

# **Opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä**

Outi Kavén

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kavén, Outi. 2022. Opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 37 sivua.**

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella keskisuomalaisten opettajien käsityksiä yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisesta: miten oppilaiden hyvinvointia edistetään ja mitkä tekijät vaikuttavat yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen. Lisäksi tarkasteltiin aiemmissa tutkimuksissa esille tulleita oppilaiden kouluhyvinvoinnin käsitysten ja opettajien käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroja. Yhteisöllistä hyvinvointityötä on tutkittu opettajien näkökulmasta hyvin vähän. Opettajien näkemysten kautta on mahdollista saada tietoa yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisen käytännöistä. Tämän tiedon avulla koulujen toimintakulttuuria on mahdollista kehittää ja parantaa kaikkien siellä toimivien hyvinvointia.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -hankkeessa kerättyä kyselyaineistoa. Kysely toteutettiin Keski-Suomessa vuonna 2020. Tässä tutkimuksessa tarkastelussa olivat 246:n opettajan avovastaukset. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi vertailtiin opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön käsityksiä oppilaiden käsityksiin kouluhyvinvoinnista.

Osallisuuden mahdollistaminen ja liikunta koulupäivän aikana olivat tärkeimmät oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinot opettajien mukaan. Yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen vaikuttivat muun muassa oppilashuollon palveluiden saatavuus sekä koulun tilojen toimivuus ja terveellisyys. Opettajien oma työhyvinvointi sekä koulun resurssit määrittivät myös yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamista. Oppilaiden ja opettajien näkemykset erosivat osallisuuden toteutumisen sekä kaverisuhteiden merkityksen osalta.

Asiasanat: opettaja, oppilaat, koulu, yhteisöllinen hyvinvointityö, osallisuus

# SISÄLTÖ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TIIVISTELMÄ</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>SISÄLTÖ</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>1 JOHDANTO</b> .....  | <b>4</b>  |
| 1.1 Kouluhyvinvointi ja sen käsitteelliset mallit.....             | 5         |
| 1.2 Oppilaiden näkökulmia kouluhyvinvointiin.....                  | 8         |
| 1.3 Opettaja hyvinvointityön toteuttajana.....                     | 10        |
| 1.4 Tutkimuskysymykset.....  | 12        |
| <b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....                                  | <b>14</b> |
| 2.1 Tutkimuskonteksti.....   | 14        |
| 2.2 Aineiston keruu ja osallistujat.....                           | 15        |
| 2.3 Aineiston analyysi.....  | 16        |
| 4.5 Eettiset ratkaisut.....  | 21        |
| <b>3 TULOKSET</b> .....  | <b>23</b> |
| 3.1 Hyvinvointityön rakentuminen opettajien kuvauksissa.....       | 23        |
| 3.2 Opettajien ja oppilaiden käsitysten yhtäläisyydet ja erot..... | 29        |
| <b>4 POHDINTA</b> .....  | <b>31</b> |
| 4.1 Tulosten tarkastelu.....                                       | 31        |
| 4.2 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus.....                     | 34        |
| 4.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet.....                   | 36        |
| <b>LÄHTEET</b> .....   | <b>38</b> |

# 1 JOHDANTO

Oppilas- ja opiskelijahuoltohuoltolain (2013/1287, 4§) mukaan kouluissa tehtävän yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteena on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että oppilaitoksissa on kehitettävä sellaista toimintakulttuuria, joka luo hyvinvointia kouluyhteisössä. Kouluhyvinvointi koostuu fyysisestä, emotionaalista ja sosiaalisesta ulottuvuudesta (Konu & Rimpelä, 2002). Kaikilla kouluyhteisössä toimivilla on oltava kokemus yhteisöön kuulumisesta ja jokaisella kouluyhteisön jäsenellä on oltava mahdollisuus osallistua päätöksentekoon (Cefai & Cavioni, 2014). Yhteisöllisestä opiskelijahuollosta ovat vastuussa kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287, 4§).

Opettajien työhön kuuluu aiempaa enemmän muitakin kuin opettamiseen liittyviä vastuita. Tällainen vastuu on muun muassa yhteisöllinen hyvinvointityö, joka tarkoittaa oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitämistä ja edistämistä jokaisena koulupäivänä (Lakkala ym., 2014). Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien sitoutumista yhteisölliseen hyvinvointityöhön ja yksittäisen oppilaan tukemista yhteisöllisellä oppilashuoltotyöllä (Byrne ym., 2018; Koskela ym., 2013; Lakkala ym., 2019). Myös oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on tutkittu viime vuosina niin Suomessa kuin muualla maailmassa (Janhunen 2013; Kanste ym., 2017; Väливаara ym., 2018; Newland ym., 2019). Oppilaiden mielestä oleellisia asioita kouluhyvinvoinnin kannalta ovat olleet muun muassa kavereiden ja vertaissuhteiden merkitys, mahdollisuus osallisuuteen sekä positiivinen ja turvallinen kouluilmapiiri (Janhunen, 2013.; Newland ym., 2019; Väливаara ym., 2018). Opettajien näkemyksiä yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisesta on tutkittu vähän. Tästä aiheesta on kuitenkin tärkeää saada lisää tietoa, koska sen avulla on mahdollista kehittää koulujen yhteisöllistä hyvinvointityötä ja edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, miten keskisuomalaisten opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön kuvaukset rakentuvat ja minkälaiset tekijät opettajien mielestä vaikuttavat yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen, joko myönteisesti

tai kielteisesti. Tämän lisäksi pyrin saamaan selville, tulevatko oppilaiden itsensä kuvaamat hyvinvoinnin tekijät katetuksi opettajien esiintuomilla hyvinvoinnin teoilla.

## **1.1 Kouluhyvinvointi ja sen käsitteelliset mallit**

Hyvinvointi voidaan määritellä eri tavoin, mutta yleisimmin sen ajatellaan liittyvän ihmisen elämänlaatuun, johon sisältyy fyysinen, emotionaalinen, sosiaalinen, psykologinen ja aineellinen ulottuvuus (Shepherd ym., 2016). Sen rinnakkaiskäsitteitä ovat Konun (2002) mukaan ainakin terveys ja elämänlaatu. Hyvinvointi on monitahoinen käsite, koska siinä yhdistyvät yksilöiden vuorovaikutus toisten kanssa sekä edellytykset ja olosuhteet, jotka heidän elämänsäpiirissään valitsevat (Soutter ym., 2014). Hyvinvointi voidaan määritellä ja käsitteellistää sekä yksilöstä että ympäristöstä käsin (Pollard & Lee, 2002). Yksilön hyvinvointia voidaan tarkastella fyysisestä, sosiaalisesta, kognitiivisesta tai psykologisesta näkökulmasta ja liittää hyvinvoinnin eri osa-alueiden vaikutukset ympäröivään kontekstiin (Pollard & Lee, 2002).

Koulu on avainympäristö, kun halutaan ymmärtää oppilaiden hyvinvointia, koska lapset ja nuoret viettävät siellä huomattavan osan ajastaan; seuraavat opetusta, tekevät tehtäviä ja ovat vuorovaikutuksessa kavereiden sekä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa (OECD, 2017). Maailman terveysjärjestön (2021) kansainvälisten standardien mukaan terve, inklusiivinen ilmapiiri ja oppimisympäristö ovat hyvinvoinnin lähtökohtia kouluyhteisössä. Koulun sosiaalisemotionaalinen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden positiivisiin asenteisiin oppimista kohtaan ja vahvistaa heidän sitoutumistaan koulunkäyntiin (WHO, 2021). Myös Janhunen (2013) korostaa, että hyvinvoinnin edistämiseksi on tärkeää yrittää vaikuttaa niihin ympäristöihin, joissa ihmiset elävät. Yhteisöjen toimivuuden tukeminen, syrjäytymisen ehkäiseminen ja osallisuuteen kannustaminen vaikuttavat hyvinvointiin positiivisesti (Janhunen, 2013).

Kouluissa toteutettavaa hyvinvointityötä ohjaa Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka tuli uudistettuna voimaan vuonna 2014. Laissa eritellään

sekä yksilöllisen että yhteisöllisen opiskelijahuollon tarkoitus. Yksilökohtainen opiskeluhuolto sisältää erilaisia yksittäiselle oppilaalle annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja. Yhteisöllisellä opiskelijahuollolla tarkoitetaan niitä erilaisia toimia, joilla pyritään ylläpitämään ja edistämään oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yhteisöllinen opiskelijahuolto on kaikkien koulun henkilökuntaan kuuluvien vastuulla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4§). Käytän tässä tutkielmassa käsitettä yhteisöllinen hyvinvointityö tai hyvinvointityö. Näillä käsitteillä tarkoitan niitä toimia, joita opettajat tekevät yksin tai yhdessä muiden koulussa työskentelevien henkilöiden kanssa, tukeakseen ja edistääkseen oppilaiden hyvinvointia koulupäivien aikana.

Kuten yleinen hyvinvointi, myös kouluhyvinvointi on hyvin monitahoinen käsite ja sitä onkin pyritty hahmottamaan erilaisten teoreettisten mallien avulla (Konu, 2002; Konu & Rimpelä, 2002; Soutter ym., 2014; Cefai & Cavioni, 2014). Konun ja Rimpelän (2002) käsitteellinen hyvinvoinnin malli pohjautuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan hyvinvoinnista. Käsitteellisen hyvinvoinnin mallin mukaan kouluhyvinvointi liittyy opettamiseen, oppimiseen sekä oppimistuloksiin.

Konun ja Rimpelän (2002) kehittämässä mallissa kouluhyvinvointia arvioidaan neljän eri ulottuvuuden kautta, joita ovat kouluolosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Mallissa kouluolosuhteet koostuvat koulun fyysisestä työskentelyympäristöstä sekä sisällä että ulkona. Kouluolosuhteet voidaan nähdä myös oppimisympäristön näkökulmasta, johon liittyvät opetussuunnitelma, ryhmäkoot, aikataulut ja seuraamukset. Tämän lisäksi ruokailut, mahdollisuus koulukuraattorin ja terveydenhoidon palveluihin sekä opintojen ohjaukseen ovat osa kouluolosuhteita (Konu & Rimpelä, 2002).

Sosiaaliset suhteet käsittävät sosiaalisen oppimisympäristön ja siinä esiintyvät oppilaiden suhteet koulukavereihin ja opettajiin. Myös erilaiset ryhmässä esiintyvät ilmiöt, kuten kiusaaminen, osallistuminen koulun päätöksentekoon ja kouluilmapiiri kokonaisuudessaan, liittyvät tähän osa-alueeseen.

Yhteistyökotien ja muiden yhteistyötahojen kanssa on osa koulun sosiaalisia suhteita (Konu & Rimpelä, 2002).

Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tarkoittavat oppilaiden mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa omaa oppimista koskeviin asioihin. On myös tärkeää, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella omien kykyjensä ja resurssiensa mukaan. Positiivinen palaute ja kannustus lisäävät opiskelun merkityksellisyyttä. Myös mahdollisuus osallistua mielekkäisiin välituntiaktiviteetteihin lisäävät oppilaan itsen toteutumista. Terveystila on tärkeä osatekijä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Se käsittää fyysiset ja psyykkiset oireet, lyhytkestoiset ja krooniset sairaudet (Konu & Rimpelä, 2002).

Soutter (2014) kollegoineen esittää, että oppilaiden hyvinvoinnin laadun ilmaisimien kehittämisen on perustuttava hyvinvoinnin käsitteen ja kouluympäristön ymmärtämiseen. Myös kodilla ja yhteisöllä on vaikutusta oppilaan kouluhyvinvointiin. Soutterin ja kollegoiden (2014) kehittämässä hyvinvoinnin mallissa (Student Well-being Model, SWBM) on seitsemän ulottuvuutta, jotka ilmaisevat oppilaiden kouluun liittyvää hyvinvointia: *having, being, relating, feeling, thinking, functioning* ja *striving*. Kouluolosuhteet (*having*) muodostuvat oppimisympäristöstä ja itsen toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa omaa oppimistaan koskeviin asioihin. Soutterin ja kollegoiden (2014) mukaan vuorovaikutus tapahtuu koulun fyysisessä ja sosiokulttuurisessa kontekstissa (*relating*): Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan kaikenlaisia tunteita ja koulu yhteisön jäsenten on vastaanotettava ne asianmukaisesti (*feeling*). Oppilaiden ajattelun taidot rakentuvat uteliaisuudesta, luovuudesta ja jokapäiväisistä opetuksellisista kokemuksista (*thinking*). Kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin kuuluvat myös kouluun sitoutuminen (*functioning*) sekä motivaatio ja ponnistelu tavoitteiden saavuttamiseksi (*striving*).

Cefai ja Cavioni (2014, s. 113–114) tarkastelevat koulua huolehtivana yhteisönä (*The School as a Caring Community*), johon kuuluvat oppilaat, henkilökunta ja huoltajat: Huolehtivassa koulu yhteisössä sekä oppilaat että henkilökunta kokevat kuuluvansa koulu yhteisöön ja heidän tarpeensa ja hyvinvointinsa otetaan asianmukaisesti huomioon. Ilmapiiiri on tunneilmaisua vahvistava,

yhdessä jaetut tavoitteet ovat selkeät ja toiminnan kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti. Ihmissuhteet ovat yhteisön jäsenistä huolehtivia ja heitä kannattelevia, ja kaikilla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon.

Yhteistä edellä esitetyillä kolmella hyvinvoinnin mallilla (Cefai & Cavioni; 2014; Konu & Rimpelä, 2002; Soutter ym., 2014) on oppilaiden vaikuttamisen mahdollistaminen kouluun ja oppimiseen liittyvissä asioissa, kannattelevat ja välittävät suhteet oppilaiden ja heidän kavereidensa välillä sekä oppilaiden ja opettajien välillä ja myönteisen kouluilmapiirin merkitys, unohtamatta kodin ja ympäröivän yhteisön tärkeyttä. Konun ja Rimpelän (2002) sekä Soutterin ja kollegoiden (2014) hyvinvoinnin malleissa oppilaiden hyvinvointi on keskiössä, kun taas Cefain ja Cavionin (2014) mallissa hyvinvointia tarkastellaan myös koulun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien näkökulmasta. Kaikki edellä mainitut kouluun liittyvät hyvinvoinnin mallit on kehitetty konkreettisiksi apuvälineiksi, joilla on mahdollista havainnoida, arvioida ja kehittää niin oppilaiden, kuin henkilökunnan ja huoltajienkin kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluuyhteisöissä.

## 1.2 Oppilaiden näkökulmia kouluhyvinvointiin

Oppilaiden näkemyksiä kouluhyvinvoinnista on selvitetty niin Suomessa kuin muualla maailmassa (Hall, 2010; Janhunen, 2013; John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014; Kanste ym., 2017; Kiilakoski, 2012; Newland ym., 2019; Välijärvi, 2017; Väliavaara ym. 2018). Janhunen (2013) kartoitti omassa väitöskirjassaan viidesluokkalaisten näkemyksiä kouluhyvinvoinnista ohjatulla ainekirjoituksen menetelmällä. Oppilaiden eniten mainitsema kouluhyvinvointia kuvaava tekijä oli kaverit ja vertaissuhteet, joilla oli suuri merkitys oppilaiden yhteenkuuluvuudentunteeseen. Vuorovaikutus kavereiden kanssa koettiin hyvin tärkeäksi ja turvallisuuden tunnetta vahvistavaksi tekijäksi. Oppilaat myös kokivat, että koulun myönteisellä ilmapiirillä oli koulunkäynnin ja oppimisen kannalta oleellinen merkitys (Janhunen, 2013). Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tuloksista havaittiin vastaavasti, että vahva yhteenkuuluvuuden tunne luokassa oli yhteydessä positiiviseen työskentelyilmapiiriin (Välijärvi, 2017).



Välivaara selvitti kollegoineen (2018) peruskoululaisten käsityksiä kouluhyvinvoinnista heidän itsensä kuvaamana, ilman aikuisten ennakkoon määrittelemiä hyvinvoinnin osa-alueita. Oppilaiden kuvaukset jakautuivat koulun rakenteellisiin tekijöihin, autonomiaan ja itsensä toteuttamisen edellytyksiin, yhdessä toimimisen edellytyksiin sekä oppimisen olosuhteisiin. Osallisuus osana itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia oli oppilaiden mielestä tärkeä osa kouluhyvinvointia (Välivaara ym. 2018). Merkittävimpänä asiana tutkimuksessa mukana olleet peruskoululaiset pitivät kuitenkin sosiaalisia suhteita, jotka liittyivät niin kiusaamiselta turvassa olemiseen, yhteenkuuluvuuden tunteeseen kuin odotuksiin opettajia kohtaan (Välivaara ym., 2018).

Newland kollegoineen (2019) tutki 8–12-vuotiaiden koululaisten näkemyksiä kouluhyvinvoinnin tekijöistä haastattelun ja karttatehtävän avulla. Myös tässä tutkimuksessa oppilaat toivat esille koulun turvallisen ja myönteisen ilmapiirin sekä kavereiden merkityksen hyvinvoinnilleen. Myönteinen ilmapiiri koulussa rakentui muiden oppilaiden ja opettajien läsnäolosta, opettajan myönteisestä asenteesta, ja pedagogisista kyvyistä tukea koululaisten oppimista. Oppilaat kuvasivat myös, että heillä oli koulussa kaksi eri ulottuvuutta, sosiaalinen ja akateeminen ulottuvuus, joista tärkein oli sosiaalinen ulottuvuus eli kavereiden kanssa vietetty aika (Newland ym., 2019).

Oppilaat kokevat osallisuuden tärkeänä ja sitä myös korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Jos oppilaiden näkemykset huomioidaan ja osallisuutta tuetaan, edistetään myös heidän hyvinvointiaan (Hall, 2010). On havaittu, että mitä enemmän 9–13-vuotiaat oppilaat osallistuivat koulua koskevaan päätöksentekoon, jokapäiväiseen toimintaan ja erilaisiin tapahtumiin, sitä enemmän he raportoivat myönteisiä vaikutuksia omaan hyvinvointiinsa ja terveyteensä (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014). Oppilaat kokivat Kansten ja kollegoiden (2017) mukaan vaikutusmahdollisuudet parhaimmiksi kiusaamisen ehkäisemisen ja selvittämisen sekä koulun retkien ja tapahtumien suunnittelussa. Vähiten oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa koulupäivien ja oppituntien sisällön suunnitteluun (Kanste ym., 2017). Vastaavasti oppilaat kokivat Kiilakosken (2012) mukaan omat vaikutusmahdollisuutensa

parhaiksi luokan sisäisessä toiminnassa, mutta eivät niinkään asioissa, jotka liittyvät opetussuunnitelmaan.

Vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tuloksista ilmenee, että vahva yhteenkuuluvuuden tunne luokassa oli yhteydessä positiiviseen työskentelyilmapiiriin (Väljærvi, 2017). Vaikka suomalaisten koululaisten akateemiset suoritukset ovat vuoden 2015 PISA-tutkimuksen mukaan maailman huippuluokkaa, koulussa viihtyminen on matalalla tasolla (Väljærvi, 2017). Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset oppilaat tunsivat keskimäärin voimakkaampaa yhteenkuuluvuutta kouluun kuin oppilaat maailmassa keskimäärin. Silti suomalaisten koululaisten kuuluvuuden tunne koulua kohtaan oli heikentynyt verrattuna aiempien PISA-tutkimusten tuloksiin ja noin 15 prosenttia oppilaista ei tuntenut kuuluvansa kouluyhteisönsä (Väljærvi, 2017). Viidesluokkalaisista pojista 65 ja tytöistä 80 prosenttia arvioi koulunkäynnin kuitenkin olevan usein myönteistä ja suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista piti myös luokan ilmapiiriä myönteisenä (Kanste ym., 2017).

Näistä oppilaiden käsityksiä tarkastelevista tutkimuksista voidaan tunnistaa neljä tärkeää kouluhyvinvointiin liittyvää tekijää: kaverisuhteet, mahdollisuus osallistua koulun toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen, kannustava opettaja sekä myönteinen ilmapiiri.

### **1.3 Opettaja hyvinvointityön toteuttajana**

Opettajien työnkuva on muuttunut muun muassa uuden Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) myötä. Laissa korostetaan aiempaa enemmän koko koulun henkilökunnan vastuuta yhteisöllisestä opiskelijahuoltotyöstä. Oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen kuuluvat nyt läpäisevänä teemana jokaiseen koulupäivään (Lakkala ym., 2019). Vastuu oppilaiden hyvinvoinnista tulisi olla jakautunut kaikille koulun työntekijöille. Se ei ole enää painottunut psykologin tai kuraattorin tehtäväksi, eikä myöskään ainoastaan oppilashuoltoryhmän vastuulle. Yhteisöllinen hyvinvointityö asettaa opettajan toiminnalle uudenlaisia haasteita. Opettajan on omaksuttava interprofessionaalinen työote,

joka kohdistuu ryhmän ja yksilön väliseen vuorovaikutukseen ja edellyttää myös laaja-alaista yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä kohti yhteisesti tavoiteltavaa päämäärää (Lakkala ym., 2019). Hyvinvointityö vaatii Koskelan ja kollegoiden (2013) mukaan opettajalta sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja, itsepintaisuutta, neuvottelutaitoja sekä suunnitelmallisuutta. Hyvinvointityön toteuttamista edesauttaa niin ikään opettajan kyky yhteisopettajuuteen sekä taito luoda psykososiaalisia ympäristöjä, joissa hän kuuntelee oppilaita ja mahdollistaa heidän osallisuutensa (Lakkala ym., 2019).

Opettajan ammattiorientaatio suuntaa Vähäsantanen ja kollegoiden (2012) mukaan opettajan käsitystä siitä, mikä hänen työssään on tärkeintä. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyöorientoituneet opettajat käsittivät työhönsä kuuluvan oleellisesti myös organisaationsa ulkopuolella olevien tahojen kanssa toimimisen (Vähäsantanen ym., 2012). Kasvatukseen orientoituneet opettajat pitivät oleellisimpana tehtävänäan tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehittymistä ja hyvinvointia. Oppiaineorientoituneet opettajat näkivät opetettavan aineen olevan pääasia omassa työssään. Kehittämisorientoituneet opettajat kokivat taas työn kehittämisen ja siihen liittyvän tutkimuksen olevan työssään tärkeintä (Vähäsantanen ym., 2012).

Työtovereilta saatu tuki kannattelee opettajien hyvinvointia. Opettajilla, jotka tunsivat saavansa tukea kollegoiltaan, oli korkeampi yleinen ammatillinen hyvinvointi, he kokivat voimakkaampaa minäpystyvyyttä sekä vähemmän työpaineita ja olivat enemmän oppilasorientoituneita kuin ne opettajat, jotka eivät kokeneet saavansa kollegoiden tukea (Aelterman ym., 2007). Lähiyöyhteisöllä oli opettajien mielestä eniten merkitystä työn kehittämiseksi ja työhön liittyvien keskustelujen käymiseksi (Vähäsantanen ym., 2012).

Lester kollegoineen (2020) havaitsi, että koulun henkilökunnan väliset sekä henkilökunnan ja koulun johdon väliset kannattelevat suhteet, olivat yhteydessä työntekijöiden matalampaan työstressiin, masennukseen, turhautumiseen ja yleiseen stressiin. Jos koulu yhteisö on välittävä, se edistää koko henkilökunnan, myös opettajien hyvinvointia, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppilaiden koulutyöhön sekä heidän sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiinsa (Lester

ym., 2020). Opettajan lämpimällä vuorovaikutuksella ja tuen antamisella oppilaille on positiivinen vaikutus niin oppilaan vertaisilta saamaan hyväksyntään kuin hyviin oppimistuloksiinkin (Kiuru ym., 2015).

Edellä tarkastelluista tutkimuksista voidaan löytää tekijöitä, jotka edesauttavat opettajaa yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisessa. Yhteistyö eri tahojen kanssa ja oppilaita kuunteleva ja heidän osallisuuttaan tukeva toimintatapa ovat näistä tärkeimpiä. Opettaja tarvitsee tuekseen Cefain ja Cavionin (2014) kuvaaman kouluyhteisön, jossa on myönteinen ilmapiiri, yhteiset tavoitteet ja jossa kaikki kouluyhteisön jäsenet voivat osallistua sen kehittämiseen.

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen tässä pro gradu- tutkielmassa opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä keskisuomalaisissa kouluissa. Kouluyhteisöön liittyviä tekijöitä on tarkasteltu aiemmin oppilaiden ja koko kouluyhteisön näkökulmasta (Konu & Rimpelä, 2002; Soutter ym., 2014; Cefai & Cavioni, 2014). Tiedetään, että hyvinvointityö edellyttää opettajilta kykyä yhteistyöhön niin kollegoiden kesken kuin laajemminkin, sekä kykyä luoda oppilaita kuunteleva ja osallisuuden mahdollistava ympäristö (Lakkala, 2019). Oppilaiden näkemyksissä on tullut esiin sosiaalisten suhteiden merkitys kouluyhteisössä (Janhunen 2013; Hall 2010; Newland ym., 2019). Opettajien käsityksiä yhteisöllisen hyvinvointityön sisällöistä ja niiden toteuttamisesta on sen sijaan tutkittu vähän. Haluan tässä tutkimuksessa tarkastella sitä, mitä yhteisölliseen hyvinvointityöhön opettajien mielestä sisältyy ja mitkä tekijät vaikuttavat sen toteuttamiseen. Arvioin myös sitä, näkyvätkö oppilaiden esille tuomat kouluyhteisön tekijät opettajien vastauksissa ja mitä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia oppilaiden ja opettajien näkemyksissä mahdollisesti on.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Minkälaisista tekijöistä opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön kuvaukset rakentuvat?

- a) Miten oppilaiden hyvinvointia edistetään?
  - b) Minkälaiset tekijät opettajien mukaan vaikuttavat yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen?
2. Tulevatko oppilaiden (aiemmissä tutkimuksissa) esille tuomat kouluhyvinvoinnin näkökulmat huomioiduiksi opettajien hyvinvointityön käsityksissä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Koska tutkin tässä pro gradu -tutkielmassa opettajien käsityksiä, nojaan sosiaali-  
seen konstruktionismiin ja fenomenografiaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa  
tiedon ajatellaan rakentuvan ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja kielen  
kautta (Burr, 2015, s. 222). Kouluyhteisössä opettajat ovat vuorovaikutuksessa  
oppilaiden ja toisten työntekijöiden kanssa ja he muodostavat tulkintansa tilan-  
teista ja asioista aiempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta  
(Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa keski-suomalaisten opettajien  
vastausten taustalla vaikuttavat myös heidän ammattitaitonsa, työkokemuk-  
sensa ja ymmärryksensä. Burrin (2015, s. 223) mukaan kaikki ymmärryksen tavat  
ovat sidoksissa historiaan ja kulttuuriin, mutta ne ovat samalla myös tietyn kult-  
tuurin ja historiallisen ajankohdan tuotoksia, riippuen hallitsevista sosiaalisista  
ja taloudellisista olosuhteista. Tämän tutkimuksen kohteena olevat opettajien kä-  
sitykset ovat syntyneet niissä kulttuureissa, joissa kukin on elämänsä elänyt, tie-  
tyssä ajassa ja sen hetken vallitsevissa oloissa. Sosiaalisessa konstruktionismissa  
ajatellaan, että ei ole vain yhtä, oikeaa totuutta ymmärtää maailmaa (Burr, 2015,  
s. 223). Jokaisen opettajan vastaus kuvaa hänen sen hetkistä käsitystään yhtei-  
sölliseen hyvinvointityöhön liittyvistä tekijöistä.

Fenomenografia on eräs laadullisen tutkimuksen metodinen lähestymis-  
tapa, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia (Huusko & Pa-  
loniemi, 2006). Tarkastelen tässä tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien sen het-  
kisen tiedon ja ymmärryksen pohjalta syntyneitä kouluhyvinvointiin liittyviä kä-  
sityksiä ja niissä ilmeneviä eroja. Käsitykset ovat laajempia ja monialaisempia  
kuin mielipiteet ja niissä tulevat näkyviin sekä yksilöiden että yhteisöjen omi-  
naispiirteet (Huusko & Paloniemi, 2006). Näin ollen oppilaiden ja opettajien rooli  
ja asema kouluyhteisössä on havaittavissa heidän kouluhyvinvointia koskevissa  
käsityksissään.

Tarkastelen opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -hankkeessa kerätyn kyselyaineiston avulla. Tutkimushanke toteutettiin Keski-Suomessa vuonna 2020 ja sen kohteena oli 23 kuntaa ja 117 koulua. Tarkoituksena oli tarkastella koulujen henkilökunnan näkemyksiä kouluyhteisön hyvinvoinnista ja hyvinvointityön toteutumisesta sekä selvittää työhyvinvointiin liittyviä asioita (Sainio ym., 2020). Oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista tarkastelen Janhusen (2013), Newlandin ja kollegoiden (2019) sekä Väливаaran ja kumppaneiden (2018) tekemien tutkimusten avulla.

## **2.2 Aineiston keruu ja osallistujat**

Keski-Suomessa alkoi vuonna 2020 Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön - tutkimushanke, johon liittyi koulujen henkilökunnalle tehty kysely. Sen avulla kartoitettiin henkilökunnan näkemyksiä hyvinvointityön toteuttamisesta sekä työhyvinvoinnista. Toinen vastuullisista tutkijoista otti yhteyttä kuntien sivistystoimiin syksyllä 2019, jonka lisäksi tutkimuksesta kertova saatekirje lähetettiin sivistystoimeen ja koulujen rehtoreille. Neljätoista keskisuomalaisista kuntaa päätti osallistua tutkimushankkeeseen ja virallinen tutkimuslupa tehtiin kuntien käytänteiden mukaisesti. Yleisimmät syyt, joiden vuoksi koulut eivät osallistuneet tutkimukseen, olivat henkilökunnan kuormittuminen, jo käynnissä olevat tutkimukset ja/ tai henkilökunnan pyyntö olla osallistumatta.

Kysely toteutettiin Webropol 3.0 ohjelmalla, ja se oli auki vastaajille 13.1.-14.2.2020. Sähköinen kyselylinkki lähetettiin 75 keskisuomalaisen koulun henkilökunnalle. Osallistujille kerrottiin aineiston käyttötarkoituksesta sekä tulosten raportoinnista, ilman mahdollisuutta tunnistaa yksittäistä vastaajaa tai koulua. Vastaamisen kerrottiin olevan vapaaehtoista, sen sai keskeyttää milloin tahansa ja kyselyn yhteydessä oli myös linkki tietosuojailmoitukseen. Ensimmäisenä vastaajan piti valita valikosta kunta ja koulu, jonka jälkeen kysyttiin taustatietoja. Kysymykset valikoituivat vastaajan koulussa olevan roolin mukaan. Tämän jälkeen oli kysymyksiä hyvinvointityöstä.

Kyselyyn osallistui noin 40 % Keski-Suomen kouluista, yhteensä 437 henkilökunnan jäsentä alakouluista, yläkouluista ja yhtenäiskouluista ja siihen vastattiin 48 koulusta, joissa oli keskimäärin 311 oppilasta. Koulun henkilökunnasta kyselyyn vastasi 1–35 jäsentä. Eniten vastasivat luokanopettajat (30.7 %) ja aineenopettajat (23.6 %) sekä koulunkäynnin ohjaajat (16.9 %). Vastaajista 9.4 % oli erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Rehtoreiden osuus vastaajista oli 5.3 % ja kuraattoreiden ja psykologien 2.8 %. Kyselyyn vastasi myös muita koulun henkilökuntaan kuuluvia työntekijöitä. Suurin osa vastaajista oli naisia, noin 79 %, miesten osuuden ollessa noin 19 %. Lähes puolella vastaajista oli vähintään 15 vuoden työkokemus ja alle vuoden työskennelleitä oli noin 11 %.

Oma tutkimukseni perustuu edellä mainitun tutkimuksen kyselylomakkeista poimittuihin luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien avovastauksiin, koska olin kiinnostunut nimenomaan opettajien hyvinvointityötä kuvaavista käsityksistä. Osa opettajista oli vastannut vain osaan tutkimuksen kysymyksistä, ja toiset kaikkiin kysymyksiin. Yhteensä aineistossa oli 280 tutkittavaa, mutta heistä avovastauksiin oli jättänyt kokonaan vastaamatta kaksikymmentä aineenopettajaa, kymmenen luokanopettajaa sekä neljä erityisopettajaa. Näin ollen tässä tutkimuksessa tutkittavia oli yhteensä 246, joista luokanopettajia 137 eli 56 %, aineenopettajia 103 eli 42 % ja erityisopettajia 40 eli 16 %. Kyselyn avovastauksissa opettajat olivat kuvanneet omin sanoin tyytyväisyyttään, toiveitaan sekä mahdollisia huolia ja esteitä koulunsa hyvinvointityön toteuttamisen suhteen. Opettajien vastaukset olivat lyhimmillään yhden lauseen ja pisimmillään kymmenen lauseen mittaisia. Aineisto oli Excel-muodossa ja tekstitiedostoksi muutettuna sitä oli yhteensä 54 sivua (Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

### **2.3 Aineiston analyysi**

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja sen tarkoituksena on, kuten Ronkainen kollegoineen (2013, s. 83) kuvaa, pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, tehdä tulkintoja tutkimusaineistosta sekä kuvata tätä ymmärrystä käsitteellisellä tasolla. Analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.



Tutkimukseni taustalla ei ole yhtä selkeää teoriaa, vaan useasta teoriasta muodostunut viitekehys. Analyysin lähtökohtana oli aineisto, jota peilasin teoriaan ja tutkimuskysymyksiin. Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin malli sekä Cefain ja Cavionin (2014) huolehtivan kouluyhteisön käsite ohjasivat sisällön analyysiä, erityisesti etsiessäni vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Lähestymistapaani voi kutsua teoriaohjaavaksi analyysiksi, koska teoria tukee analyysin tekemistä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 109). Se tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että analysoidessani opettajien kuvauksia yhteisöllisestä hyvinvointityöstä, peilasin niitä teoriataustaa vasten. Pyrin siis havaitsemaan opettajien vastauksista mitä ja miten he yhteisölliseen hyvinvointityöhön liittyviä asioita kuvasivat. Olin kiinnostunut Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukailleen siitä, mitä käsityksiä opettajilla oli ilmiöstä eli yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisesta, en ilmiöstä itsessään.

Kun löysin tekijöitä ja asioita, joista opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön kuvaukset rakentuivat, nimesin niitä ja ryhmittelin luokiksi, kuten Braun ja Clarke (2008) ehdottavat. Kiinnitin huomiota myös siihen, kuvasivatko opettajat esimerkiksi osallisuutta tai oppilashuollon saatavuutta positiivisessa vai negatiivisessa valossa. Muodostin siis luokkia niistä asioista ja merkityksistä, jotka kuvaavat jotain oleellista suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2008). Luokkien avulla pystyin tarkastelemaan aineistoa lähemmin (Huusko & Paloniemi, 2006).

Käytin analyysiprosessissa myös määrällisiä keinoja, kun laskin eri luokkiin kuuluvia ilmauksia yhteen. Laadullista aineistoa voi kuvata Vallin (2018, s. 248) mukaan myös numeerisesti ja käyttää tätä tietoa esimerkiksi luokkien muodostamisen tukena. Sain vastausten määrien avulla kuvan siitä, minkälaiset vastaukset olivat tyypillisiä. Kun tutkittavaa ilmiötä havainnoidaan usean eri tutkimusmenetelmän avulla, puhutaan triangulaatiosta (Metsämuuronen, 2003 s. 208).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin kaikki vastaukset kerran läpi. Näin sain kokonaiskuvan aineistosta, sen laajuudesta ja laadusta, kuten Braun ja Clarke (2008) kuvaavat.

Analyysin toisessa vaiheessa etsin aineistossa esiintyviä yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamista kuvaavia ilmaisuja (taulukko 1), koska olin kiinnostunut siitä, mistä tekijöistä ja asioista opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön kuvaukset koostuvat. Käytin analyysin yksikkönä ajatuskokonaisuutta, joka saattoi sisältää yhden lauseen tai useamman virkkeen muodostaman lauseen. Muodostin jokaiselle yhteisöllistä hyvinvointityötä kuvaavalle ilmaisulle oman sarakkeen lukemisen edetessä ja merkitsin vastaajan riville numeron yksi, kun tiettyyn aihepiiriin kuuluva ilmaisu oli vastauksessa.

## Taulukko 1

*Esimerkki aineiston analyysin toisesta vaiheesta*

| Rooli               | Tyytyväisyys kuvailu  | Toiveet kuvailu  | Este kuvaus   | Osal-<br>lisuus | Liikunta | Oppilas-<br>huolto |
|---------------------|---|--|---|-----------------|----------|--------------------|
| Luokan-<br>opettaja | Oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen otetaan huomioon. Koululla on toimivat kuraattorin ja psykologin palvelut.         |  |   | 1               |          | 1                  |
| Luokan-<br>opettaja | Liikkuva koulu -toimintaa on paljon. Hyvinvoinnista ja liikkumisen tärkeydestä puhutaan paljon. Luokassa liikuntanurkaus. |  |   |                 | 1        |                    |
| Luokan-<br>opettaja |   |  | Esim. terveydenhoitaja/ psykologi vaihtuu jatkuvasti. Ei ole jatkumoa asioissa heidän kanssaan. |                 |          | 1                  |
| Aineen-<br>opettaja |   | Toivoisin parempia resursseja. Kuraattori ja koulupsykologi ovat suuresti kuormitettuja. |   |                 |          | 1                  |

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin aineistossa esiintyvistä ilmauksista pelkistetyn ilmauksen (taulukko 2). Pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokkia, kuten osallisuuden mahdollistaminen, liikunta ja oppilashuollon palveluiden saatavuus.

## Taulukko 2

### *Esimerkki aineiston alaluokkien muodostumisesta ja niiden lukumääristä*

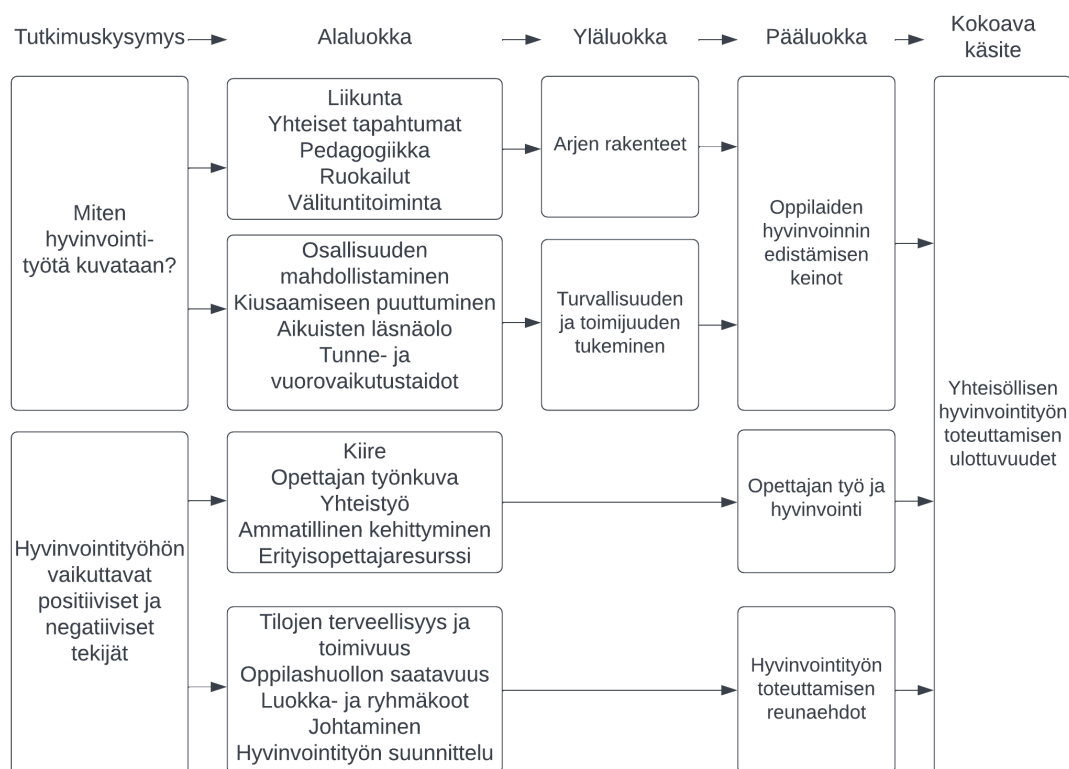
| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus                       | Alaluokka                             | Lukumäärä |
|---|--|---------------------------------------|-----------|
| ...meillä on useita eri ryhmiä, joissa oppilaat voivat vaikuttaa koulun toimintoihin ja ilmapiiriin.<br>Aineenopettaja  | Toimintaan vaikuttamisen mahdollisuus.   | Osallisuuden mahdollistaminen         | 105/246   |
| Opettajat kuuntelevat oppilaiden toiveita ja ajatuksia.<br>Erityisopettaja  | Oppilaiden kuulluksi tuleminen.          |                                       |           |
| Oppilaiden osallistuminen oppilaskuntatoimintaan ja he ideoivat toimintaa koulupäiviin.<br>Luokanopettaja   | Oppilaskunnan toiminta.                  |                                       |           |
| Oppilailla on mahdollista saada kuraattorin, terveydenhoitajan ja koulu-psykologin apua, eikä ammattilaisille pääsy ole mahdollottoman vaikeaa.<br>Aineenopettaja | Oppilashuollon ammattilaiset saatavilla. | Oppilashuollon palveluiden saatavuus. | 66/246    |
| Psykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja vaihtuvat usein, yhteistyö ei jatku.<br>Erityisopettaja   | Työntekijöiden vaihtuvuus.               |                                       |           |
| Huomattavasti enemmän resursseja kuraattorille ja psykologille.<br>Luokanopettaja   | Resurssipula.                            |                                       |           |
| On kiinnitetty huomiota oppilaiden osallisuuteen.<br>Luokanopettaja   | Osallisuuden huomioiminen.               |                                       |           |
| Puolen tunnin liikuntavälkkä.<br>Aineenopettaja   | Liikuntavälitunti.                       | Liikunta                              | 59/264    |
| Omassa luokassani istumisen vähentäminen ja liikunnalliset välitehtävät.<br>Luokanopettaja  | Istumisen vähentäminen.                  |                                       |           |
| Liikunnallista aktiviteettia tarjolla esim. [tila] nyrkkeilyssä, leuanvetotankoja, juoksumatto, pyörä.<br>Aineenopettaja  | Liikuntavälineet esillä.                 |                                       |           |

Analyysin neljännessä vaiheessa järjestelin aiheet kolmen pääluokan alle (kuvio 1). Jaoin opettajien kuvaukset yhteisöllisestä hyvinvointityöstä kahteen yläluokkaan: koulun arjessa tapahtuviin toimintoihin ja oppilaiden turvallisuuden ja toimijuuden tukemiseen. Näistä kahdesta yläluokasta muodostui ensimmäinen pääluokka, oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinot. Yhteisölliseen hyvinvointityöhön vaikuttavat positiiviset ja negatiiviset tekijät jaottelin niin ikään

kahteen pääluokkaan: opettajien työ ja hyvinvointi sekä hyvinvointityön toteuttamisen reunaehdot. Nämä muodostivat myös kaksi muuta pääluokkaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinojen rinnalle. Aiheet olisi voinut järjestää myös muulla tavoin, mutta tässä jaottelussa tulevat esiin kolme eri tasoa, oppilaan, opettajan ja koulun rakenteiden taso.

## Kuvio 1

### *Analyyysin luokittelun eteneminen*



Analyyysin viidennessä vaiheessa pyrin havaitsemaan eroavaisuuksia erityisesti opettajien hyvinvointityön kuvausten ja oppilaiden esille tuomien kouluhyvinvointikäsitysten välillä. Näiden eroavaisuuksien avulla koetin löytää vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen. Listasin Janhusen (2013), Newlandin ja kollegoiden (2019) sekä Välivaaran ja kollegoiden tutkimuksissaan oppilaiden kuvaamat tärkeimmät kouluhyvinvoinnin tekijät. Näitä tekijöitä olivat: osallisuus, kaverisuhteiden merkitys, positiivinen ilmapiiri koulussa ja odotukset opettajia kohtaan. Vertailin näitä tekijöitä opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön

kuvauksiin ja pyrin löytämään niiden välillä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, kuten Huusko ja Paloniemi (2006) kuvaavat.

#### **4.5 Eettiset ratkaisut**

Kun sain käyttööni Yhteistyöllä hyvinvointia kouluuyhteisöön -tutkimushankkeen aineiston (Sainio ym., 2020), allekirjoitin sitoumuksen tutkimusaineiston käytöstä. Sitouduin käyttämään aineistoa sovittuun tarkoitukseen eli tämän tutkimuksen tekemiseen. Kyselyaineistosta oli poistettu kaikki sellaiset tiedot, kuten vastaajan tai koulun nimi tai yksittäisen koulun käyttämä toimintatapa, joista voisi päätellä vastaajan henkilöllisyyden. Aineisto oli Excel-muodossa ja säilytin sitä tietokoneellani, johon ei pääse ilman salasanaa. Tutkimuksen valmistuttua hävitin aineiston. Tutkimusaineisto ollaan siirtämässä tutkimushankkeen tutkijoiden toimesta Tietoarkistoon, jolloin se on muidenkin tutkijoiden vapaasti käytettävissä.

Koska aineisto oli kerätty muiden toimesta, en ole voinut vaikuttaa kysymysten sisältöön tai määrään tai kyselyn toteuttamiseen liittyviin eettisiin valintoihin. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että aineiston keräämisen eri vaiheissa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiä eettisiä vaatimuksia ja ohjeita sekä tietosuojavaatimuksia (TENK, 2012). Osallistujille kerrottiin aineiston käyttötarkoituksesta sekä tulosten raportoinnista ilman mahdollisuutta tunnistaa yksittäistä vastaajaa tai koulua. Vastaamisen kerrottiin olevan vapaaehtoista, sen sai keskeyttää milloin tahansa ja kyselyn yhteydessä oli myös linkki tietosuojailmoitukseen (TENK, 2012).

Asemani suhteessa tutkittaviin pysyi etäisenä, koska kyselytutkimuksessa tutkittavia ei tarvitse tavata lainkaan (Ronkainen ym., 2013, s. 71). En ole myöskään koskaan työskennellyt Keski-Suomen peruskouluissa, joten minulla ei ollut minkäänlaisia ennakko-oletuksia siitä ympäristöstä, jossa kysely on tehty tai tietoa alueen koulujen henkilökunnasta. Toisin sanoen, olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimusaineistoa täysin ulkopuolisena. Olen kuitenkin tiedostanut tutkimuksen teon aikana sen, että omat käsitykseni, asenteeni, tietoni ja kokemukseni ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen analysointiin, tulkintaan ja tuloksiin.

Ronkaista kollegoineen (2013, s. 82) mukaillen, toimintani tutkijana ja sen myötä tekemäni valinnat ovat vaikuttaneet tuottamaani tietoon, joka on tyypillistä juuri laadullisessa tutkimuksessa. Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysiprosessin mahdollisimman tarkasti.

Tämän tutkimuksen aineisto, avovastaukset, on melko rajattu vastausten muoto, jota käytetään usein kyselytutkimusten yhtenä osana. Tutkimukseen osallistuja voi vastata niin laajasti kuin katsoo tarpeelliseksi, mutta vastausalue saattaa kuitenkin rajoittaa hänen vastauksensa laajuutta. Avovastaus eroaa muotona esimerkiksi kirjoitelmavastauksesta, jossa tutkittavalle annetuissa ohjeissa korostetaan vastauksen kertomusluonnetta eikä vastauksen pituutta ole rajattu. Tässä tutkimuksessa useat vastaajat olivat vastanneet melko lyhyesti ja ytimekkäästi avovastausosioissa. Oli myös niitä, jotka eivät olleet vastanneet avoimiin kysymyksiin lainkaan ja se onkin Vallin (2015, s. 106) mukaan yksi avointen kysymysten huono puoli, kuten myös pintapuoliset sekä epätasälliset vastaukset, jotka eivät välttämättä ole käyttökelpoisia analyysivaiheessa.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Hyvinvointityön rakentuminen opettajien kuvauksissa

Opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön kuvausten määrät ja sisällöt on kuvattu taulukossa 3. Opettajien kuvauksissa oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen mainittiin useimmin ja se näyttäytyi näin ollen keskeisenä osana yhteisöllistä hyvinvointityötä.

#### Taulukko 3

*Yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisen kuvaukset*

| Kuvaus                                 | Mainintojen lukumäärä | %-osuus* |
|--|-----------------------|----------|
| Osallisuuden mahdollistaminen          | 105                   | 43       |
| Oppilashuollon saatavuus               | 66                    | 27       |
| Tilojen toimivuus ja terveellisyys     | 60                    | 24       |
| Liikunta                               | 59                    | 24       |
| Yhteistyö                              | 37                    | 15       |
| Kiusaamiseen puuttuminen               | 35                    | 14       |
| Aikuisten läsnäolo                     | 31                    | 13       |
| Erytisopettajan tuki                   | 30                    | 12       |
| Yhteiset tapahtumat                    | 30                    | 12       |
| Opettajan hyvinvointi                  | 28                    | 11       |
| Ammatillinen kehittyminen              | 26                    | 11       |
| Pedagogiikka                           | 24                    | 10       |
| Opettajan työnkuva                     | 24                    | 10       |
| Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus | 24                    | 10       |
| Luokka- ja ryhmäkoko                   | 24                    | 10       |
| Tuen tarjoaminen                       | 22                    | 9        |
| Johtaminen                             | 20                    | 8        |

*Huom.* \* Prosenttiosuudet suhteessa vastaajiin, jotka vastasivat vähintään yhteen tutkimuksessa käytettyyn avoimeen kysymykseen ( $N = 246$ ).

Opettajien käsitykset yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisesta rakentuivat kolmen ulottuvuuden kautta, jotka on kuvattu kuviossa 2 ja ne vastaavat näin ollen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. *Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinot* vastaavat tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alakohtaan eli miten oppilaiden hyvinvointia opettajien mukaan koulussa edistetään. *Opettajantyö ja hyvinvointi* sekä *hyvinvointityöhön vaikuttavat reunaehdot* vastaavat ensimmäisen tutkimuskysymyksen toiseen alakohtaan. Toisin sanoen kysymykseen siitä, mitkä tekijät vaikuttavat yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen ja vaikuttavatko ne siihen myönteisesti vai kielteisesti.

## Kuvio 2

### *Yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisen ulottuvuudet*



**Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinot.** Opettajien vastausten perusteella oppilaiden hyvinvointia edistetään koulun arjen rakenteissa sekä oppilaiden turvallisuutta ja toimijuutta tukemalla (kuvio 2). Istumisen vähentäminen ja toiminnallisen tekemisen tarjoaminen välitunneilla sekä kouluruokailu ja välipala olivat osa oppilaiden fyysisen hyvinvoinnin tukemista koulupäivien aikana. Opettajat korostivat liikunnan merkitystä osana koulupäivää, ei pelkästään liikuntatunneilla, kuten eräs aineenopettaja kuvaa: "Hyvinvointiin kiinnitetään



huomiota myös `pitkällä välkällä`, jolloin oppilailla on käytössään liikkasali, kuntosali ja toisinaan muutakin ohjattua toimintaa”. Koulun yhteiset tapahtumat, niiden järjestäminen ja niihin osallistuminen koettiin oppilaiden hyvinvointia edistävänä sekä yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä. Eräs luokanopettaja kertoo: ”Yhteisölliset tapahtumat vuoden varrella, kuten olympialaiset, opetoppilaat sählyturnaus, ystävänpäivä- ja vapputempaukset ovat tärkeitä”.

Osa opettajista kertoi arvostavansa kouluruokailua oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Mahdollisuus välipalan syömiseen iltapäivällä koettiin hyväksi asiaksi ja joissain kouluissa oli tehty järjestelyjä tämän vuoksi.

Ohjattu toiminta välitunneilla oli monen opettajan mielestä oppilaiden hyvinvointiin positiivisesti vaikuttava tekijä. Liikunta koettiin hyvänä välituntitekemisenä, mutta opettajat kertoivat oppilaiden kanssa yhdessä panostaneensa myös sisällä tapahtuviin aktiviteetteihin ja sisävälitunteihin. Erilaiset lautapelit, rauhoittumiseen ja rentoutumiseen sopiva tila sekä ja kuntoiluvälineiden käyttömahdollisuus koettiin hyvinvointia ja jaksamista ylläpitävinä asioina.

Myös pedagogiikalla oli opettajien vastausten perusteella merkitystä oppilaiden hyvinvointiin. Hyvinvointia tukevaan pedagogiikkaan kuuluivat kannustava ilmapiiri sekä monipuolinen ja toiminnallinen opetus. Toiminnallisuudella haluttiin myös tukea monenlaisia oppijoita. Eräs luokanopettaja kertoo: ”Omassa toiminnassa suurin tavoite on kuluvana lukuvuonna se, että opettajalla on lapsia kohtaan positiivinen, kannustava ja lämmin ote.”

Turvallisuutta ja toimijuutta tuettiin vastausten mukaan oppilaiden osallisuutta vahvistamalla, kiusaamisen vastaisella työllä, aikuisten läsnäololla arjessa, tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettamalla sekä tarjoamalla tukea oppimiseen ja kehitykseen. Osallisuuden mahdollistaminen nousi opettajien vastauksissa keskeiseksi yhteisöllisen hyvinvointiyön tekijäksi. Opettajat kuvasivat oppilaiden osallisuutta tukevinä seikkoina esimerkiksi oppilaskunnan toiminnan, oppilaiden toiveiden ja ajatusten kuuntelemisen oppimiseen tai esimerkiksi välituntivälineiden hankintaan liittyvissä asioissa tai päätöksenteossa. Luokanopettaja kuvaa asiaa näin: ”Oppilaiden osallisuutta on pyritty vahvistamaan ja heidät on otettu mukaan mm. suunnittelemaan koulun toimintaa, mutta myös

suunnittelemaan koulun tiloja, pihaa jne. Koulussa toimii tukioppilaat ja oppilaskunta, joiden kautta edistetään oppilaiden hyvinvointia ja saadaan mm. oppilaan ääntä kuuluviin.”

Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa opettajat toivat esiin KiVa -kouluohjelman sekä koulujen omia toimintamalleja. Erään erityisopettajan mukaan: ”...kaikkiin riita- ja mahdollisiin kiusaamistilanteisiin puututaan välittömästi ja ne hoidetaan huolella kaikkia osapuolia kuunnellen”.

Aikuisten läsnäololla tarkoitettiin opettajien kiinnostusta oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, esimerkiksi kyselemällä kuulumisia ruokailun yhteydessä tai välitunnilla. Aineenopettaja kuvaa asiaa seuraavasti: ”Henkilökunta on kiinnostunut oppilaiden elämästä ja hyvinvoinnista, ja pyritään löytämään apua ja ratkaisuja oppilaille, joilla on esim. haasteita.” Myös koulun yhteiset säännöt, oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteen ja kaverisuhteiden tukeminen mainittiin turvallisuutta lisäävinä asioina.

Monet opettajat kertoivat opettavansa oppilailleen tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja toivoivat sen olevan kaikkien opettajien velvollisuus. Eräs luokanopettaja kertoo: ”Osallistamalla kaikki opettajat pitämään tunne- ja vuorovaikutustunteja, kaikille taataan mahdollisuus tähän tärkeään ja kiusaamistakin ennaltaehkäisevään toimintaan.”

Tuen tarjoaminen oppimiseen ja kehitykseen, kuten vuorovaikutustaitoihin tai käyttäytymiseen oli opettajien mielestä lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta merkittävää. Opettajien vastaukset kuvasivat asiaa myönteisesti, kuten eräs luokanopettaja kertoo: ”...ja ainakin omassa työssäni pyrin eriyttämään opetusta/läksyjä oppilaiden tarpeiden mukaan.” Tuen tarjoaminen esitettiin myös kielteisessä valossa, koska käytännössä se ei opettajien kuvausten perusteella aina ollut riittävää tai oikein kohdistettua. Luokanopettaja kuvaa tuen epätasaista jakautumista: ”Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden mukanaan tuoma lisätyö ja tuki eivät ole tasapainossa, vaan syövät voimavaroja ja aikaresurssia yleisen tuen oppilailta, jotka tarvitsisivat pientä tukea”.

**Opettajien työ ja hyvinvointi.** Tärkeänä hyvinvointityön toteuttamiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä, opettajien vastausten perusteella, oli

opettajien työ ja hyvinvointi, johon kuuluivat yhteistyö eri tahojen kanssa, positiivinen työilmapiiri sekä ammatillinen kehittyminen (ks. kuvio 2). Aineenopettaja kuvaa yhteistyön merkitystä seuraavasti: ”Haluaisin tehdä enemmän yhteistyötä saman aineryhmän opettajan kanssa, mutta toinen osapuoli ei ole kokenut sitä tärkeäksi ja yritykseni ovat tulleet sivuutetuiksi. Koen tekeväni työtäni hyvin yksin, koska vain oman aineryhmän opettajan kanssa todellinen ymmärrys ja yhteistyö olisi mahdollista.” Positiivisen työilmapiirin koettiin vaikuttavan omaan työssä jaksamiseen, kuten luokanopettaja kuvaa: ”Omaa työhyvinvointia edistävät parhaiten mahtavat työkaverit, yhdessä tekemisen meininki, huumori sekä avoimuus. Yhteissuunnittelu ja ideoiden jakaminen opettajien kesken on työni suola.” Ammatillista kehittymistä tukivat opettajien mielestä erilaiset koulutukset ja työnohjaus, joihin oli vastausten perusteella vaihtelevia mahdollisuuksia eri kouluissa.

Opettajat kuvasivat myös kiireen, suuren työmäärän sekä laajentuneen työnkuvan vaikuttavan hyvinvointityön toteuttamiseen koulussa. Näitä tekijöitä opettajat kuvasivat kielteisessä valossa. Kiire vaikutti heidän vastaustensa perusteella työn tekemiseen ja opettajan omaan hyvinvointiin sekä sitä kautta yhteisölliseen hyvinvointityöhön. Eräs luokanopettaja pohtii kiireen vaikutuksia: ”Kiire tuo myös sen, että ei ole aikaa kohdata lapsia ja toisia kollegoita. Kunhan vain suoriutuu itse päivästä juuri ja juuri. Miten saada kiire pois koulusta? Siihen kun löytyisi ratkaisu, niin se olisi hieno juttu.” Ulkopuolelta tulevien hankkeiden ja niihin liittyvien työtehtävien koettiin vievän aikaa varsinaiselta ydintehtävältä, opettamiselta. Osa opettajista kertoi pyrkivänsä rajaamaan omia työtehtäviään niin paljon kuin se on mahdollista. Mahdollisuudet hengähdystaukoihin työpäivän aikana koettiin tärkeinä, mutta ne eivät useinkaan toteutuneet.

**Hyvinvointityöhön vaikuttavat reunaehdot.** Yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen vaikuttivat opettajien mukaan myös hyvinvointityön reunaehdot (ks. kuvio 2), joihin heillä oli vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Psykologien, kuraattorien ja terveydenhoitajien tuen ja palvelujen saatavuus oli yksi tärkeimmistä tekijöistä yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisen kannalta. Suurin osa vastaajista kuvasi oppilashuollon tuen ja palveluiden olevan riittävää ja

työntekijöiden tavoitettavissa silloin kun heitä tarvitaan, kuten eräs luokanopettaja kertoo: ”Meiltä löytyy kaikki tarvittavat palvelut terveydenhoitajasta kuraattoriin ja koulupsykologiin. Avun saa aina, kun sitä tarvitsee.” Oppilashuollon työntekijöiden vaihtuvuus koettiin muutamissa vastauksissa yhteistyötä vaikeuttavaksi asiaksi. Monet opettajat kuvasivat yhteistyötä psykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa toimivaksi ja saavansa heiltä moniammatillista tukea.

Koulun tilojen toimivuus ja terveellisyys koettiin suureksi haasteeksi kaikkien koulussa työskentelevien hyvinvoinnin kannalta. Tilojen terveellisyyteen liitettiin opettajien vastauksissa hyvin usein koulun sisäilmaongelmat. Myös koulun tilojen ahtaus, meteli ja kalusteiden epäergonomisuus saivat mainintoja. Tilojen koettiin vaikuttavan negatiivisesti opetukseen silloin, kun opetusryhmää ei ollut mahdollista jakaa pienempiin ryhmiin tai oppilaat joutuivat tämän vuoksi opiskelemaan käytävillä.

Suuret koulut ja luokat koettiin oppilaiden ja opettajien työn ja viihtymisen kannalta toimimattomiksi, kuten eräs luokanopettaja kirjoittaa:

Koulumme on kasvanut liian suureksi. Liian suuri koulu- ja työyhteisö on liian kankea, liian aikataulutettu, liian meluisa ja kiireinen...Kouluja ei pidä paisuttaa liian suuriksi. Alle 400 oppilaan koulut ovat sopivan kokoisia, mutta sen yli menevä oppilasmäärä tekee koulun arjen kankeaksi ja `armeijamaiseksi` ja liian aikataulutetuksi. Kova melu ja jatkuva hälinä, satojen lasten vilinä lisää myös stressiä ja vie hyvinvointia koulusta.

Vastaavasti opettajat, jotka työskentelevät pienissä kouluissa, kuvasivat asiaa päinvastoin, toisin sanoen he viihtyivät hyvin työssään, tunsivat kaikki koulun oppilaat ja kokivat, että ongelmiin on helppo tarttua.

Johtamisen koettiin opettajien keskuudessa edesauttavan tai vaikeuttavan yhteisöllisen hyvinvointityön suunnittelemista ja yhteisten toimintatapojen käyttöönottoa. Eräs luokanopettaja kuvaa asiaa: ”Kaikkia ei voi miellyttää ja se on joskus rehtoreille vaikeaa. Kuitenkin työhyvinvointiin vaikuttaa ihan käytännön arjen sujuminen ja asioihin vastauksien saaminen.” Hyvinvointityön reunaehtoihin kuuluu myös oppilaiden tuen jakautuminen, johon opettajat kaipasivat tarkempia perusteita, kuten eräs luokanopettaja kuvaa: ”Tuen jakautuminen eri oppilaille on myös epäselvästi perusteltu. Tulisi olla selkeät kriteerit, kuinka esim. koulunkäynninohjaajan tai erityisopetuksen resurssi jaetaan siten, että kaikki

tuen tarpeessa olevat saisivat `osuutensa`, kun riittävästi sitä ei kuitenkaan saada”.

### 3.2 Opettajien ja oppilaiden käsitysten yhtäläisyydet ja erot

Oppilaiden kouluhyvinvoinnin käsityksiä tarkastellessani, käytin viitekehyksenä Janhusen (2013), Newlandin ja kollegoiden (2019) sekä Väливаaran ja kumppaneiden (2018) tutkimuksia. Vertailin kyseisissä tutkimuksissa ilmenneitä oppilaiden mainitsemia kouluhyvinvoinnin tekijöitä, joita olivat kaverisuhteiden merkitys, osallisuus, myönteinen ilmapiiri koulussa ja odotukset opettajia kohtaan, tässä tutkimuksessa esiin tullessiin opettajien näkemyksiin.

Edellä mainittujen tutkimusten mukaan kaverisuhteet ja vertaisryhmä ovat oppilaiden mielestä oleellisia tekijöitä koulussa viihtymisessä. Opettajien vastauksissa oppilaiden kaverisuhteiden tukeminen sai vain muutamia mainintoja. Oppilaat kokivat vuorovaikutuksen kavereiden kanssa hyvin tärkeäksi ja myös turvallisuuden tunnetta vahvistavaksi tekijäksi. Kuitenkin opettajat pitivät kiusaamisen ehkäisemistä ja siihen puuttumista tärkeänä yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisessa.

Opettajien ja oppilaiden käsitykset osallisuuden merkityksestä ja sisällöstä vaihtelivat jonkin verran. Oppilaiden mahdollisuus osallisuuteen otettiin vakavasti opettajien vastausten perusteella. Sitä pyrittiin vahvistamaan, antamalla siihen erilaisia mahdollisuuksia, kuten eräs aineenopettaja kuvaa:

Oppilaita osallistetaan päätöksentekoon, oppilashuoltoryhmä toimii aktiivisesti, ja koulun yleinen ilmapiiri on myönteinen ja oppilaat uskaltavat ottaa kontaktia aikuisiin. Erilaisia tapahtumapäiviä on paljon. Omassa työssäni olen ajoittain kiireinen, mutta oppilaiden hyvinvointiin panostan olemalla läsnä oleva, turvallinen aikuinen ja kuuntelemalla nuoria. Tarjoan heille tilaisuuksia ilmaista itseään ja omia toiveitaan.

Oppilaskunnan toiminta mainittiin usein osallisuuden toimintakanavana, jonka kautta oppilaiden ääntä pyrittiin saamaan kuuluville. Opettajat kuvasivat oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia suunnitella ja toteuttaa välinehankintoja, välituntitoimintoja ja koulun yhteisiä tapahtumia. Oppilaiden näkemykset aiemmissä tutkimuksissa osoittavat, että he voivat osallistua yhteisten tapahtumien suunnitteluun ja toteuttamiseen, mutta he haluaisivat osallistua myös koulun

opetuksen ja sitä koskevien järjestelyjen, esimerkiksi lukujärjestyksen suunnitteluun.

Koulussa vallitseva ilmapiiri on saanut mainintoja oppilaiden kouluhyvinvointinäkemystä kartoitettaessa. Oppilaat toivoisivat, että ilmapiiri koulussa olisi turvallinen, myönteinen ja kannustava. Opettajien vastauksissa koulun ilmapiiriä lähestyttiin enimmäkseen työilmapiiriä kuvaamalla, mutta eräs luokanopettaja kuvaa koulun ilmapiiriä sekä oppilaiden että työntekijöiden näkökulmasta:

Mielestäni erittäin oleellinen asia koulun hyvinvointityössä on koulun ilmapiiri. Olen kuullut sekä henkilökuntamme sisältä että ulkopuolisten toimijoiden (esim. sijaisten yms.) sanomana, että koulussamme on erittäin myönteinen, kannustava ja toisia tukeva työskentelyilmapiiri. Tämä on erittäin tärkeä asia ja mahdollistaa sen, että töihin on aidosti hyvä ja mukava tulla. Yritämme aikuisina välittää tätä samaa tunnetta myös oppilaisiin. Pyrimme olemaan yhteisiä, eikä pelkästään koululaitos täynnä yksilöitä, kuitenkaan unohtamatta yksilöiden tarpeita.

Aiemmissa tutkimuksissa oppilaat ovat tuoneet esille monenlaisia opettajaa koskevia toiveita ja odotuksia. He liittivät opettajaan käsityksiä yhtäältä opettamisen ja pedagogiikan osaajana ja toisaalta heillä oli toiveita oikeudenmukaisesta, kuuntelevasta ja monenlaiset oppilaat huomioonottavasta opettajasta. Tämän tutkimuksen vastausten perusteella opettajien käsitykset vastaavat pitkälti näitä odotuksia, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

Pyrimme kohtaamaan ja kuuntelemaan oppilaita päivittäin ilman kiirettä. Järjestän nelosluokkalaisille rentoutumisvälitunteja. Pyrimme ottamaan oppilaiden toiveita mahdollisuuksien mukaan huomioon opetuksessa. Oppilaat saavat vaikuttaa omaan tekemiseen välillä enemmän ja välillä vähemmän. Pidämme tunneilla myös taukojumppia ja oppilaat suunnittelevat niitä myös itse.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena oli tarkastella opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä, sen toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä sekä oppilaiden ja opettajien kouluhyvinvointinäkemyksen yhtenevyyttä. Käytin tämän tutkimuksen aineistona Yhteistyöllä hyvinvointia kouluuyhteisöön -hankkeen kyselyaineistossa olleita opettajien avovastauksia, joita oli yhteensä 246. Toteutin aineiston analyysin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsin vastausta siihen, miten opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisen kuvaukset rakentuvat. Tutkimuksen tulosten mukaan ne rakentuivat kolmesta ulottuvuudesta: oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinoista, opettajan työstä ja hyvinvoinnista sekä hyvinvointityöhön vaikuttavista reunaehdoista. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin myös sitä, mitkä tekijät opettajien vastausten perusteella edistävät oppilaiden hyvinvointia ja mitkä tekijät vaikuttavat hyvinvointityön toteuttamiseen. Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinoja olivat opettajien kuvausten mukaan koulun arjen rakenteissa tapahtuva toiminta sekä oppilaiden turvallisuuden ja toimijuuden tukeminen. Yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen vaikuttivat vastausten perusteella yhteistyö, työyhteisön positiivinen ilmapiiri ja opettajien työmäärä. Myös reunaehdot, kuten oppilashuollon saataavuus, tilojen terveellisyys ja toimivuus sekä luokka -ja ryhmäkoot, vaikuttivat opettajien mukaan hyvinvointityön toteuttamiseen. Opettajien vastauksista välittyi tietoisuus kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkityksestä ja sen koostuminen useista eri tekijöistä koulupäivän aikana.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin oppilaiden ja opettajien kouluhyvinvointikäsitteiden yhdenmukaisuutta. Tässä tarkastelussa käytin oppilaiden käsityksinä aiemmassa tutkimuksessa esille tulleita oppilaiden kouluhyvinvoinnin käsityksiä (Janhunen, 2013; Newland ym., 2019; Väliavaara ym., 2018). Oppilaiden ja opettajien käsitykset osallisuudesta ja kaverisuhteiden merkityksestä

eivät täysin kohdanneet, mutta sen sijaan koulun myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä arvostivat niin oppilaat kuin opettajatkin.

Aikaisemmin hyvinvointia kouluissa on tarkasteltu muun muassa erilaisen hyvinvointimallien (Konu & Rimpelä, 2002; Soutter ym., 2014) avulla ja huolehtivan kouluyhteisön näkökulmasta (Cefai & Cavioni, 2014; Lester ym., 2020). Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä koulussa tarkasteltiin kolmen ulottuvuuden kautta, jotka koostuivat samoista elementeistä kuin Konun ja Rimpelän (2002), Soutterin ja kollegoiden (2014) sekä Cefain ja Cavionin (2014) kouluhyvinvoinnin mallit.

Opettajien yhteisöllisen hyvinvointityön käsityksissä oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen keinot muodostuivat ensinnäkin oppilaiden hyvinvointiin liittyvien toimien kuvauksista koulun arjessa. Liikunta koulupäivän aikana, muutoinkin kuin liikuntatunneilla nousi yhdeksi tärkeäksi tekijäksi opettajien vastauksissa. Liikkumisen ja fyysisen aktiivisuuden määrän koulupäivän aikana on havaittu olevan yhteydessä positiiviseen koulumenestykseen (Reed ym., 2010). Opettajat tuntuivat olevan tietoisia liikunnan myönteisestä merkityksestä niin oppimiseen kuin koulussa toimimiseenkin. Fyysinen aktiivisuus vahvistaa koululaisten muistia ja toiminnanohjausta ja sillä on merkitystä myös käyttäytymiseen, keskittymiseen ja tuntiaktiivisuuteen (Syväoja ym., 2012).

Oppilaiden turvallisuuden ja toimijuuden tukemisessa osallisuuden mahdollistaminen oli useimmin mainittu tekijä opettajien vastauksissa. Konu & Rimpelän (2002) mukaan oppilaiden mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa omaan oppimistaan koskeviin asioihin tai koulun toimintaan, on tärkeä osa oppilaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Osallisuudella on myös havaittu olevan yhteys oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin sekä oppilaiden välisiin että oppilaiden ja opettajan välisiin suhteisiin (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014). Tulosten perusteella opettajat käsittävät osallisuuden kapeammin kuin oppilaat toivoisivat. Oppilaat olivat osallisina välituntitoiminnan ja yhteisten tapahtumien suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä välituntivälineiden hankinnan suunnittelussa. Yksi oppilaiden osallisuuden mahdollistaja on koulun toimintarakenteeseen sisältyvä oppilaskuntatoiminta, joka tuotiin esille lukuisten opettajien



vastauksissa. Oppilaskunta on osa koulujen toimintaa myös perusopetuslain (2013/1267, 47 a §) nojalla.

Oppilaat toivoivat Väливаaran ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan voivansa vaikuttaa opetuksen sisällön suunnitteluun ja opetuksen etenemisen tahtiin. Tätä edellyttää myös perusopetuslaki (2013/1267, 47 a §).

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että oppilailla on tähän niukasti mahdollisuuksia. Myös Kansten ja kumppaneiden (2017) selvityksessä oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa vähiten koulupäivien ja oppituntien sisällön suunnitteluun. Koska koulu on perinteisesti ollut aikuisjohtoinen yhteisö, se tuntuu tarjoavan edelleen melko kapea-alaisia osallistumisen mahdollisuuksia oppilaille (Kiilakoski, 2012).

Vain muutama opettaja mainitsi vastauksessaan oppilaiden kaverisuhteiden tukemisen kuvatessaan yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamista. Kaverisuhteilla tiedetään kuitenkin olevan merkittävä vaikutus lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen ja minäkuvan kehittymiseen ja oppilaiden mielestä kaverit ovat hyvin merkittävä tekijä koulunkäynnille (Janhunen 2013; Newland ym., 2019; Väливаara ym., 2018). Toisaalta kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen oli opettajien mielestä oleellista ja osassa kouluista oli käytössä KiVa -kouluohjelma tai joku muu kiusaamisen vastainen toimintamalli. Saattaa olla, että oppilaiden väliset ystävyysuhteet ajatellaan kuuluvaksi oppilaiden omaan maailmaan koulumaailman sisällä. Newland kollegoineen (2019) kuvaakin tutkimuksessaan, että oppilaiden käsityksissä koulunkäyntiin kuuluu kaksi maailmaa, sosiaalinen maailma ja akateeminen maailma. Oppilaat viettivät vertaisensa kanssa aikaa ruokailuhetkillä ja välitunneilla ja oppitunneilla opiskelu oli keskiössä. Toisin sanoen, kun lapset aloittavat koulun, akateemiset taidot nousevat etusijalle ja ystävyysuhteet jäävät taka-alalle (Carter & Nutbrown, 2016).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin myös mitkä tekijät opettajien käsitysten mukaan vaikuttivat yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamiseen. Myönteinen työilmapiiri koettiin hyvinvointityöhön myönteisesti vaikuttavaksi tekijäksi, kun taas kiire ja työssä koettu stressi sekä opettajan työn kuvan laajeneminen opetustehtävien ulkopuolelle koettiin kielteiseksi tekijöiksi. Myös

viimeisimmässä opetusalan työlobarometrissä tuli esille, että 60 prosenttia opetusalan työntekijöistä koki töitä olevan usein liikaa ja noin 40 prosenttia vastaa- jista koki työperäistä stressiä usein (Golnick & Ilves, 2021). Opettajien kokema kiire ja stressi vaikuttavat opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta yleiseen luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Kannattelevat ihmissuhteet ja hyvä ilmapiiri puolestaan edistävät koulun henkilökunnan henkistä hyvinvointia ja siten myös oppilaiden akateemista sekä sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Lester ym., 2020).

Johtamisen vaikutusta hyvinvointityön toteuttamiseen opettajat käsittelivät melko niukasti. Johtamisen kuvattiin vaikuttavan enemmänkin opettajien omaan työhyvinvointiin kuin yhteisölliseen hyvinvointityöhön. Toisaalta opettajien hyvinvointi heijastuu suoraan heidän tekemäänsä työhön, näin ollen myös yhteisölliseen hyvinvointityöhön. Opetusalan työlobarometrin mukaan, hyvällä johtamisella on selkeä merkitys opettajien työhyvinvointiin (Golnick & Ilves, 2021). Osa opettajista toi tämän tutkimuksen vastauksissa esille johtajan eli koulun rehtorin ja kuntapäätäjien merkityksen koulun toimintaan. Muutamat opettajat korostivat, että heidän kritiikkinsä, joka saattaa näyttäytyä kritiikkinä koulun sisäiseen toimintaan, on kuitenkin pohjimmiltaan kritiikkiä kunnan päättäjiä kohtaan.

Koulun sisäilmaongelmat ja tilojen ahtaus vaikutti opettajien kuvausten mukaan opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin sekä opetuksen järjestämiseen kielteisesti. Sisäilmaongelmien ratkaiseminen ei ole opettajien käsissä, vaan rehtorin ja kuntatason päättäjien vastuulla. Kunnassa olevat toimintarutiinit helpottavat sisäilmaongelmien ratkaisua, ja prosessin edistäjänä rehtorilla on tärkeä rooli (Ung-Lanki ym., 2017).

## **4.2 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus**

Vaikka koulun hyvinvointityötä käsitteleviä tutkimuksia on tehty paljon, opettajien käsityksiä siitä on sen sijaan tutkittu vähän. Tämä tutkimus toi arvokasta tietoa nimenomaan opettajien käsityksistä yhteisöllisen hyvinvointityön

toteuttamisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen otanta oli melko laaja, 246 vastausta, kun kyseessä on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen laatua heikentää opettajien vastausten lyhyys ja pintapuolisuus. Analyysin pintapuolisuuden korvaa osittain mahdollisuuteni tarkastella melko laajaa vastaajien joukkoa, koska vastaukset eivät olleet pitkiä. Näin sain tutkimuksen kohteesta, yhteisöllisen hyvinvointityön toteuttamisesta, useamman henkilön kuvauksen kuin haastattelututkimuksessa olisi ollut mahdollista. Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin saada ymmärrystä käsitellystä ilmiöstä laajan joukon kuvaamana, johon käytetty aineisto soveltui hyvin. Tarkastelin aineistoa myös määrällisin keinoin, laskemalla yhteen opettajien ilmauksia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aineistoa on tarkasteltu useammalta eri suunnalta (Hirsjärvi ym. 2010, s. 233).

Lyhyiden vastausten perusteella minun oli vaikea tavoittaa opettajien syvempiä ajatuksia, perusteluja tai kritiikkiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä. Jos samoja ihmisiä olisi haastateltu, vastaukset olisivat olleet todennäköisesti laajempia ja monitahoisempia kuin heidän kirjoittamansa avovastaukset. Olisin voinut myös esittää lisäkysymyksiä tarvittaessa.

Vaikka tutkittavien joukko oli melko suuri, en voi kuitenkaan yleistää saamiani tuloksia koskemaan kaikkia Suomen peruskoulun opettajia. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat kyselyyn osallistuneiden keskisuomalaisten peruskoulujen opettajien käsityksistä koskien yhteisöllistä hyvinvointityötä ja sen toteuttamista. Nämä käsitykset on sidottu, kuten Ronkainen kollegoineen (2013, s. 82) kuvaa, näiden ihmisten elämäkokemukseen, huomioihin ja tekoihin, jotka liittyvät tiettyyn ajankohtaan, paikkaan ja tapahtumiin. Kyselyyn ovat saattaneet myös vastata sellaiset henkilöt, jotka ovat olleet kiinnostuneita yhteisöllisestä hyvinvointityöstä. Tämä on voinut vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Olen noudattanut tämän tutkimuksen teossa hyvän tieteellisen käytännön mukaisia lähtökohtia eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (TENK, 2012). Olen myös pyrkinyt kuvaamaan analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti ja havainnollisesti ja perustellut analyysiin liittyvät valinnat tutkimuskirjallisuuden avulla. Olen merkinnyt kaikki oleelliset

tiedot käyttämistäni lähdeoteoksista tekstiin ja lähdeluetteloon, Jyväskylän kasvatustieteen tiedekunnan ohjeiden mukaisesti. Näin toimiessani olen pyrkinyt antamaan aiempien tutkimusten tekijöille sen arvon, minkä he ansaitsevat, enkä ole ottanut omiin nimiini heidän käsityksiään tai tutkimustuloksiaan (TENK, 2012).

### 4.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajilla on tietoisuus kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkityksestä ja että se koostuu useista eri tekijöistä koulupäivän aikana. Opettajilla oli vastausten perusteella myös pyrkimys tukea ja edesauttaa oppilaiden osallisuutta koulussa. Opettajien ja oppilaiden näkemykset kuitenkin erosivat siinä, mitä osallisuus käytännössä tarkoittaa. Opettajilla vaikutti vastausten perusteella olevan halu suunnata oppilaiden osallisuus oppituntien ulkopuolelle, välituntitoimintoihin ja yhteisiin tapahtumiin. Oppilaiden aiemmissa tutkimuksissa esille tuoma toive suunnata osallisuuttaan myös oppituntien sisällön ja lukujärjestyksen suunnitteluun ei näytä toteutuvan opettajien vastausten perusteella. Oppilaiden osallisuudelle olisi syytä antaa enemmän tilaa koulun arjessa, ilman muodollisia rakenteita. Kaverisuhteiden merkitys, joka oli oppilaille aiemman tutkimuksen perusteella merkittävä asia, ei näyttänyt juurikaan opettajien vastauksissa.

Opettajien omaa hyvinvointia ja työnkuvaa koskevat kuvaukset olivat melko kielteisiä. Opettajien työhyvinvointia heikensivät vastausten perusteella jatkuvasti lisääntyvät työtehtävät ja niihin käytettävän ajan niukkuus. Työolosuhteisiin vaikuttivat kielteisesti myös toimimattomat tilat, suuret luokkakoot ja tuen epätasainen jakautuminen oppilaiden kesken. Toisaalta toimivan yhteistyön ja hyvän työilmapiirin kuvattiin tukevan omaa työssä jaksamista. Yhteisölliseen hyvinvointityöhön vaikuttaviin reunaehtoihin olisikin syytä kiinnittää tuntuvasti huomiota, että opettajat pystyisivät tekemään työtään laadukkaasti, omaa hyvinvointiaan vaarantamatta. Kahden vuoden koronaviruspandemiasta johtuvan poikkeusajan jälkeen kouluyhteisöjen hyvinvointi ja hyvinvointityö tarvitsevat erityistä huomiota.

Tämä tutkimus toi osaltaan esiin niitä tekijöitä, mistä yhteisöllinen hyvinvointityö muodostuu ja mitkä asiat sen toteuttamiseen vaikuttavat. Näitä tekijöitä ja asioita voidaan hyödyntää koulujen yhteisöllisen hyvinvointityön kehittämistyön suunnittelussa ja arvioinnissa. Tähän kehittämistyöhön on syytä ottaa entistä vahvemmin mukaan myös oppilaat.

Jatkotutkimuksena olisi tärkeää tutkia tarkemmin oppilaiden osallisuuden muotoja koulussa, sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta, esimerkiksi taupaus- tai haastattelututkimuksen keinoin. Myös oppilaiden kaverisuhteita koulussa voisi tarkastella opettajien ja muun koulun henkilökunnan näkökulmasta. Koulun henkilökunta tarvitsee lisää tietoa hyvinvointityönsä kehittämisen tueksi, niin että kaikki kouluyhteisön jäsenet voisivat toimia hyvinvoivassa, kaikkia arvostavassa ympäristössä, jossa jokaisella olisi mahdollisuus vaikuttaa.

## LÄHTEET

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297.  
<https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Allardt, E. (1976). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burr, V. (2015). Social Constructionism. Teoksessa J.D.Wright (Toim.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 2nd (s. 222–227). Elsevier. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/B978-0-08-097086-8.24049-X>.
- Byrne, J., Rietdijk, W., & Pickett, K. (2018). Teachers as health promoters: Factors that influence early career teachers to engage with health and wellbeing education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 289–299.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.020>
- Carter, C., & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: Young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395–413.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021) Opetusalan työolobarometri 2021. Opetusalan ammattiliitto (OAJ). Haettu 2. maaliskuuta 2022 Opetusalan työolobarometri 2021 (oaj.fi)
- Hall, S. (2010). Supporting mental health and wellbeing at a whole-school level: Listening to and acting upon children's views. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 323–339. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.52323>

- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E., & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhuoltoryhmä perusopetuksessa*. 41. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-137-9>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. (15.–16. painos). Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37/2, 162–173.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]
- John-Akinola, Y. O., & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children’s participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 964. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Kanste, O., Halme, N., & Perälä, M.-L. 2017. *Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, koulu yhteisöstä ja palveluista*. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 1/2017). Juvenes Print–Suomen Yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-824-1>
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Muistiot 6. Opetushallitus. [988007\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana.indd \(nuorisotutkimusseura.fi\)](https://www.nuorisotutkimusseura.fi)
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students’ academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038911>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

- Koskela, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). Pupil welfare in Finnish schools – communal or falling apart? *Early Child Development and Care*, 183(9), 1311–1323. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.725049>
- Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M., & Pulju, M. (2014). *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61832>
- Lakkala, S. P., Turunen, T., Laitinen, M., & Kauppi, A. J. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(1), 47–59. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/arkisto>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45, 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G., DeCino, D., & Hanson, C. (2019). A phenomenological exploration of children’s school life and well-being. *Learning Environments Research*, 22(3), 311–323. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>
- OECD. 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus. [perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf \(oph.fi\)](https://oph.fi/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki* 1287/2013. (2013). Oikeusministeriö.
- Perusopetuslaki* 21.8.1998/628. (1998). Oikeusministeriö.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2002). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. 20. <https://www.jstor.org/stable/27527061>
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the Impact of Integrating Physical Activity on Fluid



Intelligence and Academic Performance in an Elementary School Setting: A Preliminary Investigation. *Journal of Physical Activity & Health*, 7(3), 343–351. [Examining the Impact of Integrating Physical Activity on Fluid Intelligence...: EBSCOhost \(jyu.fi\)](#)

- Ronkainen S., Pehkonen L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. (1.-2. painos). Sanoma Pro Oy.
- Sainio, M., Hämeenaho, P., Aro, T., Poikkeus, A-M. & Torppa, M. (2020). *Hyvinvointityö ja työyhteisöjen hyvinvointi keskisuomalaisissa kouluissa*. [sähköinen tietoaaineisto]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3611>
- Shepherd, J., Pickett, K., Dewhurst, S., Byrne, J., Speller, V., Grace, M., Almond, P., & Roderick, P. (2016). Initial teacher training to promote health and well-being in schools – A systematic review of effectiveness, barriers and facilitators. *Health Education Journal*, 75(6), 721–735. <https://doi.org/10.1177/0017896915614333>
- Soutter, A. K., O’Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Muistiot 5. Opetushallitus. [987921\\_Liikunta\\_ja\\_oppiminen.indd \(oph.fi\)](#)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tuomi J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Ung-Lanki, S., Turunen, M., & Hyvärinen, A. (2017). *Kuntien toimintatavat koulujen sisäilmaongelmien hallinnassa ja toimenpiteiden kiireellisyyden arvioinnissa*. Työpaperi 11. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135106/URN\\_ISBN\\_978-952-302-836-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135106/URN_ISBN_978-952-302-836-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Valli R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 84–108). PS-Kustannus.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Väljärvi, J. 2017. *Oppilaiden hyvinvointi, PISA 2015*. Koulutuksen tutkimuslaitos. [KTL-D118 \(jyu.fi\)](https://www.ktl.fi/jyu/fi/KTL-D118)
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T. ja Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 18(1), 6–19.
- WHO. (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN (WHO): 978 92 4 002505 9
- Yhteistyöllä hyvinvointia koulu yhteisöön -hanke. Haettu 18. helmikuuta 2022 <https://kehofinland.fi/fi/yhteistyolla-hyvinvointia-koulu yhteisoon>