauksia ja niihin viittaavia tekstikatkelmia toisiinsa. Samalla olen rakentanut taulukon havainnollistamaan sitä, miltä osin positiivisen psykologian hyvinvointikäsitystä on mahdollista verrata opetussuunnitelmatekstin ilmentämään perusopetuksen hyvinvointikäsitkseen (ks. Taulukko 1 s. 52). Tämän jälkeen olen vertaillut opetussuunnitelmatekstiä ja tutkimuksen lähdekirjallisuutta muodostamieni luokkien perusteella ja tehnyt päätelmiä siitä, missä määrin opetussuunnitelman ja positiivisen psykologian lähdekirjallisuuden käsitykset hyvinvoinnista ovat suhteessa yhteneviä toisiinsa nähden.

## **7 OPPILAIDEN HYVINVOINNIN EDISTÄMINEN VALTAKUNNALLISESSA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA**

Valtakunnallisesti käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on asiakirjana merkittävä. Koulujen ammattikasvattajat on määrätty tarjoamaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta, ja jo tästä syystä on tärkeää, että opetussuunnitelmaperusteen sisällöt ja tavoitteet, sen tehtävät ja toimintaperiaatteet suunnitellaan toimiviksi ja uuden sukupolven tarpeiden kannalta hyödyllisiksi. Opetussuunnitelman perusteilla tuetaan ja ohjataan koulutyötä ja opetuksen järjestämistä. Lisäksi sen avulla edistetään yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista sekä opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä. (Opetushallitus. 2016, 9-10) Uusin vuoden 2014 käytössä oleva opetussuunnitelma ohjaa opetuksen järjestäjiä myös oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Opetussuunnitelmatekstistä on löydettävissä paitsi hyvinvoinnin edistämiseen tähtäviä tavoitteita ja pyrkimyksiä, myös suoranaisia määräyksiä ja joitakin konkreettisia toimenpiteitä, joilla oppilaiden hyvinvointia edistetään. Vähemmän opetussuunnitelma kuitenkaan avaa lukijalleen konkreettisesti sitä, mitä hyvinvointi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitteenä tarkoittaa? Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin lopputuloksena perusopetuksen opetussuunnitelmatekstin oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen tähtäivät keinot voidaan jakaa seitsemään luokkaan, jotka esitteleven tarkemmin tämän tulosluvun seuraavissa alaluvuissa.

### **7.1 Perusopetuksen velvoitteet, arvoperusta, tehtävät ja tavoitteet oppilaan hyvinvoinnin edistäjinä**

Opetussuunnitelmassa esitellään lakeja ja sopimuksia, jotka suorastaan velvoittavat opettajaa välittämään oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan, ja jotka opetuksen järjestämisessä ja toteuttamisessa on otettava huomioon. Tällaisia lakeja

ja sopimuksia ovat muun muassa YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja perusopetuslaki. Vielä opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen, kuinka Suomi on sitoutunut lukuisiin kansainvälisiin sopimuksiin, jotka velvoittavat huolehtimaan jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista. (Opetushallitus, 2016, 14-15) Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden luvussa 2.2 käsitellään perusopetuksen arvoperustaa. Tämän luvun linjausten mukaisesti kaikilla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa paitsi ihmisenä myös oman yhteiskuntansa jäsenenä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi oppilaan tulee saada yksilöllistä tukea, kannustusta, sekä kokemus siitä, että kouluyhteisössä muun muassa hänen hyvinvoinnistaan välitetään ja häntä arvostetaan sekä kuunnellaan. Tärkeä on myös oppilaan saama kokemus osallisuudesta ja siitä, että hän voi yhdessä toisten kanssa rakentaa koko yhteisön hyvinvointia. (Opetushallitus, 2016, 15) Opetussuunnitelmaperusteen arvoperustassa painotetaan näin hyvinvoinnin merkitystä ja samalla ohjataan opettajia sekä muuta koulun henkilökuntaa kiinnittämään huomiota oppilaiden hyvinvointiin. Luvussa 2.2 väliotsikoinnin ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia alla (Opetushallitus, 2016, 15-16), puhutaan myös suoraa hyvinvoinnin edistämisestä. Luvussa todetaan, että pyrkimys hyvyyteen kuuluu jo osaksi ihmisenä kasvamista. Pyrkimys vastuunottoon omasta kehityksestä ja hyvinvoinnista, sekä rohkeus puolustaa hyvää kuuluvat taas osaksi perusopetuksen kautta tavoiteltavaa sivistystä.

Myös perusopetuksen tehtävät ohjaavat opettajia ja muita perusopetuksen henkilöstöön kuuluvia oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Tehtäväkuvaukset, joita opetukselle on kirjattu, tarjoavat myös viitteitä siitä, mihin opetussuunnitelman mukaan ihmisen hyvinvointi perustuu. Perusopetuksen tehtäviä ovat sen opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä ja tulevaisuustehtävä (Opetushallitus, 2016, 18). Edellä mainituista perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän ja perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän puitteissa hyvinvoinnin edistäminen mainitaan suoraan opetussuunnitelmatekstissä. Kaikilla perusopetusta tarjoavilla kouluilla on olemassa opetus- ja kasvatustehtävä, joka merkitsee ”oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvin-

voinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa.” (Opetushallitus, 2016, 18) Oppiminen lukeutuu luonnollisesti myös perusopetuksen tärkeimpiin funktioihin. Vuoden 2014 opetussuunnitelma (2016, 15) linjaakin perusopetuksen kehittävän edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, mikä nähdään myös merkittävänä osana hyvän elämän rakentamista. Tässä yhteydessä opetussuunnitelmassa ei puhuta suoraa hyvinvoinnista, vaan käytetään sen sijaan termiä hyvä elämä. Perusopetus lisää myös inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka yhdessä edistävät opetussuunnitelman (2016, 18) mukaan sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä.

Perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää käsiteltäessä opetussuunnitelmassa mainitaan hyvinvoinnin edistämisestä seuraavasti:

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. -- Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. (Opetushallitus, 2016, 18)

Edellä mainitun perusteella on pääteltävissä, että sekä inhimillinen- että sosiaalinen pääoma liittyvät erottamattomasti oppilaan hyvinvointiin. Vielä perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän kuvauksen perusteella ei voi kuitenkaan päätellä sitä, nähdäänkö mainitut sosiaalinen ja inhimillinen pääoma opetussuunnitelmassa osana hyvinvoinnin kokonaisuutta, vai ovatko ne vain välineitä, joilla hyvinvointia voi tavoitella.

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisesti yhteisiä tavoitteita käsitellään opetussuunnitelmassa luvussa 3.2. Näihin tavoitteisiin lukeutuvat muun muassa sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Hyvinvoinnin edistäminen kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (2016, 19) mukaan osaksi tätä sivistystä:

”Sivistykseen nähdään kuuluvaksi myös yhteistyö ja vastuullisuus, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, kasvu hyviin tapoihin sekä kestävä kehityksen edistäminen.”

## 7.2 Koulutyön järjestäminen ja perusopetuksen toimintakulttuuri oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä

Myös koulutyön järjestämisen ja perusopetuksen toimintakulttuurin yhteydessä opetussuunnitelmassa puhutaan suoraan huomion kiinnittämisestä oppilaiden hyvinvointiin. Perusopetuksen toimintakulttuuri ja koulutyön järjestäminen näyttäytyvät lopulta jopa perusopetuksen keskeisimpiä tehtäviä tärkeämpänä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman luku 5 kantaa jopa yllään otsikkoa ”Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestäminen”. Luvussa puhutaan erikseen omien väliotsikoiden alla yhteistyöstä, kasvatuskeskusteluista ja kurinpidollisista toimenpiteistä, opetuksen erilaisista järjestämistavoista, sekä opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevasta muusta toiminnasta. (Opetushallitus, 2016, 34-43) Kaikilla näillä on oma merkityksensä sen suhteen, kuinka oppilaiden hyvinvointia käytännön koulutyössä opetussuunnitelman mukaan pyritään edistämään.

Opetussuunnitelman perusteet jättävät kuitenkin hyvin paljon järjestämisessä pelivaraa paikallisesti päätettäväksi. Paikallisesti päätettäviin asioihin kuuluu muun muassa se, millaisia ovat paikallisesti keskeiset tavoitteet hyvän ja turvallisen koulupäivän luomiseksi. Lisäksi paikallisissa opetussuunnitelmissa suunnitellaan se, kuinka oppilaiden osallisuus käytännössä toteutetaan, ja millaisia ovat muun muassa kouluruokailun terveys- ja tapakasvatukseen sekä kestävään elämäntapaan liittyvät tavoitteet. (Opetushallitus, 2016, 44, 46) Paikallinen päättäminen edesauttaa koulutuksen järjestäjiä saavuttamaan valtakunnalliset opetussuunnitelman tavoitteet omissa olosuhteissaan, mutta toisaalta paikalliseen päättämiseen liittyy myös riski oppilaiden eriarvoistumisesta. Tämä pätee myös oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Hyvänä esimerkkinä tästä toimii oppilaiden osallisuuden huomioiminen. Osallisuus katsotaan uudessa opetussuunnitelmassa yhdeksi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinoksi (Opetushallitus, 2016, 24). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan huomioida sitä, että osallisuutta on monenlaista ja se, kuinka osallistaminen toimii, riippuu lopulta juuri toteutuksesta. Alfthanin (2017, 17) mukaan esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen olemassaolo rakenteena ei yksin riitä osallistamaan kaik-

kia oppilaita. Näin ollen yksin oppilaskunnan hallituksen muodostaminen ei tarkoita sitä, että koulussa on huomioitu kaikkien oppilaiden osallisuus. Nousi-aisen ja Piekkarin (2007, 8) näkemys hyvästä osallisuuden mittarista on se, kuinka hyvin nuori tuntee saavuttavansa ”voimaantuneen ja valtaantuneen toimijan position”, ja kuinka nuori itse tuntee pystyvänsä vaikuttamaan siihen, millä tavoin asiat suunnitellaan, toteutetaan ja lopulta arvioidaan.

Hyvinvoinnin edistäminen mainitaan myös perusopetuksen toimintakulttuurin keskeiseksi tavoitteeksi, ja perusopetuksen toimintakulttuurin periaatteisiin lukeutuvatkin muun muassa: hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, osallisuus ja demokraattinen toiminta, sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Näiden periaatteiden toteuttamiseksi on huomioitava paikalliset tarpeet ja mahdollisuudet. Lisäksi on tärkeää tehdä yhteistyötä huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa sekä osallistaa myös oppilaat yhteisön kehittämiseen. (Opetushallitus, 2016, 26-29, 34) Koulutyön järjestämisen merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä korostuu edelleen, kun opetussuunnitelmassa puhutaan koulutyön järjestämisen perimmäisestä tarkoituksesta:

Arvoperusta, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ilmenevät koulutyön käytännön järjestämisessä. Järjestämisen tulee edistää kasvatukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja perusopetuksen tehtävän toteuttamista. Järjestämisellä luodaan edellytykset oppilaiden hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle sekä huolehditaan kouluyhteisön sujuvasta toiminnasta ja yhteistyöstä. (Opetushallitus, 2016, 34)

Edellä mainittu osoittaa, että oppilaan hyvinvointi huomioidaan opetussuunnitelmassa ikään kuin useammassa eri kerroksessa. Ensin hyvinvoinnin edistäminen huomioidaan heti perusopetuksen arvoperustassa ja osana sen toimintakulttuuria. Näiden jälkeen vielä myös koulutyön käytännön järjestämisen tulee omalta osaltaan edistää hyvinvointia.

Uudesta opetussuunnitelmassa (2016, 27) myös oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt ovat oppilaiden hyvinvointia edistäviä tekijöitä sen ohella, että ne samalla edistävät oppilaiden turvallisuutta ja oppimista. Luvussa 4.2 eritellään alaotsikon ”hyvinvointi ja turvallinen arki” alla erilaisia oppivan yhteisön

rakenteisiin ja käytänteisiin lukeutuvia asioita. Jo tämä otsikointi itsessään antaa ymmärtää, että kyse on nimenomaan koko oppivan yhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta edistävästä tekijöistä. Luvussa erikseen mainitaan muun muassa yhteisöllinen oppilashuolto, koulun käytäntöjen joustavuus, liikkumista ja mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat, pyrkimys arjen ennakoitavuuteen ja kiireettömyyteen, työrauhaa edistävät hyvät sosiaaliset suhteet ja ympäristön viihtyisyys, rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä kokemusten tarjoaminen kuulluksi tulemisesta ja oikeudenmukaisuudesta. Vielä erikseen luvussa todetaan, kuinka yhteisö arvostaa hyväntahtoisuutta ja ystävällisyyttä, ja kuinka puolestaan kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei tule hyväksyä.

Vaikka opetussuunnitelma jättää avoimeksi sen, mitä esimerkiksi ympäristön viihtyisyys ja mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat pitävät sisällään, nämäkin seikat koetaan opetussuunnitelmatekstissä mainitsemisen ja toteuttamisen arvoiseksi, koska niillä koetaan olevan vaikutusta koko oppivaan yhteisöön ja sen hyvinvoinnin edistämiseen. Perusopetuksen toimintakulttuurin periaatteisiin lukeutuvat myös vuorovaikutus ja monipuolipuolinen työskentely, joiden katsotaan edistävän yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia (Opetushallitus, 2016, 27). Luvussa 4.3 käsitellään oppimisympäristöjä ja työtapoja. Samassa yhteydessä huomioidaan valtioneuvoston asetuksesta 422/2012 4 § toteamukset, joiden mukaan oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee huomioida koko kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Oppimisympäristöjen tulee myös olla turvallisia, terveellisiä, ja niiden tulee edistää oppilaan oman ikäkauden ja tämän edellytysten mukaista tervettä kasvua sekä kehitystä. Työtapojen käsittelyn yhteydessä opetussuunnitelma ei puhu oppilaiden hyvinvoinnista suoraan, mutta toisaalta luvussa mainitaan, että myös moninaisten työtapojen käytössä lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet, oppilaiden omat kiinnostukset, tarpeet ja edellytykset. (Opetushallitus, 2016, 27-30)



### 7.3 Yhteistyön merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä

Opetussuunnitelmatekstin perusteella yhteistyön arvo oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä on ilmeinen. Sen merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä käsitellään koulutyön järjestämisen ja toimintakulttuurin rinnalla opetussuunnitelman luvuissa 5.1 ”yhteinen vastuu koulupäivästä” ja 5.2 ”yhteistyö”. Suurin vastuu oppilaan oikeuksien toteutumisesta ja tämän hyvinvoinnin edistämisestä jää kuitenkin edelleen oppilaan omalle opettajalle, sillä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 34, 36) todetaan opettajan olevan se taho, jolla on vastuu oman opetusryhmänsä hyvinvoinnista. Samalla oppilaan hyvinvoinnin seuraamisen ja edistämisen mainitaan kuuluvan myös opettajan tehtäviin. Toisaalta koulun kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen katsotaan opetussuunnitelmaperusteessa kuuluvan koulun jokaisen aikuisen työnkuvaan riippumatta heidän tehtävistään. Koulun aikuisten välinen keskinäinen yhteistyö nähdään myös välineenä koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamiseen. Myös Leskisenoja (2016, 208) on tutkimuksessaan huomionnut sen, kuinka opetussuunnitelma asettaa oppilaan hyvinvoinnin edistämisen ja seuraamisen opettajan tehtäväksi. Leskisenojan näkemyksessä tämä velvoittaa tulevaisuudessa opettajia profiloitumaan ensisijaisesti kasvattajina ja kouluja kehittymään hyvinvointia lisäävinä kasvatusyhteisönä, jossa hyvinvointiin pyrkiminen nähdään koko yhteisön tehtävänä. Opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2016, 35) linjaa, että muun muassa perusopetuksen eheyden ja laadun takaamiseksi, oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseksi, sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin turvaamiseksi koulun tulee tehdä monipuolista yhteistyötä myös opetustoimen kanssa. Näin ollen yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ei tehdä ainoastaan koulun sisällä, vaan yhteistyön merkitys myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tunnustetaan varsin suureksi. Yhteistyön tekeminen, tukeminen ja edistäminen koulun taholta ei rajoitu myöskään välttämättä vain kunnan rajojen sisäpuolelle, sillä muun muassa juuri hyvinvoinnin edistämiseen vedoten yhteistyö muiden koulutustasojen ja opetusta tarjoavien tahojen kanssa mainitaan opetussuunnitelman perusteissa tärkeäksi. Koulu tekee yhteistyötä myös

varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa varmistaakseen eheän oppimispolun muodostumisen. Hyvän yhteistyön kerho-, aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa katsotaan opetussuunnitelmassa niin ikään edistävän oppilaiden hyvinvointia. (Opetushallitus, 2016, 36)

Oppilaan huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö nähdään opetussuunnitelma-perusteissa erittäin tärkeäksi tekijäksi oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Opetussuunnitelmassa (2016, 35) kasvatusyhteistyön oppilaiden huoltajien ja koulun välillä koetaan lisäävän jopa koko kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia. Kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkityksestä puhutaankin opetussuunnitelma-perusteissa useammassa luvussa. Lukujen 5.1 ja 5.2 ohella huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä käsitellään opetussuunnitelmassa muun muassa lukujen 7 ja 8 alla, joissa perehdytään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä oppilashuoltoon. (Opetushallitus, 2016). Jo tämä osoittaa sen, kuinka vaikeaa on ajatella oppilaan hyvinvoinnin edistämistä koulussa ilman oppilaan kotoa saatavaa taustatukea. Luvussa 5.2 mainitaankin ensisijaisen kasvatustehtävän kuuluvan oppilaiden huoltajille. Näin ollen myös primaarinen vastuu oppilaan hyvinvoinnista on oppilaan huoltajalla. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2016, 35) tunnustaa oppilaan vanhempien osallisuuden tärkeyden ja sen, mikä merkitys koulun toimintakulttuurille on sillä, että huoltajilla on mahdollisuus toimia mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä. Yhteistyöllä edistetään oppilaan tervettä kehitystä ja kasvua, ja sen tulee perustua keskinäiseen luottamukseen, kunnioitukseen sekä tasavertaisuuteen.

#### **7.4 Hyvinvoinnin edistäminen oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotojen avulla**

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 62) todetaan laadukkaan perusopetuksen olevan perusta sekä oppilaan oppimiselle että hyvinvoinnille. Vaikka laadukas perusopetus on oppimisen ja koulunkäynnin tuen ohella paljon muutakin, opetussuunnitelman sisällön perusteella

myös erilaisilla oppilaan tarpeiden mukaan räätälöidyillä tukimuodoilla on merkittävä rooli oppilaan hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä ongelmia pyritään ennaltaehkäisemään muun muassa opetuksen eriyttämisellä, koulun aikuisten keskinäisellä yhteistyöllä, ohjauksella ja opetusryhmien joustavalla muuntelulla (Opetushallitus, 2016, 62).

Suomalaisessa perusopetuksessa koulunkäynnin ja oppimisen tuki toteutetaan niin kutsutun kolmiportaisen tuen mallilla, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin heti tuen tarpeen ilmetessä on yleinen tuki. Tämän tukimuodon aloittaminen ei edellytä erillisiä tuen tarjoamista varten tehtäviä tutkimuksia tai päätöksiä. Käytännössä yleinen tuki muodostuu yksittäisistä pedagogisista ratkaisuista ja oppilaalle tarjottavista ohjaus- ja tukitoimista. Näillä oppilaan tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhain osana koulun arkea. (Opetushallitus, 2016, 63) Yleinen tuki ei kuitenkaan riitä aina vastaamaan oppilaan tarpeita. Tällöin siirrytään yleisen tuen piiristä tehostetun tuen piiriin. Kun oppilas tarvitsee oppimisessa ja koulunkäynnissä säännöllistä tukea tai vastavasti yhtä aikaa useita eri tukimuotoja, on hänelle perusopetuslain 16 a § 1 momentin (642/2010) mukaan annettava pedagogiseen arvioon perustuen tehostettua tukea oppilaalle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus, 2016, 63). Myös tehostetun tuen piirissä kiinnitetään huomiota paitsi oppilaan oppimisen, myös hänen hyvinvointinsa edistämiseen. Hyvinvoinnin edistämässä tehostetun tuen aikana auttaa oppilaalle tehtävä oppimissuunnitelma, joka on opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen suunnitelmaa oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvistä tavoitteista, oppilaan tarpeiden mukaisista opetusjärjestelyistä sekä hänen tarvitsemastaan tuesta ja ohjauksesta. Oppimissuunnitelman avulla pyritään edistämään oppilaan hyvinvointia, ja samalla turvataan oppilaan omat edellytykset edetä opinnoissaan. (Opetushallitus, 2016, 64)

Kun tehostettu tukikaan ei riitä turvaamaan oppilaan tuen tarpeita, on mahdollista siirtyä erityisen tuen piiriin. Erityinen tuki on tukimuoto niille oppilaille, joiden kehityksen, kasvun tai oppimisen tavoitteiden saavuttamista ei

pystytä muulla tavoin riittävästi turvaamaan. Tehostetun tuen tavoin myös erityisessä tuessa edesautetaan oppilaan oppimismotivaation muodostumista, hänelle tarjotaan mahdollisuuksia kokea onnistumisia, ja lisäksi hänen itsetuntoaan ja oppimisen iloa pyritään vahvistamaan. Myös oppilaan osallisuutta ja vastuunottoa omasta opiskelusta tuetaan. Oppilas, josta on tehty erityisen tuen päätös, saa erityisopetusta hänelle tehdyn henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. HOJKS on pedagogiseen selvityksen tietoihin perustuva kirjallinen suunnitelma, joka sisältää oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, sisällöt, oppilaan kanssa käytettävät opetusjärjestelyt sekä pedagogiset menetelmät, oppilaan tarvitseman tuen ja ohjauksen. (Opetushallitus, 2016, 65-67) Yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki sekä niiden toteuttamista varten tehdyt asiakirjat, kuten pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, edellisten pohjalta laadittu pedagoginen selvitys ja HOJKS ovat kaikki konkreettisia keinoja, joilla opetussuunnitelma ohjaa edistämään kaiken muun ohella myös oppilaan hyvinvointia. Vaikka monista hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävistä toimista ja keinoista opetussuunnitelmassa puhutaan vain suuntaa antavasti, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät konkreettiset toimet, jotka liittyvät oppilaan hyvinvointiin, ovat opetussuunnitelmatekstissä enemmän määräyksiä, joiden toteuttamatta jättäminen on jopa lain vastaista.

## 7.5 Oppilashuolto osana oppilaan hyvinvoinnin edistämistä

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteiden luvussa 8 käsitellään oppilashuoltoa. Oppilashuolto merkitsee opetussuunnitelman (2016, 77) mukaan: ”oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluuyhteisössä”. Näin ollen myös oppilashuolto lukeutuu niihin keinoihin, joilla opetussuunnitelma pyrkii oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Oppilashuolto nähdään opetussuunnitelmassa ensisijaisesti ongelmia ennaltaehkäisevänä ja yhteisöllisenä toimintana, josta koko yhteisö voisi hyö-

tyä. Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilailta on olemassa myös lakisääteinen oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Jokaisessa koulussa tulee toimia koulukohtainen oppilashuoltoryhmä, jonka yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä mainitaan yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen muun työn ohessa. (Opetushallitus, 2016, 77-78). Oppilashuoltosuunnitelmasta on käytävä ilmi yksilökohtaisen oppilashuollon kokonaisuus, josta on mahdollista tarkastella muun muassa sitä, kuinka oppilashuolto järjestetään lapsen ja nuoren kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen seuraamiseksi ja edistämiseksi sekä yksilöllisen tuen toteuttamiseksi (Opetushallitus, 2016, 84) Oppilashuolto lukeutuu niihin opetussuunnitelmassa käsiteltäviin oppilaiden hyvinvointia edistäviin aihealueisiin, joista annetaan opetuksen järjestäjille selkeitä ohjeita siitä, kuinka heidän tulee toimia. Esimerkiksi juuri oppilashuoltosuunnitelman sisällöistä ja sen toteutuksesta opetussuunnitelma antaa selkeät määräykset (ks. Opetushallitus, 2016, 82-85)

Oppivan yhteisön rakenteiden ja käytäntöjen yhteydessä tässä tulosluvussa puhun yhteistyön merkityksestä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä. Sama teema toistuu myös, kun opetussuunnitelmassa puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodoista ja siitä, minkä eri tahojen kanssa koulun tulisi tehdä yhteistyötä. Opetussuunnitelmassa (2016, 63) mainitaan muun muassa kodin ja koulun välisen yhteistyön arvon korostuvan tehostetun tuen yhteydessä, jossa myös oppilashuollon osuus saa merkittävämmän roolin oppilaan hyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä. Yhteistyön merkitys tunnustetaan opetussuunnitelmassa jälleen, kun puhutaan oppilashuollosta ja monialaisesta yhteistyöstä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016, 77) mukaan monialaisella yhteistyöllä on oppilashuollossa merkittävä rooli, ja myös oppilaan ja hänen huoltajansa osallisuutta tuetaan. Ratkaisut oppilaan tai kouluyhteisön hyvinvoinnissa näkyviin ongelmiin hankitaan yhteistyössä oppilaiden ja heidän vanhempiensa tai muun huoltajan kanssa. Lisäksi eri koulutusasteiden keskinäinen vuorovaikutus ja eri ammattiryhmiin kuuluvien työntekijöiden välinen konsultatio nähdään tärkeiksi oppilashuoltotyössä. (Opetushallitus, 2016, 78) Vaikka opetussuunnitelmassa tuodaan esille eri ammattiryhmien ja eri koulutusastei-

den välisen yhteistyön tärkeys, opetussuunnitelma ei kuitenkaan avaa oppilas- huoltoa käsittelevässä luvussa juurikaan sitä, kuinka eri ammattiryhmien ja eri koulutusasteiden välinen konsultaatio käytännössä edistää oppilaiden hyvinvointia. Näin ollen yhteistyön toteuttaminen jää käytännössä opettajien ja koulun muiden työntekijöiden oman motivaation varaan. Tällöin on vaikea saavuttaa esimerkiksi yhtenäisiä käytäntöjä eri koulutusasteiden välillä, joita opetussuunnitelmassa kuitenkin peräänkuulutetaan oppilaiden terveyden, hyvinvoinnin, oppimisen ja kehityksen tukemiseksi (ks. Opetushallitus, 2016, 78)

## **7.6 Hyvinvoinnin edistäminen ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet**

Uutena ilmiönä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan on lisätty laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 20) ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”. Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on nimetty opetussuunnitelmaan yhteensä seitsemän. Kaikkien niiden yhteisenä tavoitteena on tukea perusopetuksen tehtävän mukaisesti ihmisenä kasvamista, lisätä kestävän elämäntavan mukaista osaamista ja myös edesauttaa demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden oppimista. Samalla osaamiskokonaisuuksissa opastetaan oppilaita muun muassa arvostamaan itseään ja tunnistamaan omat vahvuutensa. (Opetushallitus, 2016, 20) Opetussuunnitelman hyvinvointitavoite sisältyy seitsemästä osaamiskokonaisuudesta neljään. Osaamiskokonaisuudessa ”kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” (L2) tavoitteena on muun muassa opettaa oppilaat ymmärtämään, mikä merkitys kulttuurilla ja perinteillä on hyvinvoinnin kannalta. Laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” (L3) oppilasta ohjataan puolestaan ymmärtämään, mikä merkitys omalla toiminnalla on paitsi oman, myös muiden turvallisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin kannalta. (Opetushallitus, 2016, 21-22)

Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien yhteydessä opetussuunnitelma ottaa välillisesti kantaa myös siihen, mistä tekijöistä hyvinvointi muodostuu.

Esimerkiksi laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden L2 perusteella kulttuuri ja perinteet auttavat oppilasta voimaan paremmin. Osaamiskokonaisuudesta L3 puhuttaessa opetussuunnitelmassa (2016, 22) mainitaan, että perusopetuksessa oppilaita myös ohjataan ymmärtämään, mitkä asiat edistävät terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia, ja mitkä tekijät puolestaan haittaavat niiden saavuttamista. Osaamiskokonaisuuksien ”Työelämätaidot ja yrittäjäyys” (L6), sekä ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” (L7) yhteydessä hyvinvoinnin edistämistä sivutaan muuhun opetussuunnitelmatekstiin nähden poikkeuksellisella tavalla. Osaamiskokonaisuuden (L6) yhteydessä mainitaan, että tarkoitus on opettaa oppilaita ennakoimaan työssä ilmeneviä vaikeuksia ja kohtaamaan myös pettymyksiä ja epäonnistumista (Opetushallitus, 2016, 23-24) Tässä yhteydessä opetussuunnitelma puhuukin hyvinvoinnin saavuttamisen sijasta siitä, kuinka jo saavutettu hyvinvointi on mahdollista säilyttää. Laaja-alaisista kokonaisuuksista opetussuunnitelma (2016, 24) esittelee viimeisenä kokonaisuuden, joka kantaa nimeä ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” (L7). Myös tämän osaamiskokonaisuuden yhteydessä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä puhutaan välillisesti, sillä oppilaita opastetaan ymmärtämään, mikä merkitys omilla valinnoilla on paitsi oman itsen, myös muiden ihmisten ja luonnon kannalta. (Opetushallitus, 2016, 24) Näin oppilaita ohjataan samalla ajattelemaan paitsi omaa hyvinvointia, myös kanssaihminen ja ympäristön hyvinvointia.

Myös laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin liittyy paikallisesti päätettäviä asioita, jotka ratkaisevat lopulta sen, kuinka laaja-alainen opetus eri kouluissa ja eri paikkakunnilla käytännössä toteutuu. Paikallisesti päätettävien asioiden piiriin kuuluu laaja-alaisen osaamisen alueelta muun muassa se, mitkä ovat opetussuunnitelman määritelmän mukaisen laaja-alaisen osaamisen paikalliset painotukset, ja kuinka nämä painotukset paikallisesti ilmenevät (Opetushallitus, 2016, 25). Paikallinen päättäminen auttaa opetuksen järjestäjiä huomioimaan paikalliset olosuhteet myös laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien opetuksessa. Toisaalta hyvänä esimerkkinä juuri paikalliset olosuhteet voivat saattaa oppilaat myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamisen suhteen

eriarvoiseen asemaan. Jalosen (2016, 1) mukaan tasa-arvon käsitteeseen koulu-  
maailmassa sisältyy paljon problematiikkaa, ja jo alueellisesti vaihtelevat fyysi-  
set olosuhteet estävät koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen. Tasavertaisen  
laaja-alaisen osaamisen saavuttamista tuskin helpottaa se, että laaja-alaiset  
osaamiskokonaisuudet ovat täysin uusi kokonaisuus perusopetuksen opetus-  
suunnitelmassa.

## 7.7 Arvot oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä

Tässä tutkielmassa olen jo tutkimuksen teoriaosuudessa osoittanut sen, kuinka  
vaikeaa on pyrkiä käsittelemään onnellisuutta tai hyvinvointia ilman, että sa-  
malla tulee käsitelleeksi arvoja ja arvostuksia. Ylipäätään inhimillisen olemas-  
saolon kokonaisuudessa arvot ovat aina merkittävässä osassa, koska arvot liit-  
tyvät olennaisimmin juuri siihen, mitä pidämme elämässä tavoiteltavana ja tär-  
keänä (Hämäläinen, 2010, 58). Koulu ei ole arvovapaata aluetta, vaan myös pe-  
rusopetukseen arvot liittyvät mitä olennaisemmilla tavoilla. Tämä näkyy jo pel-  
kässä kasvatuksen ideassa, joka on siirtää ja synnyttää jotakin itsessään arvo-  
kasta ja hyvää. (Paalasmaa, 2014, 43) Peruskoulu on toiminut jo vuosikymme-  
nien ajan Suomessa kokonaisia sukupolvia kasvattavana instituutiona. Tämän  
kasvatustehtävänsä vuoksi perusopetukselle on laadittu oma arvoperusta, joka  
ohjaa opettajaa työtehtävässään. (Opetushallitus, 2016, 15) Perusopetukseen ja  
sen järjestämiseen perusopetuksen arvoperusta vaikuttaa merkittävästi, koska  
arvoperustaan on kirjattu ne arvot ja arvostukset, joita opetuksessa ja jokapäi-  
väisessä koulutyössä tulee edistää ja ilmentää. On siis olemassa arvomaailma,  
joka uusille sukupolville halutaan perusopetuksen kautta välittää paitsi heidän  
omansa, myös yhteiskunnan hyvinvoinnin tähden. Myös hyvinvointia itsessään  
arvotetaan opetussuunnitelmassa hyvin korkealle. Perusopetuksen arvoperus-  
taa uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa käsittelee luku  
2.2. Heti luvun alussa linjataan, että koko perusopetuksen on tarkoitus edistää  
demokratian ja aktiivista toimijuuden lisäksi myös hyvinvointia (Opetushalli-



tus, 2016, 16). Kyse on siis hyvinvoinnista itsenäisenä ja itsessään tavoiteltavana arvona.

### **7.7.1 Arvokasvatus oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä**

Arvoperustan ohella perusopetuksen opetussuunnitelmassa käsitellään myös arvokasvatusta. Arvokasvatus ja tiettyjen arvojen välittäminen näyttäytyvät myös keskeisenä keinona oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Arvokasvatuksella on oma merkityksensä maailmassa, jossa lasten ja nuorten arvomaailmaa muovaavat muun muassa monimediainen tiedonvälitys, sosiaalinen media ja vertaissuhteet (Opetushallitus, 2016, 15). Arvoista keskustelu kuuluu uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan myös osaksi opetusta, jonka avulla oppilaat voivat rakentaa omaa arvoperustaansa. Oppilaiden kanssa käytävän keskustelun kautta lapset opetetaan nimeämään ja tunnistamaan arvoja ja arvostuksia. Lisäksi käytävät keskustelut opastavat oppilaita pohtimaan erilaisia arvoja myös kriittisesti. (Opetushallitus, 2016, 15) Näin ollen arvoja ja arvostuksia sanallistetaan ja käsitellään koulussa konkreettisesti. Koulu käy yhdessä kotien kanssa myös arvopohdintaa. Sekä arvopohdintojen että niihin pohjaavan yhteistyön avulla pyritään edistämään oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja saamaan aikaan tunne turvallisuudesta. (Opetushallitus, 2016, 15) Jo aikaisemmin tässä tulostuksessa olen esitellyt perusopetuksen toimintakulttuurin merkitystä osana niitä keinoja, joilla uusi vuosi 2014 pyrkii edistämään oppilaiden hyvinvointia. Toimintakulttuurilla on kuitenkin merkitystä myös arvokasvatuksen näkökulmasta. Toimintakulttuurin tulee tukea perusopetuksen tavoitteisiin sitoutumista ja edistää koulutyössä yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista. Käytännössä perusopetuksen toimintakulttuuri syntyy paitsi tiedostettujen, myös tiedostamattomien tekijöiden kautta, ja esimerkiksi aikuisten tavat toimia välittyvät toimintakulttuurin kautta oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön tapoja, asenteita ja arvoja. (Opetushallitus, 2016, 29)

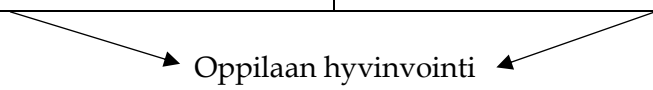
### 7.7.2 Millaisia arvoja perusopetuksessa tulee opetussuunnitelman mukaan välittää?

Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (Opetushallitus, 2016, 15-16, 18-19, 21-22, 24, 27, 29) esimerkiksi luvuissa 2.2 "perusopetuksen arvoperusta", 3.1 "perusopetuksen tehtävä", 3.2 "opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet", 3.3 "tavoitteena laaja-alainen osaaminen" ja luvussa 4.2 "toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet", luetellaan niitä arvoja ja arvostuksia, joita opetuksen kautta pyritään välittämään. Vaikka siis perusopetuksen arvoperustasta on kirjoitettu opetussuunnitelmaan jopa omat lukunsa, käytännössä perusopetuksen arvoista puhutaan pitkin opetussuunnitelmaa myös kaiken muun asian lomassa. Opetussuunnitelmatekstistä on kuitenkin löydettävissä arvoja ja arvostuksia, joiden edistämisestä ja omaksumisesta perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan suoraan. Näitä arvoja ja arvostuksia esitellään muun muassa opetussuunnitelman sivuilla 15-16, 18-19, 21-24. Moni näistä arvoista ja arvostuksista mainitaan opetussuunnitelmassa tavoiteltavana ja opetuksen avulla edistettävänä asiana useampaan otteeseen. Huomattavaa on myös se, kuinka opetussuunnitelma pyrkii avaamaan osaa näistä arvokäsitteistä. Esimerkiksi opetussuunnitelman näkemys siitä, mitä sivistyksen käsite pitää sisällään, on varsin laaja-alainen (ks. Opetushallitus, 2016, 15-16, 19). Sivistyksen ohella muita opetussuunnitelmassa mainittuja ja sen mukaan välittämisen arvoisia arvostuksia ovat esimerkiksi tasa-arvo, demokratia, hyvyys, eettisyys, vastuullisuus, ihmisoikeudet, kestävä elämäntapa, monilukutaito, hyvät vuorovaikutustaidot sekä tämänkin tutkielman kannalta oleellinen hyvinvointi.

## **8 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN HYVINVOINTIKÄSITYS SUHTEESSA POSITII- VISEN PSYKOLOGIAN HYVINVOINTIKÄSI- TYKSEEN**

Kuten tämän tutkielman edellisessä luvussa on jo käynyt ilmi, perusopetuksen opetussuunnitelma ei ota suoraa kantaa siihen, mitä hyvinvointi käsitteenä tarkoittaa ja mistä hyvinvointi oikeastaan rakentuu. Opetussuunnitelman hyvinvointikäsitteen selventämiseksi vertaan opetussuunnitelmatekstin viittauksia hyvinvointiin positiivisen pedagogiikan hyvinvointikäsitteeseen. Vertailun tuloksen olen kuvannut taulukkoon yksi, ja tätä tulosta avaan seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 1. Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman hyvinvointikäsitys suhteessa positiivisen psykologian ja -pedagogiikan hyvinvointikäsitkseen.

Hyvinvoinnin edistäminen	
Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014	Positiivinen psykologia & -pedagogiikka
Yhteistyö ja osallisuus	Yhteistyö ja osallisuus
Perusopetuksen toimintakulttuuri ja koulutyön järjestyksen periaatteet	Positiivisen psykologian toimintakulttuuri
Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto	Ennalta ehkäisevä toiminta
	Luontevahvuudet ja niihin perustuva opetus
 Oppilaan hyvinvointi	

Taulukon yksi kategoriat on valittu pääsääntöisesti perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstin pohjalta, sillä positiivinen psykologia puhuu hyvinvoinnista ja sen edistämisestä huomattavasti perusopetuksen opetussuunnitelmaa laajemmin. Tästä syytä on perusteltua verrata opetussuunnitelman ja positiivisen psykologian puhetta hyvinvoinnista vain siltä osin, kuin opetussuunnitelmateksti antaa siihen mahdollisuuksia. Kategorioissa kuvatut keinot ja työvälineet ovat avainasemassa hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävässä työssä, puhuttiinpa niistä sitten positiivista psykologiaa kuvaavissa tieteellisissä julkaisuissa tai perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmaperusteessa.

## **8.1 Oppilaan ja huoltajien osallistaminen hyvinvoinnin edistäjänä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa suhteessa positiivisen pedagogiikan osallistamisen periaatteisiin**

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kaikilla on yhtäläinen oikeus kasvaa täyteen mittaansa sekä ihmisenä että yhteiskunnan jäsenenä. Tähän päämäärään päästäkseen oppilaat tarvitsevat yksilöllistä tukea ja kannustusta. Lisäksi tavoite edellyttää, että oppilaalla on kokemus muun muassa osallisuudesta ja siitä, että hän tulee kouluyhteisössään kuulluksi ja arvostetuksi. (Opetushallitus, 2016, 15) Tämä tukee Hilpön ym. (2014, 228-230) näkemystä, jonka mukaan yksi positiivisen pedagogiikan perusajatuksista on, että lapsen oma toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa kuuluu jo kasvat- ja opetustyön lähtökohtiin. Positiivisesta psykologiasta ja positiivisesta pedagogiikasta tuttuja periaatteita on löydettävissä opetussuunnitelman linjauksista, jotka koskevat oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Erityisesti sekä oppilaan että tämän huoltajien osallistamista ja sen merkitystä korostetaan useammassa luvussa. Esimerkiksi opetussuunnitelman luku 5.2 kantaa otsikkoa ”yhteistyö”, ja tämän luvun alaotsikoiden jäljissä puhutaan muun muassa oppilaiden osallisuudesta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lisäksi kodin ja koulun yhteistyötä käsitellään itsenäisenä asianaan opetussuunnitelman luvussa 7.1.2 (Opetushallitus, 2016, 35-36, 62).

## **8.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteleva toimintakulttuuri ja koulutyön järjestämisen periaatteet suhteessa positiivisen psykologian periaatteisiin**

Perusopetuksen toimintakulttuurin periaatteiden tehtävä on opetuksen järjestäjien ja koulujen tukeminen oman toimintansa suuntaamisessa (Opetushallitus, 2016, 26). Tästä syystä myös opetussuunnitelman linja ja näkemys hyvästä toimintakulttuurista ovat tärkeitä. Toimintakulttuuri ja sen kehittäminen ovat myös avain asemassa, kun pohditaan sitä, missä suhteessa perusopetuksen ope-

tussuunnitelman vuoden 2014 valtakunnalliset perusteet tukevat positiivisen psykologian näkemyksiä hyvinvoinnista ja sen edistämisestä. Hilpön ym. (2014, 228-230) näkemyksen mukaan positiivisessa pedagogiikassa toimintakulttuuri, joka on luonteeltaan yhteisöllinen ja myönteinen, vahvistaa myös sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia. Positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti myös uudessa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 26) tavoitellaan toimintakulttuuria, jossa edistetään oppimista, osallisuutta ja kestävästä elämäntavan ohella myös oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä. Näiden periaatteiden toteutumisen takaamiseksi opetussuunnitelma linjaa yhteistyön huoltajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa olevan tärkeää. Oleellista on myös ottaa oppilaat aidosti mukaan yhteisön kehittämiseen. Näin opetussuunnitelmassa huomioidaan jälleen paitsi oppilaiden, myös heidän huoltajiensa osallisuuden tukeminen. Huoltajien osallisuus ja heidän läsnäolonsa koulutyössä ja sen kehittämisessä, ovat tärkeä osa koulun toimintakulttuuria. Samalla yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa edistää oppilaan, luokan ja lopulta myös koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus, 2016, 35) Toisaalta opetussuunnitelma ei linjaa tarkemmin esimerkiksi sitä, mitä oppilaiden aito mukana olo yhteisön kehittämisessä tarkoittaa.

Opetussuunnitelmassa koko luku 5 kantaa otsikkoa ” Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen”. Luvussa 5.1 puolestaan käsitellään yhteistä vastuuta koulupäivästä. Luvussa todetaan opettajan olevan se taho, joka kantaa vastuun oman opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Samalla todetaan, että näihin asioihin opettaja pystyy vaikuttamaan pedagogisilla ratkaisuilla ja omalla ohjausotteellaan. (Opetushallitus, 2016, 34) Tässä yhteydessä opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa ohjeita siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja tulisi käyttää, tai millaisia ratkaisuja opetuksessa tulisi välttää. Toisaalta opetussuunnitelma tarjoaa vielä samassa luvussa ohjeita siitä, millaisia päämääriä opettajan tulee työssään itselleen asettaa. Nämä ohjeet omalta osalta voivat auttaa opettajaa myös muokkaamaan omaa ohjausotettaan ja pedagogisia ratkaisujaan opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämisen kannalta oikeaan suuntaan.

Opetussuunnitelman luvun 5.1 mukaan opettajan työnkuvaan kuuluvat lisäksi oppilaiden arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen, sekä niiden edistäminen. Lisäksi opettajan tehtäviin lukeutuvat oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen, sekä mahdollisten vaikeuksien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa. (Opetushallitus, 2016, 34) Vaikka opetussuunnitelma ei ohjaa kasvatuksen järjestäjiä käyttämään opetuksessa positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisia pedagogisia ratkaisuja, opetussuunnitelman tarjoama kuvaus opettajan työnkuvasta vastaa hyvin sitä, mitä sekä opetussuunnitelman että positiivisen pedagogiikan tavoitteet sanovat kasvatuksen päämääristä. (ks. Opetushallitus, 2016; Uusitalo-Malmivaara, 2016)

### **8.3 Opetussuunnitelman mukainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto suhteessa positiivisen psykologian periaatteisiin**

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016, 62) todetaan esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön merkityksen korostuvan, kun oppilaan huomataan tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Samalla painotetaan, että käytettäviä toimintamalleja ja yhteistyötapoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan puhuta siitä, millaisia käytettävien toimintamallien tulisi olla. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi uusi opetussuunnitelmaperuste sen sijaan nimeää useita konkreettisia työkaluja, jotka toimivat osittain myös positiivisen psykologian ja -pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Tällaisiin työkaluihin kuuluvat esimerkiksi tehostetun tuen aikana oppilaalle tehtävä oma oppimissuunnitelma ja oppilaasta tehtävä pedagoginen arvio, sekä ennen erityisen tuen päätöksen täytäntöönpanoa tehtävät pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2016, 63-64, 66, 68) Jokaisessa näistä työkaluista huomioidaan oppilaan omat kiinnostukset, sekä tämän vahvuudet. Lisäksi niissä pyritään myös osallistamaan oppilasta ja tämän vanhempia. Pedagogisessa

arviossa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteen kuvauksessa huomioon otetaan sekä koulun, oppilaan että huoltajan näkökulmat (Opetushallitus, 2016, 64)

Periaatteessa juuri osallistaminen ja vahvuuksien huomiointi toteuttavat positiivisen psykologian ja -pedagogiikan periaatteita, mutta opetussuunnitelmassa nämä periaatteet huomioidaan positiivisen psykologian näkökulmasta liian myöhään. Opetussuunnitelmassa huomioidaan oppilaan omat vahvuudet, kiinnostukset ja niiden merkitys oppilaan oman kehityksen, tavoitteidenasettelun ja oppimisen kannalta konkreettisesti vasta, kun opetussuunnitelmassa käsitellään oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja. Tämä on vastoin positiivisen pedagogiikan näkemyksiä, jonka periaatteissa kaikki oppiminen rakentuu juuri ei-kognitiivisten taitojen ja niiden mukana luontenvahvuuksien varaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuosinen, 2016). Näin ollen siinä missä positiivinen pedagogiikka huomioi oppijan luontenvahvuudet jo heti oppimispolun alkutaipaleella, vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan oppilaan luontaiset vahvuudet voi periaatteessa jättää huomiotta siihen asti, kunnes oppimisessa ilmenee ongelmia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteiden luvussa 8 käsitellään oppilashuoltoa. Oppilashuollolla jo itsessään pyritään paitsi ylläpitämään ja edistämään oppilaan hyvinvointia ja terveyttä, myös lisäämään kouluyhteisössä sellaista toimintaa, joka edesauttaa kaikkiin tavoitteisiin pääsemistä. Oppilashuoltoa harjoitetaan ennen kaikkea ennaltaehkäisevänä toimintana, joka edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja on samalla koko kouluyhteisöä tukevaa yhteisöllistä oppilashuoltoa. Sekä oppilaiden että huoltajien osallisuus nähdään hyvinvointia edistäväksi tekijäksi myös yhteisöllisessä oppilashuollossa. Tärkeäksi nähdään luottamuksellisuuden ohella myös kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja tämän huoltajiin. (Opetushallitus, 2016, 77, 79) Positiivinen psykologian keskiöön oppilashuolto konseptina sopii ainakin yhteisöllisen oppilashuoltotyön osalta hyvin, sillä sen tavoin myös positiivisen psykologia pyrkii ennaltaehkäisemään ongelmia ja edistämään hyvinvointia. (Ojanen, 2014, 10; Uusitalo-Malmivaara, 2014, 19)



Myös yksilökeskeinen oppilashuolto toimii osittain positiivisen psykologian sovellusten ja esimerkiksi positiivinen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaalle annettavia koulu-terveydenhuollon palveluja, oppilashuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja sekä yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa. Yksilökohtaisessa oppilashuollossa ennaltaehkäistään ongelmia ja kehitetään myös oppilaan kehitystä, terveyttä, hyvinvointia, sekä oppimista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Opetushallitus, 2016, 79-80) Tällä tavoin perusopetuksen opetussuunnitelmassa yksilökohtainen oppilashuoltotyö huomioi positiivisen pedagogiikan taustaoletuksista ainakin yhteisöllisen ja myönteisen toimintakulttuurin sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja oppimisen vahvistajana, sekä luottamuksen ja toisen osapuolen arvostamisen kasvatuskumppanuuden rakentamisessa (ks. Hilppö ym, 2014, 228-230). Silti positiivisen pedagogiikan periaatteista suurin osa jää puuttumaan myös oppilashuoltotyön toteutuksesta. Muun koulutyön järjestämisen ohella myös oppilashuollon kohdalla ajatus lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta kasvatus- ja opetustyön lähtökohtana jää vaillinaiseksi, sillä muun muassa yksilöllistä oppilashuoltoa käsiteltäessä opetussuunnitelmassa puhutaan lapsen omista edellytyksistä tämän omien vahvuuksien sijaan. Siinä missä opetussuunnitelma siis pohjaa koulutuksen järjestämisen kannalta keskeistä oppilashuoltotyötä siihen, mihin lapsi pystyy, positiivinen pedagogiikka pohjaa sekä kasvatus- että opetustyötä lapsen omiin vahvuusalueisiin. Myöskään myönteisten tunteiden merkityksestä hyvinvoinnin ja oppimisen voimavarana ei oppilashuollon yhteydessä puhuta.

#### **8.4 Positiivisen pedagogiikan mukainen luonteenvahvuuksien huomiointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014**

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa pyritään tukemaan oppilaan kasvamista ihmisenä. Tähän kasvuun kuuluvat muun muassa pyrkimys toteen ja hyvään. Opetussuunnitelmassa tavoiteltu sivistynyt ihminen puoles-

taan kykenee ottamaan vastuun myös omasta hyvinvoinnistaan. (Opetushallitus, 2016, 15-16) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 36) näkevät hyväksyttävän uuden perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 hengen, mutta huomauttavat, ettei luonteen taitojen opettamisesta puhuta vielä suoraan, vaikka kaikki muu oppiminen rakentuukin heidän mukaansa niiden varaan. Samalla Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen huomauttavat opetussuunnitelman olevan täynnä vaatimuksia ja esimerkiksi se, kuinka oppilaan ihmisyyteen kasvu käytännön koulutyössä toteutuu, jää täysin kuntien sekä koulujen harteille.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 29) näkevät luonteenkasvatuksen ennen muuta taito-opetuksena ja luonteen taidoissa kehittymisen olisikin oltava itsessään opetettava ja opittava osa-alue sen sijaan, että niissä kehittyminen tapahtuisi ainoastaan muun oppimisen ohessa. Tätä näkemystä ei ole huomioitu vuoden 2014 opetussuunnitelmassa lainkaan, vaikka opetussuunnitelman perusteiden lukuisat tavoitteet puhuvatkin ihmisenä kasvamisen merkityksestä (ks. Opetushallitus, 2016, 15-16). On ongelmallista, että akateemisessa keskustelussa keskitytään varsin vähän ei-kognitiivisiin taitoihin, vaikka toisaalta ymmärretään, että juurikin ei-kognitiiviset taidot, kuten pitkäjänteisyys ja motivaatio ovat tärkeitä tekijöitä elämässä menestymisen kannalta (Heckman & Rubinstein, 2001, 145; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 29). Tikkasen (2017, 53-54) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät ei-kognitiivisten taitojen harjoittamisen perinteisten oppiaineiden rinnalla tärkeänä. Tutkimuksessa esille ei-kognitiivisista taidoista nousivat muun muassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja elämässä yleisesti tarvittavien taitojen, kuten tunteiden tunnistaminen, oppilaan sisäinen puhe ja sinnikkyys.

Kun kykymme mitata muun muassa positiivisia tunteita, sitoutumista ja merkityksiä karttuu, kehitty samalla kykymme tutkia tarkasti sitä, kuinka moni ihminen esimerkiksi yhdessä kansakunnassa tai kaupungissa kukoistaa. Yhtä lailla voimme myös tutkia tarkemmin sitä, auttaako koulujärjestelmämme oppilaita saavuttamaan oman kukoistuksensa. (Seligman, 2011, 28) Eri asia on, näyttääkö yhteiskuntaa kiinnostavan peruskouluaan käyvien lasten hyvinvointi eli muun muassa Seligmanin mukaan kukoistus. Tilanne on Suomessa ristiriitai-

nen, sillä toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitellaan ihmisenä kasvamista ja hyvinvointia (ks. Opetushallitus, 2016, 19, 22, 28), mutta samalla opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan nähdä tarpeelliseksi ohjata koulutuksen järjestäjiä käyttämään sopivia työkaluja hyvinvoinnin ja kukoistuksen saavuttamiseen, eikä esimerkiksi luontevahvuuksista ja luonteenkasvatuksesta puhuta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa konkreettisesti lainkaan. Seligman (2011, 28) näkee politiikan seuraavan vain sitä, mitä pystymme mittaamaan. Ongelmana tässä on se, että tähän asti yhteiskunnassa on mitattu lähinnä rahaa ja bruttokansantuotetta (BKT). Näin ollen esimerkiksi hallituksen onnistumista voisi arvioida pelkästään sen perusteella, kuinka paljon se onnistuu kasvattamaan vaurautta. Näkemyksessään syntyperältään yhdysvaltalainen Seligman puhuu luonnollisesti poliittisista käytännöistä omassa kotimaassaan, mutta toisaalta myös suomalaisessa poliittisessa diskurssissa politiikka ja hyvinvointi liittyvät toisiinsa. Keräsen, Saarisen ja Salmenniemen (2014, 614-615) näkemyksessä suomalaisissa hallitusohjelmien tavoitteissa kansalaisuus, talouskasvu ja hyvinvointi ovat jo pitkään kulkeneet käsi kädessä. Hallitusohjelmissa hyvinvoivat kansalaiset ovat resurssi kansakunnan taloudellista menestystä varten sen sijaan, että hyvinvoivat kansalaiset nähtäisiin vain arvona sinänsä. Seligman (2011, 28) nostaa esiin kuitenkin edellä kuvattua poliittista asetelmaa kyseenalaistavan näkemyksen kysyessään, mitä varten varallisuutta ylipäätään kartoitetaan? Seligmanin oma näkökanta on, että varallisuuden kasvatuksessa kyse on hyvinvoinnin ja kukoistuksen synnyttämisestä. Hallitusohjelmien ja poliittisen enemmistön tavoitteet eivät ole yhdentekeviä myöskään koulujen ja perusopetuksen kannalta. Räisäsen (2014, 34, 38) mukaan koulutuspolitiikan jatkuvasti uudistuvalla toimintakentällä käydään jatkuvaa kamppailua siitä, kuka saa milloinkin luvan määritellä poliittisen totuuden. Poliittiseen keskusteluun kulloinkin osallistuvien toimijoiden väliset valtasuhteet ja toimijoiden välisten voimien järjestys sanelevat lopulta sen, kenen tai keiden hyväälle politiikalle tarjoamat kriteerit nousevat hallitseviksi ja marginalisoivat kilpailijoiden näkemykset. Tässäkin yhteydessä keskiöön nousevat ne arvot ja arvosuhteet, joita perusopetuksen opetussuunnitelmassa pyritään välittämään. Ope-

tussuunnitelmatekstissä puhutaan monin paikoin oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä, mutta konkreettisesti esimerkiksi ei-kognitiivisten taitojen opettamisesta ei puhuta. Oppilaan hyvinvointi on opetussuunnitelmassa tavoite, mutta välineitä tähän tavoitteeseen pääsemiseksi tarjotaan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa hyvin vähän.

## 9 POHDINTA

Tutkimustehtävistäni ensimmäinen koskee hyvinvoinnin edistämistä uudessa vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tutkimuksen lopputuloksena voidaan todeta, että opetussuunnitelmasta on löydettävissä pyrkimyksiä ja toimia, joilla ja joiden kautta oppilaiden hyvinvointia on mahdollista edistää. Keskeisimpiä hyvinvoinnin edistämisen työkaluja opetussuunnitelmassa ovat tässä tutkimuksessa toteutetun sisällönanalyysin perusteella perusopetuksen velvoitteet, tehtävät, tavoitteet, koulutyön järjestämisen periaatteet ja perusopetuksen toimintakulttuuri, yhteistyö, oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot, oppilashuolto, laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, sekä arvot ja arvokasvatus.

Tässä tutkimuksessa haastavaa sisällönanalyysin toteutuksesta teki se, että useimmissa luvuissa hyvinvointiin liittyvä puhe oli hyvin epäkonkreettista ja pääsääntöisesti esimerkiksi opetussuunnitelman hyvinvointikäsitys näkyi vain perusopetuksessa vaalittavien arvojen kautta. Toisaalta opetussuunnitelmasta on löydettävissä myös selkeitä toimintatapoja, joita ohjeistetaan käyttämään muiden tavoitteiden lomassa myös oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Oivallisena esimerkkinä sekä opetussuunnitelman epäselvistä että täsmällisemmistä linjauksista hyvinvoinnin edistämiseksi toimii arvokasvatus. Opetussuunnitelman osoittama linja on, että arvoista keskustelu kuuluu osaksi opetusta, ja sen kautta pyritään auttamaan oppilaita oman arvoperustansa rakentamiseen. Lisäksi arvopohdintaa käydään yhdessä kotien kanssa. Arvokeskustelut ja arvopohdinta ovat myös osa sitä työtä, jolla oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia edistetään. (Opetushallitus, 2016, 15) Toisaalta vaikka perusopetuksen arvoista on kirjoitettu jopa omat lukunsa opetussuunnitelmaan, käytännössä perusopetuksessa välitettävistä ja vaalittavista arvoista puhutaan pitkin opetussuunnitelmaa myös kaiken muun asian lomassa. Perusopetuksen kautta välitettäviä arvoja luetellaan muun muassa sivuilla 15-16, 18-19, 21-22, 24, 27 ja 29. Käytännössä kaikkia näitä arvoja on vaikea koettaa muistaa käytännön koulu-

työssä varsinkaan, kun ne kaikki eivät löydy samoilta sivuilta arvokasvatuksen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen suunnittelua ja toteutusta varten.

Toinen tutkimustehtäväni koskee perusopetuksen opetussuunnitelman hyvinvointikäsitystä. Kun selvitetään, kuinka opetussuunnitelma tähtää oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen, on tarkoituksenmukaista myös selvittää, millainen opetussuunnitelman hyvinvointikäsitys on. Tätä tehtävää varten olen päättänyt vertaamaan uuden opetussuunnitelman hyvinvointikäsitystä positiivisen psykologian hyvinvointikäsitkseen. Vertailun tueksi olen muodostanut kategorioita, joiden pohjalta positiivisen pedagogiikan ja opetussuunnitelmatekstin hyvinvointikäsitkyksiä on mahdollista verrata keskenään. Nämä kategoriat esittelen taulukossa 1 (ks. s 52). Vertailusta on tehnyt hankalaa se, että opetussuunnitelma ottaa lopulta vain vähän kantaa siihen, mistä ihmisen hyvinvointi lopulta koostuu. Tämä seikka taas on huomattavassa ristiriidassa opetussuunnitelman omien tavoitteiden kanssa, joissa toistuvasti puhutaan hyvinvoinnista ja oppilaiden ihmisenä kasvun tukemisesta, johon hyvinvointiin pyrkiminen olennaisena osana kuuluu (ks. Värri, 2000; Paalasmaa, 2014). Vertailun tuloksena voidaan kuitenkin kootusti todeta, ettei valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden hyvinvointikäsitys ole täysin linjassa positiivisen psykologian hyvinvointikäsitkseen kanssa. Positiivisen psykologian tavoin myös opetussuunnitelmassa painotetaan sekä oppilaiden että kotien osallisuuden merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä. Lisäksi opetussuunnitelman mukaisesta toimintakulttuurista on löydettävissä yhteneväisyyksiä positiivisen pedagogiikan mukaisen toimintakulttuurin kanssa ja myös opetussuunnitelmassa kuvattu oppilashuolto sopii konseptina positiivisen psykologian kasvatuserkityksiin. Toisaalta siinä missä positiivinen pedagogiikka pohjaa kaiken oppimisen oppilaan omiin luonteenvahvuuksiin, opetussuunnitelma huomioi oppilaan omat edellytykset ja mielipiteet konkreettisesti vasta, kun puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta (ks. Opetushallitus, 2016, 63-64, 66, 68).

Vaikka opetussuunnitelmasta on löydettävissä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen kannalta muun muassa hyviä tavoitteita ja periaatteita, toisaalta

opetussuunnitelma ei vielä pidä huolta siitä, että hyvinvointitavoitteessa saavutettaisiin valtakunnallinen tasa-arvo. Nykyinen opetussuunnitelma jättää lopulta paikallisesti päätettävien asioiden varaan sen, kuinka oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen käytännössä toteutuu. Tämä tulos tukee Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) päätelmää, jonka mukaan uusi opetussuunnitelma asettaa runsain mitoin vaatimuksia, mutta käytännössä oppilaan kasvu ihmisyyteen riippuu täysin kunnista ja kouluista. Oppilaan hyvinvoinnin kannalta paljon riippuu siis siitä, kuinka motivoitunut hänen oma opettajansa on opetusryhmänsä hyvinvointia tukemaan, seuraamaan ja edistämään. Tämä taas asettaa oppilaat eripuolilla maata eriarvoiseen asemaan. Valtakunnallinen tasa-arvo hyvinvoinnin tavoittelun suhteen ei kuitenkaan vaatisi paikallisesti päätettävien asioiden rajoittamista, vaan enemmän konkretiaa esimerkiksi niihin opetussuunnitelman lukuihin, joissa käsitellään hyvinvointia edistävää koulutyön järjestämistä ja arvokasvatusta.

Tässä tutkimuksessa olen vertaillut opetussuunnitelman hyvinvointikäsitystä positiivisen pedagogiikan hyvinvointikäsitkseen siltä osin, kuin opetussuunnitelmateksti antaa tähän mahdollisuuksia. Opetussuunnitelman hyvinvointikäsitksestä ei ole voinut tässä tutkielmassa puhua yksinään ilman vertaailua johonkin teoreettiseen malliin, sillä käytännössä vuoden 2014 opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu suomalaiselle perusopetukselle yhteistä hyvinvointikäsitystä. Kuitenkin esimerkiksi perusopetuksen arvot antavat paljon viitteitä siitä, millaisista asioista hyvinvointi opetussuunnitelmatekstin mukaan koostuu. Paalasmaan (2014, 47- 48) mukaan kasvatuksella pyritään kasvatettavan kannalta hyvään elämään, joka on mahdotonta määritellä ilman arvoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa luetellaan perusopetuksen arvoja ja myös arvoperustalle on oma lukunsa. Silti olisi tärkeää, että myös valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan saataisiin kaikkiin suomalaisiin peruskouluihin toteutettavaksi yhtenevä linja siitä, mitä kasvatuksen kautta haettavalla hyvällä tarkoitetaan, ja mistä asioista opetussuunnitelman tavoittelema oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu? Kaikille peruskoululle yhteinen käsitys hyvinvoinnista olisi tervetullut osa opetussuunnitelmaa myös siksi, että yksittäisten opet-

tajien erilaiset arvomaailmat voivat vielä nykyisen opetussuunnitelman aikana vaikuttaa siihen, kuinka oppilaiden ihmisenä kasvua ja hyvinvointia tavoitellaan. Esimerkiksi Tikkasen (2017, 2, 60) tutkimuksessa resurssien vähenemisen ja opettajien erilaisten arvomaailmojen todettiin olevan vahvuusperusteisen opetuksen ja sille myönteisen toimintakulttuurin muutoksen esteenä.

## 9.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Luotettavuuden tarkastelu on merkittävä osa koko tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan jokaisen tutkimuksen vaiheen esiin mahdollisimman läpinäkyvästi. Tutkimuksen uskottavuuteen liittyvät validiteetti ja reliabiliteetti perustuvat lukijan mahdollisuuteen vakuuttaa tutkijan ja tutkimuksen tulkintojen uskottavuudesta tutkimusraportin kautta. Tästä syystä tutkimuskirjoituksen on oltava kuvaavaa, ja tutkijan tulee kuvata läpikäymänsä prosessi esioletuksistaan lähtien. (Kaikkonen, 1999, 433) Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka uusin käytössä oleva valtakunnallinen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaperuste huomioi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen. Laadullisessa tutkimuksessa suunnitelmat voivat muuttua, ja aineistonkeruun myötä on mahdollista, että tutkimuksen aihetta on ohjattava uuteen suuntaan (Hirsjärvi ym, 2009, 81, 126). Myös tämän tutkimuksen aikana tutkimusaihetta on suunnattu uudelleen. Tutkimuksen teoria osoittaa sen, kuinka vaikeaa hyvinvoinnin käsitteen määrittäminen on. Toisaalta hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa juuri hyvinvoinnin käsitteen ymmärtäminen on tärkeää. Tästä syystä olen ottanut tutkimukseeni mukaan myös arvonäkökulman ja positiivisen psykologian hyvinvointiteorian, johon toisessa tutkimuskysymyksessäni vertaan opetussuunnitelman hyvinvointikäsitteistä. Tämän ratkaisun olen tehnyt juuri tutkimuksen pätevyys ja luotettavuuden tähden. Olen toisin sanoen kulkenut siihen suuntaan, johon tutkimukseni ja valitut teoriat minua ohjaavat. Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu tiettyyn teoriaan tai malliin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97) Tässä tutkimuksessa olen tutkimukseni luotettavuuden takaamiseksi esitellyt positiivisen psykologi-



an näkökulman lisäksi myös muita keskeisiä hyvinvointiteorioita, koska tutkimukseni päämääränä ei ole lähtökohtaisesti perustella positiivisen psykologian hyvinvointiteoriaa oikeaksi. Positiivisen psykologian teoria toimii kuitenkin hyvänä vertailukohteena toista tutkimustehtävääni varten, jonka tarkoituksena on ilmentää sitä, millaisena rakenteena perusopetuksen opetussuunnitelmatekstissä hyvinvointi nähdään.

## 9.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Uusin käytössä oleva vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma huomioi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen, mutta eri asia on, huomioidaanko oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä vielä tarpeeksi? Puhe hyvinvoinnista on opetussuunnitelmatekstissä paikoin epäkonkreettista ja esimerkiksi perusopetuksen kautta välitettävät arvot on esitelty opetussuunnitelmassa epäjohdonmukaisesti. Jatkotutkimukselle on aihetta, sillä vaikka oppilaan hyvinvointi on tavoiteltavana asiana opetussuunnitelmassa hyvin keskeinen, opetussuunnitelma ei turvaa kaikille oppilaille tasa-arvoisia mahdollisuuksia sen saavuttamiseen perusopetuksen kautta. Jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle voisikin selvittää, hyödyttäisikö perusopetukselle yhtenäinen hyvinvointikäsite opetussuunnitelman keskeiseen tavoitteeseen - ihmisenä kasvuun pääsemistä. Opetussuunnitelma on asiakirjana merkittävä opetuksen järjestämisen kannalta, koska jokainen suomalainen koulu on velvoitettu tarjoamaan juuri valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Opetushallitus, 2016, 14) Myös tässä on peruste sille, miksi opetussuunnitelmasta pitäisi olla löydettävissä käsitys siitä, mitä hyvinvointi tarkoittaa, sillä tällä hetkellä Menonin paradoksi leimaa myös suomalaista perusopetusta (ks. Värrin, 2000, 26; Platon, 1999, 122).

Toisen tutkimuskysymykseni kautta vertailin opetussuunnitelman ja positiivisen psykologian hyvinvointikäsitteitä toisiinsa. Hyvinvointiin pyritään sekä opetussuunnitelmassa että positiivisessa psykologiassa osittain samoilla periaatteilla, mutta positiivinen psykologia ja sen käytännön sovellukset tavoittelevat oppilaan hyvinvointia paljon selkeämmin linjauksin. Esimerkkinä posi-

tiivisen pedagogiikan selkeistä työvälineistä hyvinvoinnin saavuttamiseen toimivat muun muassa oppilaan omiin luontevahvuuksiin perustuva luonteenkasvatus, sekä VIA-luokitus. Opetussuunnitelman hyvinvointikäsitteiden vertailu positiivisen psykologian hyvinvointikäsitteisiin oli paikoin haastavaa, koska opetussuunnitelmassa otetaan verrattain vähän kantaa siihen, mistä osista hyvinvointi rakentuu. Tämä on osin ristiriidassa opetussuunnitelman omien tavoitteiden kanssa, joihin kuuluu muun muassa pyrkimys oppilaiden ihmisenä kasvun tukemiseen.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J-E., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ala-Laurila, E-L., Krogius, H., Laakso, J., Pietikäinen, M. & Terho, P. (toim.) 2002. 2. painos. Kouluterveydenhuolto. Kustannus Oy Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 102
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa – Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alfthan, T. 2017. Oppilaiden näkemykset keskiössä – kyselytutkimus oppilaiden osallisuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 17
- Aristoteles. 300ea. 2008. Nikomakhoksen etiikka. Suom. Knuutila, S. Tampere: Gaudeamus. 15.
- Belliotti, R A. 2013. The Seduction of Happiness. Teoksessa Boniwell, I., Conley Ayers, A. & David, S A (toim.). 2013. Oxford Handbook of Happiness. 291
- Cohn, M A., & Fredrickson B L. 2012. Positive emotions. teoksessa The Oxford Handbook of Positive Psychology (2 ed.) Lopez., Shane J. Lopez & C.R. Snyder (toim.). 20.
- Davey, G. & Selin, H. 2012. Happiness Across Cultures-Views of Happiness and Quality of Life in Non-Western Cultures. Dordrecht : Springer Netherlands. 1
- Demokritos & Epikuros. 2006. Riippumaton nautinto. Suom. Kivimäki, A., Korhonen, T. & Vesterinen, S. Helsinki: Tammi. 47, 49, 51, 58, 62.

- Diener, E., Lucas R.E., & Oishi, S. Subjective Well-being. The Science of Happiness and Life Satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Toim.) 2002. Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press. 63, 66.
- Diener, E. & Pavot, W. 2013. Happiness Experienced: The Science of Subjective Well-Being. Teoksessa: Boniwell, I., Conley Ayers, A. & David, S A (toim.). 2013. Oxford Handbook of Happiness. 134.
- Gillham, J., Abenavoli, R., Adams-Deutsch, Z., Contero, A., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Park, N., Peterson, C., Reivich, K., Seligman, M E.P., Werner, J., Winder, B. 2011. Character strengths predict subjective well-being during adolescence. The Journal of Positive Psychology Vol. 6, No. 1. 31
- Gilman, R., Hall, R., Huebner, E. S. & Reschly, A L. 2012. Positive Schools. Teoksessa Lopez, J, Shane. & C R, Snyder. (toim.) The Oxford Handbook of Positive Psychology 2. painos. 565-566.
- Haapaniemi, R. 2010. Teoksessa: Jantunen, T. & Ojanen, P. Arvot kasvatuksessa. Tammi. Livonia Print, Latvia. 2011., 78.
- Halme, J. & Harinen, P. 2012. Hyvä - Paha koulu - Kouluhyvinvointia hake-massa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 4, 49, 56, 71-72.
- Heckman, J J & Rubinstein, Y. 2001. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. [American Economic Review](#), 91 (2), 145-146.
- Hilppö, J, Kumpulainen, K, Lipponen, L, Mikkola, A & Rajala, A. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L, Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 224-225, 227-231, 238-239.
- <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Perusopetuslaki 21.8.1998/628](#). 25 § luettu 4.2.2017.
- Hirsjärvi, S., Remes. P & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki. 81, 125-126, 137, 140, 142, 146, 151, 161, 164, 183.

- Huta, V. 2013. Eudaimonia. Teoksessa Boniwell, I., Conley Ayers, A. & David, S A (toim). The Oxford Handbook of Happiness. Oxford University Press. 202.
- Hämäläinen, J. 2011. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi. 57-58, 60-61, 64-65.
- Jalonen, T. 2016. Tasa-arvoisen peruskoulun harha. Julkaisussa [Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja](#) 47, 2016 : 4, 361-365.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatusta ja opetustyössä. Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 30 (5), 432-433.
- Karila, K. Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.). 2013. Päiväkodista peruskouluun - Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. oph verkkojulkaisu. 5.
- Kauko-Valli, S. 2008. Subjective Well-being as an individually Constructed Phenomenon. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in business and economics 63.
- Kemppainen, J. 2001. Kotikasvatusta kolmessa sukupolvessa. Jyväskylän yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Jyväskylä University Printinghouse, Jyväskylä ja Er-Paino Ky, Lievestuore. 142, 150.
- Keränen, H., Saarinen, A. & Salmenniemi, S. 2014. Hyvinvointivaltioista hyvinvoivaan valtioon - Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessä diskurssissa. Yhteiskuntapolitiikka 79 (2014):6. 614-615.
- Keyes, C.L. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. Journal of consulting and clinical psychology, 73 (3), 539. the American Psychological Association.
- Klemola, U. 2016. Miksi ne noin puhuu... - merkitysrakenteiden tulkinta analyysitapana. Jyväskylän yliopiston luentosarja. kevät 2016. 9
- Knuutila, S. 1989. Aristoteles VII- Nikomakhoksen etiikka, 9.

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. 7.
- Koo, M. Miao F F. & Oishi, S. 2013. Subjective Well-being. Teoksessa. I, Boniwell, A, Conley Ayers. & S A, David. (toim.) Oxford Handbook of Happiness. Oxford University Press. 208-219.
- Kulmalainen, T. 2015. Tyttöjen kaverisuosio – Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Itä-Suomen yliopisto: yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Grano Oy. 83
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto: kasvatustieteellinen tiedekunta. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi. 196, 208.
- MacConville, R. & Rae, T. 2012. Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents : A Positive Psychology Curriculum for Well-Being. London: Jessica Kingsley Publishers. 15-16.
- McMahon, D M. 2013. The Pursuit of Happiness in History. Teoksessa: Boniwell, I., Conley Ayers, A. & David S A (toim.) The Oxford Handbook of Happiness. Oxford University Press. 253.
- Martela, F. Onnellisuuksien psykologia. 2014. teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 27-28
- Nettle, D. 2005. Happiness: The Science Behind Your Smile. Oxford University Press Inc., New York. 33-34.
- Niemiec, R M. 2013. VIA Character Strengths: Research and Practice (The First 10 Years) teoksessa A D, Fave & H H, Knoop (toim.) Well-Being and Cultures - Perspectives from Positive Psychology. Dordrecht: Springer Netherlands, 11.

- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2007:32, 8.
- Ojanen, M. 2014. 2.painos. Positiivinen psykologia. Porvoo. Bookwell Oy. 10, 21, 56-57, 60, 62-63, 112-113.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. 4, 9-10, 14-30, 34-44, 46, 62-68, 77-80, 82-85. painos. Next Print Oy: Helsinki.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. PS-kustannus. Bookwell Oy: Juva. 43, 45-49, 126-128.
- Pawelski, J. O. 2013. Introduction to Philosophical Approaches to Happiness. Teoksessa: Boniwell, I., Conley Ayers, A. & David, S A (toim.) The Oxford Handbook of Happiness. 247-248.
- Piironen-Malmi, U & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Otavan Kirjapaino Oy: Keuruu. 114-115, 126, 131, 137, 146-147, 158.
- Platon. 70ea. 1999. Teokset II. Menon
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 47
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka – Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampereen yliopisto – Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press. 34, 38.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä. 91, 95, 97-98, 109-111, 113, 117, 134.
- Seligman, M E. 2008. Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään, Helsinki: Art House, 19.

- Seligman, M E. 2011. Flourish – A New understanding of Happiness and well-being – and How to Achieve Them. Nicholas Brealey Publishing. Clays Ltd: St Ives plc. 13, 16, 28, 80.
- Setälä, P. 1998. Arvomme yhteiskunnassa. toim. Kajaste, K. Helsinki: Edita. 16.
- Tikkanen, A. 2017. Vahvuusperustainen opetus positiivisen pedagogiikan keinoin alakoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 53-54, 60.
- Toivonen, K. 2014. Persoonan eettinen kasvu ja kasvatusta jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatustieteen kautta tulkittuna. Helsingin yliopisto: Käyttätieteellinen tiedekunta. Helsinki. 147-150
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? teoksessa L, Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 243-244, 254-255, 259-260)
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! : näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus. 9-10, 29, 31, 35, 76-79
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 19, 21.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. 32-33.
- Värri, V-M. 2000. 3.painos. Hyvä kasvatusta – Kasvatusta hyvään. Tampere: Tampere University Press. 26-27, 36, 129, 145, 147.