

**Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia hyvinvointiope-
tuksesta ja -oppimisesta**

Annina Ihamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ihamäki, A. 2016. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 117 s. + 3 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta. Tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat toteuttivat hyvinvointiopetustunteja lukuvuoden aikana kolmella keskisuomalaisella koululla.

Tutkimukseni on tyypiltään laadullinen. Tutkimuksessa etsitään vastauksia kahden eri tutkimuskysymykseen. Ensimmäisenä tarkoituksena on selvittää, millaisia opiskelijoiden käsitykset hyvinvointioppimisesta ovat. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijat saivat lukuvuoden aikana toteuttamiltaan hyvinvointiopetustunneilta. Aineistonani ovat opiskelijoiden aivan opintojensa alussa laatimat hyvinvointioppimisen käsittekartat sekä kolmessa koulujen mukaan jaetussa ryhmässä toteutetut ryhmähaastattelut. Kukin ryhmä haastateltiin kahdesti: tammikuussa ja huhtikuussa 2015.

Tutkimustulokset osoittavat opiskelijoilla olleen heti opintojensa alkutaipaleella monipuolinen ja kokonaisvaltainen käsitys hyvinvoinnista ja sen oppimisesta. Käsitteistä kumpuaa halu tehdä eroa omaan koulu-aikaan ja tuoda hyvinvointioppimista suomalaiseseen kouluun entistä enemmän. Opiskelijoiden opetuskokemuksissa korostuivat sen sijaan teoreettisen tiedon merkitys opetukselle, toiminnalliset menetelmät, vuorovaikutuksen laatu sekä oppimisen ohjaus ja tuki.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat haasteiksi erityisesti oman tiedon ja aiemman opetuskokemuksen vähäisyyden. Vuorovaikutukseen liittyviin kokemuksiin latautui hyvin paljon sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Tutkimuksesta on selkeästi havaittavissa opiskelijan omien koulutusta edeltäneiden kokemusten, kulttuurisesti muotoutuneiden hyvän opettajuuden käsitysten sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys kokemuksille hyvinvointiopetuksesta.

Asiasanat: luokanopettajaopiskelija, hyvinvointiopetus, hyvinvointioppiminen, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	HYVINVOINNIN EDISTÄMINEN KOULUSSA	4
2.1	Terveys ja hyvinvointi.....	4
2.2	Terveys ja hyvinvointi koulun eetoksessa.....	5
2.3	Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen koulussa	9
2.3.1	Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen teoreettisia lähestymistapoja...10	
2.3.2	Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen osatekijöitä koulussa	12
3	HYVINVOINTIOPPIMINEN KOULUSSA	17
3.1	Oppilaan hyvinvointi koulussa	17
3.2	Hyvinvointia tukeva pedagogiikka	19
3.2.1	Pedagoginen hyvinvointi	19
3.2.2	Terveyden lukutaidon käsite	21
3.2.3	Terveyden lukutaito koulukontekstissa.....	23
3.3	Hyvinvointioppiminen	27
3.3.1	Hyvinvointioppiminen käsitteenä	27
3.3.2	Opettajan rooli hyvinvointioppimisessa	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -METODIT	36
4.1	Tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys.....	36
4.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	39
4.3	Laadullinen tutkimus	40
4.4	Tutkittavat ja aineistonkeruu	42
4.4.1	Käsitekartat aineistona.....	43
4.4.2	Ryhmähaastattelut.....	44
4.5	Aineiston analysointi.....	47
4.5.1	Käsitekarttojen analysointi.....	49
4.5.2	Ryhmähaastatteluiden analysointi.....	50
4.6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	52

5	TULOKSET	56
5.1	Käsitykset hyvinvointioppimisesta	56
5.1.1	Oppimisen kohteena kokonaisvaltainen hyvinvointi	56
5.1.2	Hyvinvointiopetus osaksi suomalaisten koulujen toimintakulttuuria....	57
5.2	Kokemukset hyvinvointiopetuksen toteutuksesta	60
5.2.1	"Pitäs varmaan saada ite enemmän tietoo et pystys sitte opettamaan" ..	60
5.2.2	"Onko se oikein et sinne voi tavallaan viedä mitä sattuu?"	64
5.2.3	"Just tämmösen toiminnallisuuden kautta, et se ei oo sitä perus, että mennään luennoimaan sinne"	69
5.3	Kokemukset vuorovaikutuksesta ja hyvinvointioppimisesta.....	74
5.3.1	"Et mun mielestä se meidän asennekin on vaikuttanut ihan tosi paljon siihen, miten ne lapsetkin suhtautuu tekemiseen."	74
5.3.2	"Ja jotenkin kokee sen, että kaikki luokat on keskenään kuitenkin ainakin jotenkin erilaisia"	81
5.3.3	"Että jotenkin näkyis sitä, et pystyy myös muidenkin kanssa kuin niiden parhaiden kavereiden kanssa työskentelemään"	83
5.4	Yhteenveto: Hyvinvointiopettajan osaaminen	85
6	POHDINTA	87
6.1	Tutkimustulosten tarkastelua	87
6.1.1	Käsitykset hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta	87
6.1.2	Opetus kiinni menneisydessä - kohti voimavarakeskeistä lähestymistapaa	89
6.1.3	Vuorovaikutus avaimena hyvinvointioppimiseen.....	93
6.2	Millainen on hyvinvointiopetuksen tie?.....	95
6.3	Tutkimuksen merkitys ja arviointi	98
6.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	101
LÄHTEET	104
LIITTEET	118

1 JOHDANTO

Kiusaamista, tylsistymistä, istumista ja vaikeuksia opettajan kanssa – toisaalta myös uuden oppimista, mukavia koulukavereita, mahtava luokkahenki ja luotettavia aikuisia. Suomalainen koulu iloineen ja suruineen, ylpeydenaiheineen ja puutteineen on vuosikymmenten saatossa aiheuttanut ja aiheuttaa edelleenkin runsaasti keskustelua. Suomalaisten lasten sanotaan menestyvän koulussa hyvin, mutta viihtyvän opinahjoissaan varsin huonosti. Koulujen pedagogiset prosessit ovat samanaikaisesti tuottaneet menestystä, mutta myös kuormitusta niin opettajille kuin oppilaillekin (Pietarinen, Soini & Pyhälä 2008). Huolta aiheuttavat niin suomalaisten lasten kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden tila (Harinen & Halme 2012, 9; Rimpelä 2013a) kuin koulu-kiusaaminen sekä vähäinen osallisuuskin (Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014, 130).

Vaikka minunkaan opinpolkuni ei ole aina ollut täysin mutkaton ja kuopaton, on sieltä päällimmäisenä elämäni eväsreppuun jäänyt oppimisen ilo. Intohimoni opiskelua ja uuden oppimista kohtaan on ohjannut kiinnostustani myös opettamisen suuntaan. Ei ole siis ihme, että päädyin lukion jälkeen opiskelemaan kasvatustieteitä luokanopettajakoulutukseen. Oppiminen ja opiskelu tuntuvat edelleen mielekkäältä; on mukavaa ja tyydyttävää oppia uutta. Tällainen sisäinen haluni oppia ja kehittyä on tukenut myös hyvinvointiani. Toisaalta oppimisen halu ei ole aina ollutkaan puhtaasti sisältä päin hehkuvaa, vaan myös ulkoisten odotusten ohjaamaa. Tämä on tehnyt minusta perfektionistin: oppimiseen ja opiskeluun on siis vuosien aikana liittynyt myös suuria paineita – siis kaikkea muuta kuin hyvinvointia tukevia, myönteisiä tuntemuksia. Onkin mielenkiintoista, miten oppimiseen ja opiskeluun voi latautua kokemuksissa niin hyvinvointia tukevia kuin sitä hajottaviakin piirteitä. Tästä pohdinnasta on myös syntynyt kiinnostukseni tutkia hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä sekä opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaidensa hyvinvointioppimista.

Opinpolkuni on siis pääosin kulkenut varsin helppokulkuisessa maastossa, mutta välillä mutkan takaa eteen on ilmestynyt myös pystysuoria kallionseinämiä. Tällöin olen toivonut, että joku heittäisi kiipeämiseen avukseni köyden – odotukset oppimista kohtaan ovat tuntuneet turhan suurilta. Kuittisen, Lappalaisen ja Meriläisen

(2008) mukaan nykyistä pedagogiikkaa tarkasteltaessa ei voikaan ” – välttyä ajatuksesta, onko nykyinen koulutuspoliittinen järjestelmä kaikilla tasoillaan niin suorituspainotteinen, ettei oppimisessa ja opetuksessa ole aikaa ja paikkaa hyvinvoinnin huomioon ottamiselle.” Ajatus on sangen ajankohtainen: vuoden 2016 syyslukukauden alusta alkaen Suomessa otettiin käyttöön uudet perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Tämä muutos kumpuaa koulua ympäröivän yhteiskunnan uudenlaisista osaamistarpeista. Kilpailuyhteiskunnan ohjaaman muutoksen myötä suomalaisissa kouluissa oppimisen painopiste siirtyy yhdessä tekemiseen ja osallisuuteen. Opetusta järjestetään ilmiölähtöisesti esimerkiksi oppiainerajat ylittävien, laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien kautta. (Halinen 2014.) Hyvinvoinnin näkökulmasta laaja-alaisista kokonaisuuksista esille nousee erityisesti ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)”, jossa tavoitteena on lisätä oppilaiden ymmärrystä omasta ja muiden hyvinvoinnista sekä hänen omista mahdollisuuksistaan lisätä hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta (POPS 2014, 22).

Opetussuunnitelman muutoksessa tähdätäänkin siis esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäämiseen koulussa sekä yhteistoiminnallisuuden kehittämiseen. Toisaalta opetussuunnitelma ei anna opettajalle kovinkaan tarkkoja ohjeita tämän uudenlaisista osaamista tuottavan vuorovaikutuksen toteutukseen. Pääpaino oppimisen tavoitteissa liittyy edelleen lukuisiin arvioitaviin, sisällöllisiin osaamistavoitteisiin. *Kuinka opettaja sitten voi tukea ja ohjata oppilasta niin, että hän oppii hyvinvointia, tunnistaa omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä kykenee näin toimimaan niin oman kuin muidenkin hyvinvointia edistävällä tavalla?* Tästä kysymyksestä ollaan oltu kiinnostuneita myös Jyväskylän yliopistossa, jossa luokanopettajakoulutuksen opiskelijat aloittivat ensimmäiset hyvinvointioppimiseen tähtäävät kouluvierailunsa lukuvuonna 2014-15. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida näiden opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvinvointiopetuksesta sekä oppilaiden hyvinvointioppimisesta. Opiskelijoiden käsityksiin päästään kiinni opintojen alussa laadittujen käsittekarttojen kautta, kun taas kokemuksia tarkastellaan ryhmähaastatteluilla kerätyn aineiston avulla.

Seuraavissa tutkielmani luvuissa lähdän liikkeelle erittelemällä työni kannalta olennaisinta ja merkittävintä aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Ensimmäisessä luvussa pureudun terveyden ja hyvinvoinnin käsitteisiin, niiden merkitykseen suomalaisen

koulun eetoksessa sekä keinoihin edistää terveyttä ja hyvinvointia koulussa. Toisessa luvussa tarkastelen puolestaan oppilaiden hyvinvoinnin rakentumista koulussa Konun (2002) hyvinvointimallin, pedagogisen hyvinvoinnin sekä terveyden lukutaidon ja hyvinvointioppimisen käsitteiden näkökulmasta. Luvussa luodaan kokonaisvaltainen katsaus siihen, kuinka opettajat ja muu koulun henkilökunta voivat tukea oppilaiden mahdollisuuksia oppia hyvinvointia. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden hyvinvoinnin rakentumista oppimisen näkökulmasta.

Teoriataustan jälkeen tutkielmassa siirrytään käsittelemään tutkimuksen toteutusta ja tuloksia. Neljännessä luvussa esittelen tutkimustehtäväni, tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen sekä tieteenfilosofiset lähtökohdat. Lisäksi luvussa avataan tutkimuksessa hyödynnettyjä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä sekä arvioidaan niiden luotettavuutta ja eettisyyttä. Viidennessä luvussa aiheena ovat puolestaan tutkimukseni tulokset. Tuloksia käsitellään aineistosta kummunneiden, hermeneuttisen kehän tapaan analyysin ja tulkinnan kautta rakentuneiden teemojen mukaisesti. Viimeisessä eli kuudennessa luvussa liitän nämä tutkimustulokset teoreettiseen viitekehukseeni sekä pohdin tulosten merkitystä laajemmin. Luvun lopussa arvioin vielä kriittisesti tutkimukseni onnistumista sekä esittelen matkan varrella heränneitä jatko-tutkimusehdotuksiani.

2 HYVINVOINNIN EDISTÄMINEN KOULUSSA

Tämän luvun tarkoituksena on eritellä, mitä tarkoitetaan hyvinvoinnilla ja sen edistämällä koulukontekstissa. Ensimmäisessä alaluvussa määrittelen terveyden ja hyvinvoinnin käsitteiden yleisiä lähtökohtia. Toisessa alaluvussa käsittelem hyvinvointia arvona koulun eetoksessa. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia merkityksiä hyvinvointi ja terveys saavat ja ovat saaneet suomalaisessa koulussa. Kolmannessa alaluvussa kerron tarkemmin hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä. Alaluvun ensimmäisessä osassa esittelen erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, joiden näkökulmasta aiheita on tutkimuskirjallisuudessa ja käytännön edistämistyössä tarkasteltu. Alaluvun toisessa osassa sen sijaan liitän hyvinvoinnin edistämiseen liittyvät tekijät tämän tutkimuksen kannalta tärkeään koulukontekstiin. Tässä alaluvun osassa näkökulmani on erityisesti oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä, vaikka opettajien hyvinvoinnin onkin osoitettu olevan yhteydessä koko kouluyhteisön hyvinvointiin (Savolainen 2002).

2.1 Terveys ja hyvinvointi

Ennen syventymistä terveyden ja hyvinvoinnin eetokseen sekä niiden edistämiseen on hyvä selvittää, millaisia määritelmiä terveyden ja hyvinvoinnin käsitteillä on. Konun (2002, 10) mukaan terveyttä ja hyvinvointia on määritelty esimerkiksi ” – psykologian, sosiologian, taloustieteen, kansanterveystieteen ja lääketieteen piirissä.” Myös Larsonin (1999) mukaan terveyden määritelmästä on olemassa eriäviä mielipiteitä, sillä terveyden voi käsittää koostuvan muun muassa lääketieteellisistä, sosiaalisista, henkisistä ja taloudellisista osa-alueista. Larson jakaakin erilaisten lähestymistapojen pohjalta terveyden erilaisiin käsitteellisiin malleihin. Esimerkiksi lääketieteellisessä mallissa terveydellä tarkoitetaan sairauden tai poikkeavuuden poissaoloa. Sen sijaan ympäristöllisessä mallissa terveys nähdään sopeutumisenä fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön sekä tasapainona vapaana kivusta, epämurkavuudesta ja kyvyttömyydestä. (Larson 1999.) Maailman Terveysjärjestö (World Health Organization, 1948) taas määrittelee terveyden täydelliseksi fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi,

ei niinkään sairauden tai heikkouden poissaoloksi. Näin ollen Maailman Terveysjärjestön näkökulmasta terveys on osa hyvinvointia.

Terveys ja hyvinvointi eivät ole mikään pysyvä, stabiili tila. Bircher (2005) määrittelee terveyden hyvinvoinnin dynaamiseksi tilaksi, joka kuvaa fyysistä, henkistä ja sosiaalista potentiaalia. Tämä potentiaali tyydyttää iän, kulttuurin ja henkilökohtaisen vastuun mukaiset tarpeet. Näin terveys on hänen mukaansa sidoksissa elämänvaiheeseen. Myös Abelin (2007) mukaan terveys ei ole vain ”luonnon antama asia”, vaan jatkuvasti tuotettava ja ylläpidettävä tila eri vaiheissa elämää. Elämänlaadun käsite on läheinen terveyden ja hyvinvoinnin käsitteiden kanssa (Konu 2002, 10). Haasin (1999) mukaan hyvinvointi on yksilön elämänlaadun subjektiivinen osa. Elämänlaatu koostuu fyysisestä, psykologisesta, sosiaalisesta ja henkisestä osa-alueesta, joiden taustalla vaikuttavat subjektiivinen hyvinvointi sekä objektiivinen toimintakyky (Haas 1999). Tältä pohjalta voisikin sanoa terveyden luovan hyvinvointia, joka taas on yhteydessä yksilön kokemaan elämänlaatuun. Konun (2002) mukaan hyvinvointia voidaan myös tarkastella joko yleisestä näkökulmasta tai jollakin erityisalalla, kuten koulussa. Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin tarkastelu rajataankin juuri kouluyhteisöön. Niin ikään terveys nähdään tässä tutkimuksessa edellä esitettyyn teoriaan sekä myöhemmin tässä tutkielmassa esiteltävään Konun (2002) hyvinvointiprofiiliin pohjautuen osana hyvinvointia.

2.2 Terveys ja hyvinvointi koulun eetoksessa

Suomalaisen koulujärjestelmän terveyttä ja hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta on saatu aitoa, vahvaa näyttöä vuosien saatossa. Esimerkiksi oppivelvollisuuden tulo Suomeen on ollut merkittävä edistysaskel lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta (Rimpelä 2008; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 9). Tähtisen (2011) mukaan oppivelvollisuuden saamista Suomeen perusteltiin jo 1920-luvun vaihteessa niminomaan ” – sekä kasvatuksellisilla, sosiaalisilla että lasten suojelluisilla argumenteilla.” Oppivelvollisuuden tullessa Suomeen korostuivat koulutuksessa ennaltaehkäisevä terveydenhoito, hygienia sekä oppilaiden ravinnosta, liikkumisesta, tervey-

denhoito-opista ja rokotuksista huolehtiminen. Terveyden ajateltiin tuolloin rakentuvan puhtauden varaan, jolloin niin terveys kuin puhtauskin rakensivat suomalaista kansalaiskuntoisuutta. Näitä tekijöitä pyrittiin lisäämään toistuvilla terveys- ja puhtausrituaaleilla sekä liikunta- ja raittiuskasvatuksella. (Tuomaala 2003.) Oppivelvollisuuden myötä suomalaisten sivistystaso nousi, maahan tuli hyvinvointia lisäävää talouskasvua, kaikille lapsille mahdollistettiin toinen tärkeä kehitysyhteisö kodin rinnalle ja kaikki lapset saatiin oppilashuollon sekä kouluterveydenhuollon pariin (Rimpelä 2008; Rimpelä ym. 2008, 9).

Oppivelvollisuuskoulun yhtenä tavoitteena oli siis terveyden edistämällä kohottaa väestön kansalaiskuntoisuutta. Tavoitteet oppivelvollisuuskoululle asetettiin ulkoapäin – toiveena oli tuottaa koulun avulla Suomen valtiolle hyödyllisiä kansalaisia. Koululaitos ei olekaan mikään muusta yhteiskunnasta irrallinen, oma saarekkeensa. Ympäröivä yhteiskunta ja siellä vallitsevat arvostukset vaikuttavat siihen, millaisia asioita koulussa tavoitellaan (Turunen 1993, 241). Tonesin (2005) mukaan koulussa ei voida opettaa kaikkea, joten yhteiskunnassa on tehtävä päätöksiä siitä, mitkä asiat ovat kaikista tärkeimpiä. Ympäröivässä yhteiskunnassa tärkeitä arvoja tuodaan kouluun sekä virallisesti kouluja koskevien lakien ja määräysten muodossa, että yksittäisten henkilöiden, kuten rehtorin, opettajien, vanhempien ja oppilaiden, välityksellä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 74). Virallinen opetussuunnitelman pohjautuu ideologioihin, sosiologisiin ja kulttuurisiin sekä psykologisiin tekijöihin (Tones 2005).

Jos terveyttä ja hyvinvointia arvostetaan yhteiskunnassa yleisemmin, pitäisi niiden olla näin myös koulun eetoksessa tärkeitä asioita. Kalajan, Kuposen ja Siposen (2004) mukaan terveyden edistäminen onkin ” –perinnäisesti kuulunut koulukasvatuksen tehtäviin.” Hyvä esimerkki yhteiskunnan vaikutuksesta koululaitokseen terveyden ja hyvinvoinnin alueella on terveystiedon tulo omaksi itsenäiseksi oppiaineekseen perusopetukseen, lukioon ja ammatilliseen koulutukseen. Terveystiedon oppiaine kirjattiin lakiin vuonna 2001. Kannaksen, Airan ja Peltosen (2010) mukaan tässä prosessissa hyvin merkittävässä roolissa oli runsaslukuinen ja yhtenäinen terveyden edistäjien ryhmä. Näin iso joukko yhdessä pystyi lisäämään terveyden ja hyvinvoinnin roolia opetussuunnitelmassa vaikuttamalla maan lainsäädäntöön.

Virallisesti suomalaista perusopetusta määrittävätkin Suomen eri lait, opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet sekä paikalliset opetussuunnitelmat. Syksyllä 2016 voimaantulleiden opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden mukaan opetuksen tehtävänä on Perusopetuslain 3 § mukaan ” – edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.” (POPS 2014, 14.) Perusopetuksen arvoperustaan kuuluvat hyvinvoinnin näkökulmasta oppilaiden näkeminen ainutlaatuisina ja arvokkaina yksilöinä, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian. Lisäksi arvoperustaan luetaan kulttuurisen moninaisuuden sekä kestävästä elämäntavasta kunnioitus. (POPS 2014, 15 – 16.) Suomen lainsäädäntöön kuuluu myös perusopetusta kokeva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka velvoittaa kouluja järjestämään oppilashuoltoa. Oppilashuolto on ” –oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä.” (em., 77.) Oppilashuollon toteutus perustuu monialaiseen yhteistyöhön, jossa ovat opetustoimen lisäksi mukana sosiaali- ja terveystoimi, opiskelijat ja heidän huoltajansa sekä tarpeen tullen myös muut yhteistyötahot (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §).

Terveys ja hyvinvointi näkyvät opetussuunnitelmassa myös koulussa opettavien sisältöjen erittelyssä. Yläkoulussa terveyden ja hyvinvoinnin sisällöt ovat keskeisiä erityisesti terveystiedon oppiaineessa. Alakoulussa vuosiluokilla 1.-6. terveystietoa ei kuitenkaan opeteta omana itsenäisenä oppiaineenaan vaan muihin aineisiin integroituna kokonaisuutena (Peltonen 2005; Välimaa ym. 2008; Maijala 2009). Terveys ja hyvinvointi kuuluvat vuosiluokkien 1.-6. eri oppiaineiden sisällöistä ympäristöoppiin (POPS 2014, 130 – 134, 239 – 245), elämäntietoon (em., 139 – 140, 253 – 256), musiikkiin (em., 141 – 143, 263 – 265), kuvataiteeseen (em., 143 – 145, 266 – 269) ja liikuntaan (em., 148 – 150, 273 – 276). Lisäksi opetussuunnitelma sisältää laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, jotka tulee huomioida opetuksessa oppiainerajojen ylittävinä tavoitteina ja sisältöinä (em., 19). Näistä kokonaisuuksista hyvinvointi mainitaan ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” sekä ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” -kokonaisuuksissa (em., 21 - 22). Ensimmäisessä asetetaan tavoitteeksi, että oppilaat oppivat ” – välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perin-

teitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille.” (em., 21.) Toisessa kokonaisuudessa hyvinvoinnin merkitystä korostetaan vielä laajemmin: tarkoituksena on opettaa koulussa moninaisia, elämässä ja arjessa selviämiseen tarvittavia taitoja. Koulussa ohjataan ” –ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen.” Oppilaiden tulisikin perusopetuksessa oppia, millaiset tekijät siis edistävät omaa ja muiden hyvinvointia ja terveyttä sekä kuinka he voivat itse asiaan vaikuttaa. (em., 22.)

Turusen (1993, 242) mukaan perusopetuksessa opetettavat aineet heijastavat sitä, että niitä ” –arvostetaan, koska niitä opetetaan.” Terveysten ja hyvinvointiin liittyviä sisältöjä on ripoteltuna eri osiin opetussuunnitelmaa, mistä voisikin päätellä, että niiden esille tuomista pidetään arvossa. Arvopohjan sekä eri oppiaine- ja aihekokonaisuussisältöjen lisäksi hyvinvointia korostetaan myös muualla perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelmassa on oma lukuunsa siitä, kuinka koulutyö voidaan järjestää oppimista ja hyvinvointia edistäväksi. Tässä luvussa huomioidaan oppilaiden osallisuuden, koulun ja kodin yhteistyön, koulun sisäisen yhteistyön sekä muiden tahojen kanssa tehtävän yhteistyön merkitys hyvinvoinnille. Lisäksi luvussa eritellään esimerkiksi kasvatuskeskusteluihin ja kurinpidollisiin keinoihin, opetuksen järjestämistapoihin, koulun kerho- ja kirjastotoiminnan sekä kouluruokailu, välitunteihin ja koulumatkoihin liittyviä, hyvinvointia edistäviä tekijöitä. (em., 34 – 43.)

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa myös linjataan, että kouluun on luotava toimintakulttuuria, joka ” –edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävästä elämäntapaa.” (POPS 2014, 26.) Vaikka lait ja opetussuunnitelmat ohjaavat ja velvoittavatkin koulu yhteisöjä monella tapaa, on kouluilla kuitenkin myös tilaa profiloitua omalla tavallaan (Jakonen, Tervonen & Moilanen 2001, 148), siis muokata ja kehittää omaa toimintakulttuuriaan. Toimintakulttuuria ohjaa koulun yhtenäinen visio, jonka luominen vaatii yhteisön sisäistä arvokeskustelua (Jakonen ym. 2001, 137; Launonen & Pulkkinen 2004, 13; Honkanen & Suomala 2009, 19; Jantunen & Haapaniemi 2013, 77, 107). Arvokeskustelun pohjan luovat opetusta koskevat lait, määräykset ja suunnitelmat (Jakonen ym. 2001, 148), mutta omat näkemyksensä mukaan tuovat myös opettajat ja muu henkilökunta sekä oppilaat ja heidän vanhempansa

(em, 137). Toisaalta Jakonen ym. (2001, 138) peräänkuuluttaa myös kunnilta omaa koulutuspoliittista visiotaan yksittäisten koulujen arvokeskustelun perustaksi.

Arvokeskustelulle omat haasteensa asettavat kuitenkin niin kouluarjen kiireisyys (Launonen & Pulkkinen 2004, 13; Jantunen & Haapaniemi 2013, 77) kuin sekin tosiasia, että maailma sisältää lukemattoman määrän erilaisia arvoja (Launonen & Pulkkinen 2004, 14; Kalaja, Koponen & Siponen 2004). Kalajan, Koposen ja Siposen (2004) mukaan terveys on kuitenkin yksi niistä arvoista, joita ” – yhteiskunnassa pidetään edelleen yleisesti tärkeinä ja joihin erilaiset kodit voivat sitoutua.” Turunen (1993, 145) ei pidä edellisestä poiketen terveyttä varsinaisena arvona tarkassa merkityksessään, vaan luokittelee sen enemmänkin arvokkaaksi koetuksi asiaksi. Arvokkaaksi koetut asiat ovat hänen mukaansa merkittävässä roolissa kasvatuksessa (em., 241). Virallisten asiakirjojen lisäksi terveyden ja hyvinvoinnin merkitykseen vaikuttavatkin siis myös kouluyhteisön jäsenet itse. Lisäksi yhteiskunnallinen ilmapiiri ja yleisesti tärkeäksi koetut asiat ilmenevät kouluissa. Hyvinvoinnin edistäminen vaatii kouluyhteisöltä laaja-alaista yhteistyötä ja yhteisiä päämääriä. Peruskoulun tehtävänä on tukea oppilaidensa kasvua hyvin laajasti. Hyvinvointia tulee käsitellä ja tukea opetuksessa ja kasvatuksessa myös monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa alaluvussa erittelen vielä tarkemmin eri keinoja, joiden avulla hyvinvointia edistetään perusopetuksessa.

2.3 Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen koulussa

Koulujen rooliin nuorten hyvinvoinnin edistäjänä on liitetty erilaisia odotuksia (Paakkari & Paakkari 2012b). Rimpelän (2002) mukaan on tunnustava, että kouluyhteisöllä on terveysvaikutuksia jäseniinsä. Nämä vaikutukset voivat olla niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. Koulun vaikutus terveyteen on itse asiassa suurempi kuin mitä yleensä ajatellaan. (Rimpelä 2002.) Onkin tärkeää muistaa, että lähes kaikki lapset käyvät Suomessa koulua yhdeksän vuoden ajan, yhdeksänä kuukautena vuodessa, joten koulun rooli terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä on hyvin iso (Rimpelä 2008, Perttilä ym. 2003, 10). Tätä roolia voidaan teoretisoida useista eri näkökulmista, joihin paneudun tarkemmin seuraavissa alaluvun osissa.

2.3.1 Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen teoreettisia lähestymistapoja

Terveyden edistäminen ("health promotion") käsitteenä alkoi muotoutua nykyiseen muotoonsa 1970-luvulla. Kansainvälisesti yhtenäistä määritelmää terveyden edistämiseksi alettiin luoda 1980-luvulla Maailman Terveysjärjestön ("World Health Organization") johdolla. Tämä kehittämistyö huipentui terveyden edistämisen toimintalinjoja määrittävään Ottawan asiakirjaan vuonna 1986. (Rimpelä 2010.) Ottawan asiakirjassa (World Health Organization 1986) terveyttä edistäväksi toiminnaksi nimetään terveyttä rakentava yhteiskuntapolitiikka, terveyttä tukevat ympäristöt, yhteisöjen vahvistaminen, yksilöiden taitojen kehittäminen sekä terveystalveluiden uudelleensuuntaaminen. Ottawan asiakirjan näkökulmasta koulujen hyvinvoinnin ja terveyden edistämistyö on siis hyvin kokonaisvaltaista. Edistämistyössä on otettava huomioon kouluyhteisön ja sen toimintakulttuurin monet eri tasot. Hyvinvointia ja terveyttä pyritään edistämään niin yhteisön kuin yksilönkin ominaisuuksia vahvistamalla.

Maailman Terveysjärjestön Euroopan toimisto on luonut Ottawan asiakirjaan pohjaten maanosan oman koulujen terveydenedistämishjelman yhteistyössä Euroopan neuvoston ja Euroopan komission kanssa 1990-luvun alkuvuosina. Tämä ohjelma kantaa nimeä Euroopan terveet koulut -ohjelma ("The European Network of Health Promoting Schools"). (Burgher, Rasmunssen & Rivett 1999, 4.) Ohjelman tarkoituksena on luoda kouluista terveyttä edistäviä työ- ja oppimisympäristöjä sekä tukea näin kouluyhteisön kykyä omaksua terveellisiä elämäntapoja (Burgher ym. 1999, 4; Turunen, Tossavainen, Jakonen, Salomäki & Vertio 1999; Kansanterveyslaitos 2000). Tavoitteena on, että koulut hyödyntäisivät hallintoaan, sisäisiä ja ulkoisia suhteitaan, opetus- ja oppimistyynejään ja sosiaalista yhteenkuuluvuuttaan luotaessa oppilaille, opettajille ja muulle kouluyhteisölle mahdollisuuksia voimaantua ("empowerment") terveyteensä liittyen. Terveyden edistäminen on kouluissa keino parantaa koko koulun laatua ja tätä kautta myös oppimistuloksia. (Burgher ym. 1999, 4–5.) Voimaantumisella tähdätään siihen, että kouluyhteisön jäsenet ottavat kontrollin omasta fyysisestä ja emotionaalisesta terveydestään. (Burgher ym. 1999, 4–5; Turunen ym. 2000; Laverack 2007, 6.) Myös Suomi on ollut mukana Euroopan terveet koulut -ohjelmassa vuodesta 1993 saakka. (Turunen ym. 1999.) Hanke on edelleen käynnissä, ja siihen kuuluu

Suomessa noin 40 koulua. Verkoston toimintaa Suomessa arvioi Itä-Suomen yliopiston Kuopion kampus. (Suomen sosiaali- ja terveys ry:n internet-sivut.)

Euroopan terveet koulut -ohjelma edustaa Rimpelän (2002) mukaan toista kahdesta valloilla olevasta kouluyhteisöjen terveyden edistämisen perinteistä. Ohjelmassa on pyritty siihen, että oppimis- ja terveystavoitteet yhdistetään ja näin terveyden edistäminen koulussa on integroitu osaksi koulutyötä. Toisenlaista koulujen terveyden edistämisen perinnettä edustaa Yhdysvaltojen koululaitos. Yhdysvalloissa opetus- ja oppimistavoitteet on erotettu terveyden edistämisestä ja terveystavoitteista. (Rimpelä 2002.) Vaikka Suomi onkin mukana Euroopan terveet koulut -verkostossa, kuvaa Rimpelän (2002) mukaan suomalaisten koulujen terveyden edistämistä kuitenkin enemmän kahtiajako kuin kokonaisvaltaisuus. Tämä ilmenee sektorijakona, jossa opettajat ja esimerkiksi opetustoimi ovat vastuussa opetuksesta, kun taas oppilas- ja kouluterveydenhuollossa sekä sosiaali- ja terveystoimessa vastataan terveysasioista. Suomen järjestelmässäkin on kuitenkin havaittavissa selviä pyrkimyksiä kohti kokonaisvaltaisempaa terveyden edistämistä. (Rimpelä 2002.) Nykyisellään koulujen lakisääteinen oppilashuolto kuuluu niin opetus- kuin sosiaali- ja terveystoimenkin vastuulle, mikä edellyttää moniammatillista yhteistyötä (Laitinen & Hallantie 2011, 14).

Rimpelä (2008) puhuu myös kouluista kehitysyhteisöinä, joissa oppilaiden ja heidän vanhempiansa suhde kouluun tulisi perustua asiakkuuden sijasta osallisuuteen. Parhaimmillaan lapsen eri kehitysyhteisöt, kuten koulu ja perhe, ovat yhdessä kasvatuskumppaneita. Muodostuvassa kokonaisuudessa lapsella on takanaan yhtenäinen ja turvallinen tukiverkosto. Kun kouluyhteisössä on tavoitteena edistää oppilaiden hyvinvointia, on tässä Rimpelän (2009) mukaan erotettavissa kaksi eri toimintalinjaa: häiriö- ja yhteisösuuntautunut toimintalinja. Häiriösuuntautuneessa hyvinvoinnin edistämässä tavoitteena on tunnistaa ajoissa eteen tulevia ongelmia sekä puuttua niihin. Yhteisösuuntautuneessa edistämistyössä painopisteenä on sen sijaan lapselle turvallisen kehitysyhteisön luominen. Häiriösuuntautuneessa toimintalinjassa pyritään hoitamaan kehitysyhteisössä ilmeneviä ongelmia, jolloin tarpeen tullessa häiriötä aiheuttavat lapset siirretään koulun ulkopuolisten palvelujen hoidettavaksi. Sen sijaan yhteisösuuntautuneessa linjassa tavoitteena on vahvistaa kehitysyhteisöjä niin, että haasteita voidaan kohdata ja ratkaista sen sisällä. (Rimpelä 2009.) Rimpelä (2009) kritisoi

häiriösuuntautuneen toimintalinjan kahtiajakoisuutta ja peräänkuuluttaa kokonaisvaltaisempaa terveyden edistämistyötä, josta hän on puhunut myös aiemmissa julkaisuissaan (kts. mm. Rimpelä 2002). Toisin sanoen Rimpelän mukaan suomalaisissa kouluissa tulisi tähdätä Euroopan terveet koulut -ohjelman tapaiseen terveyden edistämisen perinteeseen.

Kaiken kaikkiaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen käsitteestä on kuitenkin olemassa monia eri tulkintoja (Tones 2005; Laverack 2007, 3; Simovska 2012). Koulukontekstissa määritelmät erosivat esimerkiksi siinä, yhdistivätkö ne oppimis- ja terveystavoitteet toisiinsa vaiko eivät. Tonesin (2005) mukaan yhteistä kaikille terveyden edistämisen tulkinnoille on kuitenkin se, että terveyden edistäminen sisältää toimintaa. Laverackin (2007, 3) mukaan useille terveyden edistämisen määritelmille taas on yhteistä monitahoinen prosessi, jossa on mukana yksilöitä, intressiryhmiä ja yhteisöjä. Tonesin (2005) terveyden edistämisen käsitteen määritelmä on, että terveyden edistäminen muodostuu terveellisen yhteiskuntapolitiikan ("healthy public policy") ja terveyskasvatuksen ("health education") tulosta. Hän huomauttaa, ettei koulutuksella yksin voida saavuttaa isoja muutoksia, elleivät koulutuksen muutokset saa tukea terveys- ja sosiaalipolitiikasta. Terveyden edistämiseen liittyy siis tämän määritelmän mukaan koulukontekstissa myös eittämättä koulun ulkopuolisen yhteiskunnan päätökset ja arvostukset. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin koulun sisäiseen toimintaan sekä sen terveyttä ja hyvinvointia edistäviin elementteihin.

2.3.2 Terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen osatekijöitä koulussa

Suomessa terveyttä ja hyvinvointia koulussa on pyritty edistämään erilaisten, niin paikallisten kuin kansallistenkin hankkeiden ja ohjelmien avulla. Edellisessä alaluvussa mainittu Euroopan terveet koulut -ohjelma on luonnollisesti yksi näistä. Hyvinvointi koulussa (HVK) -hankkeessa tavoitteena oli kehittää hyvinvointia ja sen haasteita esiintuovia välineitä ja menetelmiä (Perttilä ym. 2003, 12). Myös terveystiedon tuleminen viralliseksi oppiaineeksi kouluihin voidaan nähdä koulujen terveyden edistämisen toimenpiteenä. Janhusen (2013, 13, 29) mukaan kouluissa on panostettu lisäksi esi-

merkiksi koulukiusaamisen vähentämiseen, turvallisuussuunnitelmiin, ennaltaehkäisevään työhön ja varhaiseen puuttumiseen. Koulujen tukitoimia on kehitetty esimerkiksi KELPO-hankkeen avulla. Lisäksi kouluilla on ollut mahdollisuus osallistua koulun hyvinvointiprofiilin kartoitukseen. (Janhunen 2013, 13, 29.) Laajasti tunnettu esimerkki kiusaamisen vähentämisen hankkeesta on Kiva Koulu -ohjelma, jota on toteutettu osassa suomalaisista kouluista vuodesta 2006 lähtien (Salmivalli 2009, 4). Esimerkki kokonaisvaltaisesta terveyden edistämishankkeesta Suomessa on myös vuonna 2010 alkanut Liikkuva koulu -hanke, jossa tavoitteena on lisätä edistää lasten ja nuorten terveyttä liikkumisen määrään vaikuttamalla (Haapala ym. 2014).

Rimpelän ym. (2008, 4) mukaan koulujen hyvinvoinnin ja terveyden edistämistyötä ei ole kuitenkaan seurattu systemaattisesti samalla tavalla kuin oppilaiden oppimistuloksia ja terveyttä. Tämän takia Opetushallitus ja Stakes toteuttivatkin yhteistyössä esitutkimushankkeen, jonka avulla pyrittiin aloittamaan vertailutiedon kerääminen (em., 6). Esitutkimuksen mukaan tällaista tietoa voidaan peruskouluista kerätä. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että koulujen välillä oli lähes kaikissa kysytyissä asioissa eroja. Koulujen terveyden ja hyvinvoinnin edistämistyötä olisikin tämän perusteella seurattava tehokkaammin. (em., 8.)

Niin edellä mainitussa esitutkimuksessa kuin muissakin kouluhyvinvointia kartoittaneissa selvityksissä on eritelty, mistä eri tekijöistä kouluhyvinvointi koostuu. Näitä tekijöitä tuntemalla voidaan suunnata terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä koulussa tarkoituksenmukaisella tavalla. Tärkeää on muistaa, että koulussa terveyttä ja hyvinvointia edistävät tekijät ovat hyvin arkipäiväisiä ja tavallisia asioita (Peltonen 2002; Puolakka 2013, 71), vaikka opettajat itse saattavatkin kokea, etteivät he ole ”mielenterveystyöntekijöitä” (Puolakka 2013). Koulun hyvinvoinnin edistäminen on opettajien lisäksi kuitenkin myös useiden muiden eri tahojen vastuulla (Antikainen & Väisänen 2007; Harinen & Halme 2012, 65). Edistämistyön pohjalle tarvitaankin monipuolista tietoa kouluyhteisöstä ja sen toiminnasta (Perttilä ym. 2003, 14).

Kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttaa ensinnäkin hyvin oleellisesti ne materiaaliset ja fyysiset puitteet, joissa koulutyötä tehdään. Manninen ym. (2007, 63–64) määrittelevät fyysiseksi ympäristöksi laajasti koulurakennukset, tilat, opetusvälineet

sekä lähiympäristön. Tutkimuksissa on myös korostettu fyysisen ympäristön vaikutusta terveydelle ja hyvinvoinnille (Jakonen ym. 2001, 136; Perttilä ym. 2003, 17; Puolakka 2013, 71). Viihtyisyys on tärkeä ominaisuus kuvailtaessa hyvinvointia edistävää fyysistä ympäristöä (Perttilä ym. 2003, 17; Puolakka 2013, 45), kuten myös ympäristön turvallisuus (Perttilä ym. 2003, 17; Rimpelä ym. 2008, 103). Harinen ja Halme (2012, 36) määrittelevät koulun fyysiset puitteet osaksi materiaalisia tekijöitä. Fyysisen ympäristön tarkasteleminen sisältää koulurakennuksen eri tiloineen sekä esimerkiksi koulun ” – osana kunnan palvelurakennetta sekä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmia – ” (Harinen & Halme 2012, 36). Samaan kokonaisuuteen he sijoittavat myös kouluympäristön mahdollisesti aiheuttamat terveyshaitat, kuten homeen vaikutukset, sekä kouluruokailun. (Harinen & Halme 2012, 39 - 40). Myös Rimpelän ym. (2008) esitutkimuksessa hyvinvointitekijöiksi nostettiin koulun työolot sekä kouluruokailut.

Savolaisen (2002) mukaan kouluympäristö käsittää niin fyysisiä kuin psykososiaalisiaakin tekijöitä. Psykososiaalisiin tekijöihin kuuluu erilaisia oppilaan itsetuntoon ja oppimiseen vaikuttavia asioita, kuten yhteisön jäsenten kokemukset ja arvot, ihmisuhteet, yksilöllisten tarpeiden arvostus ja muiden kunnioittaminen (Savolainen 2002). Tällaiset psykososiaaliset tekijät nousevat laajasti esille puhuttaessa koulujen hyvinvoinnista ja terveydestä. Esimerkiksi kiusaaminen ja muut häiriötilanteet voivat vaikuttaa hyvinvointiin. Rimpelä ym. (2008, 6, 88 – 95, 96 – 98) kartoittivatkin omassa tutkimuksessaan koulujen kiusaamistapausten sekä muiden häiriö- ja ongelmatilanteiden määrää. Myös Harinen ja Halme (2012, 30 – 33) näkivät kiusaamisen yhtenä hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Koulukiusaaminen ja -väkivalta vaikuttavat luonnollisesti sosiaalisiin oloihin koulussa (Perttilä ym. 2003, 17). Koulun sosiaalisia olosuhteita voidaan hyvinvoinnin ja terveyden osalta lähestyä kuitenkin myös myönteisestä näkökulmasta. Harinen ja Halme (2012, 28) erittelevät kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä vertaissuhteiden vaalimisen ja mahdollistamisen sekä muun myönteisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Koulu onkin keskeinen paikka luoda ystävyys-suhteita. Puolakan (2013, 45) mukaan oppilaat pitävät tärkeinä asioina yhteisöllisyyttä ja luokkahenkeä. Lisäksi opettajalla on todettu olevan merkittävä rooli oppilaiden hyvinvoinnin edistämässä (Janhunen 2013, 30; Puolakka 2013, 71).

Harinen ja Halme (2012, 28) nostavat esille myös syrjimättömyyden ja yhdenvertaisuuden, persoonallisuuden huomioimisen sekä yksilöllisyyden kunnioittamisen teemat hyvinvoinnin tarkastelussa. Mielensterveyttä edistävät oppilaan henkilökohtaisten vahvuuksien huomioiminen sekä niiden tukeminen (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; Puolakka 2013, 52). Tähän läheisesti liittyvä, koulussa hyvinvointia edistävä teema on oppilaiden osallisuus. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja osallisuus kouluyhteisössä nähtiin hyvinvointia ja terveyttä edistävänä tekijänä useissa eri lähteissä (Perttilä ym. 2003, 17; Rimpelä ym. 2008, 41 - 44; Harinen & Halme 2012, 28). Osallisuuden merkitystä on korostettu terveyden edistämisen kirjallisuudessa laajemminkin. Samassa yhteydessä on myös monesti puhuttu voimaantumisesta. Tonesin (2005) mukaan voimaantumisessa erotetaan kaksi suuntausta: yksilöllinen tai itsevoimaantuminen sekä yhteisön voimaantuminen. Voimaantunut yhteisö edistää itsevoimaantumista, kun taas voimaantuneet yksilöt voimaannuttavat yhteisöä (Tones 2005). Tämä teoria selittää myös sitä, miksi oppilaiden osallisuus on koettu niin tärkeäksi asiaksi hyvinvoinnin edistämiseen liittyen.

Oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen ja huomioiminen heitä koskevassa päätöksenteossa onkin siis tärkeää hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Yhtä lailla oleellista on kuitenkin tarjota oppilaille myös tukea ja apua, kun he sitä tarvitsevat (Perttilä ym. 2003, 17; Puolakka 2013, 69). Puolakka (2013, 69, 71) korostaa myös sitä, että on keskeistä huomata ilmenevät ongelmat ajoissa ja puuttua niihin. Honkasen ja Suomalain (2009, 9) mukaan koulussa painottuukin tällainen ennaltaehkäisevä hyvinvoinnin edistäminen, jossa tarkoituksena on puuttua huoliin ajoissa. Tätä hyvinvoinnin ylläpitoon sekä oppimisen ja opiskelun ongelmiin liittyvää ennaltaehkäisevää toimintaa sekä tukemista nimitetään Suomessa yleisesti oppilashuolloksi (POPS 2014, 77; Honkanen & Suomala 2009, 5; Laitinen & Hallantie 2011, 23 – 24). Oppilashuolto onkin erittäin tärkeä käsite puhuttaessa kouluhyvinvoinnista ja -viihtyvyydestä. Koulujen hyvinvointiseurannan esitutkimuksessa Rimpelä ym. (2008, 50 – 64, 120 – 122) kysyivätkin tutkimuskouluilta tietoja heidän oppilashuoltoryhmästään ja -henkilöstöstään sekä oppilaiden lähettämisestä erityispalveluiden piiriin. Jakonen ym. (2001, 136)

näkökulmasta oppilashuollon oleellisena oppilaan kouluarkeen ja sitä kautta hänen hyvinvointiinsa vaikuttavana tekijänä. Oppilas- ja terveydenhuolto vaikuttavat Perttilän ym. (2003, 17) mukaan niin ikään hyvinvointiin.

Kouluhyvinvointiin vaikuttavat siis oleellisesti erilaiset fyysiset, materiaaliset ja sosiaaliset tekijät koulun sisällä. Toisaalta koulut tekevät kuitenkin paljon yhteistyötä myös monien ulkopuolisten tahojen kanssa. Esimerkiksi koulun rehtori on työssään tekemisissä kunnallishallinnon kanssa. Ylipäätään kunnalliset päätökset vaikuttavat siihen, mitä koulun sisäpuolella tapahtuu, sen itsehallinnollisuudesta huolimatta. Koulussa hyvinvointiin vaikuttavatkin niin koulun johtaminen kuin sen yhteistyö eri tahojenkin kanssa (Jakonen ym. 2001, 136; Perttilä ym. 2003, 17). Erittäin oleellisesti hyvinvointiin vaikuttaa myös kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tämä mainittiin hyvin monessa eri tutkimusaineistossa (kts. mm. Jakonen ym. 2001, 136; Perttilä ym. 2003, 17; Rimpelä ym. 2008, 37 – 40; Harinen & Halme 2012, 60, 63 – 64; Puolakka 2013, 71). Rimpelä (2002, 2009) puhuukin tässä yhteydessä kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden tärkeydestä. Yksilö kasvaa ja on osallisena elämänsä aikana erilaisissa kehitysyhteisöissä. Lapselle tärkeitä kehitysyhteisöjä ovat muun muassa koulu ja perhe. Eri kehitysyhteisöjen yhteisellä kasvatuskumppanuudella tavoitteena on luoda lapsille turvallista ja sujuvaa arkea. (Rimpelä 2002; 2009)

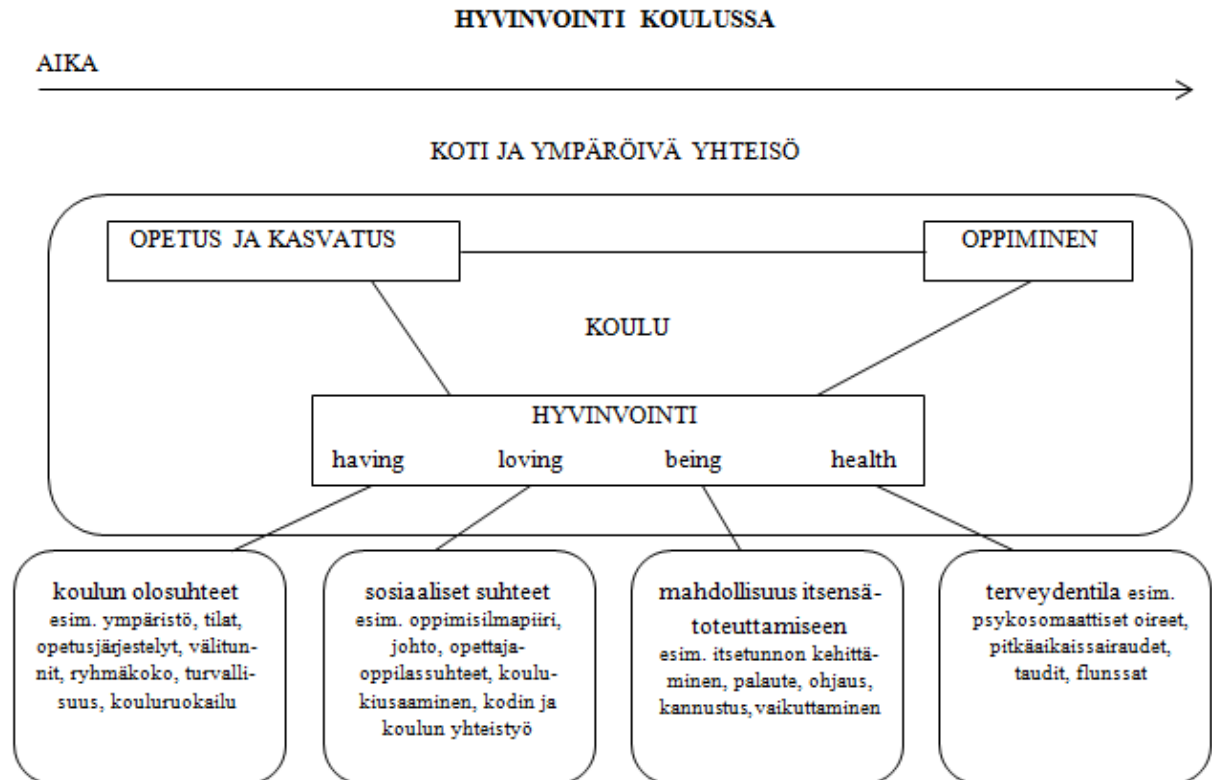
3 HYVINVOINTIOPPIMINEN KOULUSSA

Tässä teoriaosion luvussa siirrytään hyvinvoinnin eetoksesta ja edistämisestä koulussa kohti hyvinvoinnin oppimista. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan Konun (2002) luomaa koulun hyvinvointimallia. Malliin pohjautuva koulun hyvinvointiprofiili -työkalu on kaikkien oppilaitosten käytössä Internetissä (Lintonen & Konu 2007). Kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnin rakentumisen mallista siirrytään seuraavassa alaluvussa kohti pedagogisen hyvinvoinnin ja terveyden lukutaidon käsitteiden määrittelemistä. Tässä kohtaa näkökulma siirtyy tarkemmin erittelemään opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaiden hyvinvointia. Viimeisessä eli kolmannessa alaluvussa pureudutaan edelleen opettajan rooliin hyvinvoinnin oppimisessa. Tässä alaluvussa määritellään myös tutkimuksen kannalta tärkeä hyvinvointioppimisen käsite.

3.1 Oppilaan hyvinvointi koulussa

Kouluhyvinvointiin vaikuttavat siis monet eri asiat ja tekijät. Tästä johtuen myös hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen kenttä koulussa on erittäin moniulotteinen ja -tahoinen. Rimpelän ym. (2008) kouluhyvinvointia kartoittaneessa esitutkimuksessa tarkoituksena oli tuottaa vertailukelpoista tietoa koulujen hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä. Tiedon avulla voidaan näin vertailla ja arvioida suomalaisten koulujen tapoja edistää jäsentensä hyvinvointia ja terveyttä. Hyvinvoinnin arvioimiseen on kuitenkin kehitetty Suomessa myös työväline, jonka avulla koulut voivat itse kartoittaa hyvinvointiaan. Koulun hyvinvointiprofiili on Internetissä toimiva koulujen hyvinvointiarvioinnin työkalu. Hyvinvointiprofiili koostuu erilaisista kysymyksistä, joita on suunnattu erikseen niin koulun henkilökunnalle kuin oppilaillekin. Koulun hyvinvointiprofiili rakentuu tieteellisen tutkimuksen pohjalle. (Lintonen & Konu 2007.) Käytännössä ohjelman perustan muodostavat Anne Konun (2002) väitöskirja sekä sen pohjana toimivat tutkimusartikkelit (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2002a; Konu, Lintonen & Autio 2002b; Konu, Rimpelä & Lintonen 2002c; Konu & Rimpelä 2002).

Konun (2002, 11) tarkastelee hyvinvointia koulussa oppilaiden näkökulmasta luomansa, Allardtin tutkimuksiin perustuvan koulun hyvinvointimallin avulla. Syntyneessä mallissa hyvinvointia koulussa tarkastellaan neljän eri osa-alueen – koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien sekä terveydentilan – kautta (kuvio 1).



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli. (mukaillen Konu 2002, 43 – 46; Konu ym. 2002a; Konu ym. 2002b; Konu ym. 2002c; Konu & Rimelä 2002.)

Koulun olosuhteisiin kuuluvat muun muassa koulun fyysinen ympäristö, opetusjärjestelyt, ryhmäkoot, turvallisuus, rangaistukset, kouluruokailu, terveydenhuolto sekä oppilaanohjaus. Sosiaalisten suhteiden osa-alueeseen liittyvät sen sijaan oppimisilmapiiri, koulun johtaminen, opettaja-oppilas-suhteet, ryhmien toiminta, koulukiusaaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin luetaan esimerkiksi oppilaan mahdollisuudet itsetuntonsa kehittämiseen, palautteen ja ohjauksen saamiseen, kannustukseen ja vaikuttamiseen sekä hänen työnsä arvos-

tus. Neljänteen osa-alueeseen eli terveydentilaan Konu luokitteli oppilaan psyykosomaattiset oireet, pitkäaikaissairaudet, taudit ja flunssat. Näiden koulun osa-alueiden lisäksi oppilaan hyvinvointiin vaikuttavat mallin mukaan myös ympäröivä yhteisö sekä kotiolot. (Konu 2002, 43 – 46; Konu ym. 2002a; Konu ym. 2002b; Konu ym. 2002c; Konu & Rimelä 2002.) Mallin mukaan oppilaiden hyvinvointiin koulussa vaikuttavatkin kokonaisvaltaisesti hyvin monet eri asiat. Osa-alueiden valosta hyvinvointiin vaikuttavat niin oppilaan ominaisuudet, koulun toimintakulttuuri kuin koulun ulkopuolisetkin tekijät. Seuraavassa alaluvussa hyvinvoinnin rakentumista tarkastellaan edelleen koulukontekstissa. Nyt huomio kiinnitetään kuitenkin opettajan kykyyn edistää oppilaidensa hyvinvointioppimista.

3.2 Hyvinvointia tukeva pedagogiikka

3.2.1 Pedagoginen hyvinvointi

Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen toimittamassa ”Pedagoginen hyvinvointi” -teoksen tarkoituksena on avata keskustelu pedagogiikan ja hyvinvoinnin yhdistävästä käsitteestä, pedagogisesta hyvinvoinnista. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitteitä yhdistävät myönteinen muutos ja kehitys. Pedagogiikalla tähdätään tukemaan kasvua ja oppimista, kun taas hyvinvoinnilla voidaan viitata tyytyväisyyden ja myönteisen olon lisäämiseen. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008.) Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksessa ei ole oikeastaan keksitty mitään uusia syitä hyvinvoinnin ja sitä edistävän pedagogiikan taustalle: nämä taustatekijät on tunnistettu jo aiemmassakin tutkimuksessa, mutta niiden yhdistäminen systeemiseksi oppimisprosessiksi on vasta alussa nyt pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen myötä. Aiemmin opettajien ja oppilaiden hyvinvointia koulussa on lähestytty eri toimijaryhmien näkökulmasta. (Pietarinen ym. 2008.) Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen avulla pyritään siis kokonaisvaltaisempaan tarkastelutapaan tutkittaessa koulun pedagogiikkaa ja hyvinvointia.

Pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulussa erityisesti opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa sekä koulun arjessa eteen tulevilla vuorovaikutteisilla oppimisprosesseilla (Pietarinen ym. 2008; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010b). Myös

esimerkiksi ” – oppilaiden tausta, kodin ja koulun yhteistyö ja koulun resurssitilanne vaikuttavat oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin.” Koulun hyvinvointi rakentuukin vuorovaikutukseen osallistuvien tavoitteiden, toiveiden ja vuorovaikutuksen kokonaisuutena, jossa opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnit ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeää olisi pohtia, millaisiin hyvinvointikysymyksiin opettajat ja oppilaat itse voisivat vaikuttaa sekä miten koulussa voitaisiin tukea tätä vaikuttamista. (Pietarinen ym. 2008.) Sekä opettajien että oppilaiden toimijuudesta tulisi rakentaa mielekästä, merkityksellistä ja osallisuutta vahvistavaa (Pietarinen ym. 2008; Soini, Pietarinen & Pyhälto 2008). Kuittisen ym. (2008) mukaan oppimisessa ja hyvinvoinnissa keskeistä ovatkin ” – osallisuus ja toimijuus sekä psykologiset perusmotiivit kompetenssi, autonomia ja vuorovaikutus.”

Sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna pedagoginen hyvinvointi suomalaisissa peruskouluissa ei kuitenkaan toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Kuittisen ym. (2008) mukaan oppilaiden näkökulmasta tästä kertovat esimerkiksi kasvu erityisopetuksen sekä oppilashuolto- ja mielenterveyspalveluiden kysynnässä. ” Sen sijaan opettajat ovat kuvailleet pedagogisen hyvinvoinnin hyvin vaihtelevana ilmiönä. Soinin ym. (2010a) mukaan opettajille teetetyissä haastatteluissa opettajien kokemukset vaihtelivat laajasti turhautumisen ja stressin tunteista erittäin suureen tyytyväisyyteen. Haastattelujen mukaan opettajat kokivat vuorovaikutuksen työssään sekä kaikista palkitsevimpana että ongelmallisimpana osana omaa työtään. Esimerkiksi huono työilmapiiri, johtajuuden puute sekä opettaja-vanhempi-vuorovaikutus rakensivat pedagogista hyvinvointia oppilaiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi. (Soini ym. 2010a.) Kun taas oppilailta kysyttiin, millaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia heillä on koulutaipaleensa varrelta, vaihtelivat tuntemukset niin ikään tyytyväisyydestä pettymykseen ja ahdistukseen. Kouluyhteisössä kaikista palkitsevimpana asiana koettiin sosiaalinen vuorovaikutus, mutta samanaikaisesti se oli oppilaiden mukaan myös ongelmallisin osa koulu-uralla. (Pyhälto, Soini & Pietarinen 2010.) Opettajien ja oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavatkin siis oikeastaan aivan samat tekijät. Tämä kielii siitä, kuinka merkittävä rooli vuorovaikutuksella ja sen rakentamalla hyvinvoinnilla oikeastaan onkaan koko kouluyhteisön näkökulmasta.

3.2.2 Terveyden lukutaidon käsite

Terveyden lukutaidon käsitettä on tutkittu viime vuosina runsaasti (mm. Baker 2006; Paasche-Orlow, Wilson & McCormack 2010; Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b). Runsaasta tutkimuksesta huolimatta käsitteen tarkasta määritelmästä ei ole päästy yhteisymmärrykseen (Baker 2006; Berkman, Davis & McCormack 2010). Käsitteen historia on saanut alkunsa yleisen lukutaidon tutkimuksen piiristä ja Kickbuschin (2008) mukaan käsite nojautuukin yleisen lukutaidon käsitteeseen. Nutbeam (1998, 10) mukaan heikko lukutaito voi rajoittaa yksilön henkilökohtaista, sosiaalista ja kulttuurista kehitystä, ja näin vaikuttaa terveyden lukutaidon kehitykseen ja tätä kautta jälleen yksilön terveyteen. Heikko lukutaito onkin monen tutkijan mukaan yhteydessä terveyteen (mm. Nutbeam 1998; Nutbeam & Kickbusch 2000; Kickbusch 2001; Ratzan 2001; Berkman ym., 2010). Kickbush ja Maag (2008) näkevät terveyden lukutaidon tason olevan yhteydessä kykyyn kohdata nyky-yhteiskunnan monet eri vaatimukset. Terveyden lukutaito on siis tärkeä yksilön elämäntaito, jonka avulla etsitään ja käytetään terveystietoa ja hallitaan omaa terveyttä. Yhteisötasolla terveyden lukutaidon edistäminen vaikuttaa ylipäänsä kansanterveyteen. (Kickbusch, Wait & Maag 2005; Kickbusch & Maag 2008.) Marks (2012) näkeekin terveyden lukutaidon edistämisen olevan tärkein ponnistus pyrittäessä edistämään ihmisten terveyttä maailmanlaajuisesti.

Terveyden lukutaito on siis monella tapaa yhteydessä niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin hyvinvointiin. Abelin (2007) mukaan terveyden lukutaidon parantamisessa olisi kuitenkin ennen kaikkea tähdättävä lisäämään yksilöiden tietoja ja taitoja niin, että he voivat vaikuttaa itse omaa terveyttensä koskeviin asioihin. Nutbeam (2008) sekä von Wagnerin, Steptoen, Wolfin ja Wardlen (2008) mukaan terveyden lukutaitoisuuteen vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet sekä esimerkiksi yksilön ikä, kulttuuri ja koulutus. Lisäksi terveyden lukutaidon taustalla ovat yksilön omat kognitiiviset kyvyt, yksilön ikään sidottu kognitiivinen kehitys sekä yksilön ulkopuoliset tekijät, kuten perhe, vertaiset, formaali koulutus sekä kokemusperäinen oppiminen (Von Wagner ym. 2008). Myös Manganellon (2008) mukaan perheellä ja vertaisilla sekä koulutusjärjestelmällä on yhteys terveyden lukutaidon kehittymiseen, mutta lisäksi erityisesti nuorten terveyden lukutaidon edistymiseen liittyen hän korostaa

myös massamedian vaikutusta terveyden lukutaidon muodostumisessa. Erityisesti nuoret ihmiset saavat jatkuvasti erilaista terveystietoa median ja teknologian käytön seurauksena, ja ovat näin myös otollinen kohderyhmä erilaisille terveysinterventioille (Manganello 2008.) Ghadderin, Valerion, Garcian ja Hansenin (2011) mukaan nuorten teknologian käytön lisääntymisen myötä onkin hyvä pohtia, miten voidaan edistää nuorten terveydenlukutaitoa terveyttä koskevan tiedon etsimisessä elektronisista lähteistä. Kickbusch ym. (2005) näkevät terveyden lukutaidon luonteeltaan dynaamisena: yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja näin myös tarpeellisten lukutaitojen on muututtava. Näin esimerkiksi median ja teknologisen kehityksen vaikuttavuuden huomiointi terveyden lukutaidon edistämässä on nykymaailmassa tärkeää.

Mutta millaisista osista terveyden lukutaito sitten tarkemmin koostuu? Ensinnäkin monien tutkijoiden näkemyksen mukaan terveyden lukutaitoon kuuluu olennaisesti kyky saada, käyttää ja ymmärtää terveyteen liittyvää tietoa (Nutbeam 1998, 2000, 2008; Ratzan & Parker 2000; Von Wagner ym. 2008; Marks & Wharf Higgins 2012). Toisekseen myös järkevien, terveyttä koskevien päätösten ja valintojen tekeminen on osa terveyden lukutaitoa (Ratzan & Parker 2000; Marks & Wharf Higgins 2012). Lisäksi toiminnallinen lukutaito, eli luku-, kirjoitus- ja laskutaito, on nähty tärkeinä osina terveyden lukutaidon kehittymistä (Manganello 2008; Easton, Entwistle & Williams 2010; Marks 2012; Ormshaw, Paakkari & Kannas 2013). Marks (2012) sen sijaan näkee terveyden lukutaitoisuuteen kuuluvan keskeisenä osana kyvyn ilmaista ideoita kirjoittaen ja suullisesti. Yleisemmästä näkökulmasta katsoen teorioissa on puhuttukin kognitiivisten kykyjen merkityksestä terveyden lukutaidon kehittymiselle (Nutbeam 1998, 2000, 2008; Von Wagner ym. 2008). Kognitiivisten taitojen lisäksi terveyden lukutaitoon kuuluvat sosiaaliset taidot (Nutbeam 1998, 2000, 2008). Myös Ormshaw ym. (2013) sisällyttivät kirjallisuuskatsaukseen pohjautuvaan luokitteluunsa yhtenä terveyden lukutaidon kategoriana vuorovaikutuksen.

Näin terveyden lukutaito koostuukin siis ulkoisten vaikuttimien lisäksi monista yksilön sisäisistä tekijöistä – kuten henkilökohtaisista kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista. Nutbeam (1998, 2000, 2008) näkee näiden taitojen vaikuttavan yksilön motivaatioon ja kykyyn huolehtia terveydestään. Myös Ormshawin ym. (2013) luokittelussa

terveyden lukutaitoa oli tarkasteltu esimerkiksi asenteiden, intention, minäpystyvyyden ja itsehillinnän kategorioissa.

3.2.3 Terveyden lukutaito koulukontekstissa

Nutbeamin (2000, 2009a, 2009b) mukaan terveyden lukutaitoa voidaan edistää koulutuksen piirissä. Oikeastaan koulun rooli terveyden lukutaidon edistämässä on nähty todella merkittävänä (Institution of Medicine 2004, 5; Kickbusch 2008; Kickbusch & Maag 2008). Parhaiten terveyden lukutaitoa voidaan tukea koulutuksessa, joka huomioi yksilölliset tarpeet (Nutbeam 2009a). Myös St. Leger (2001) on samoilla linjoilla: hänen mukaansa laadukkaat opetus- ja oppimistavat mahdollistavat terveyden lukutaidon kehittymisen korkeatasoiseksi. Hänen mukaansa haasteena korkeatasoisen terveyden lukutaidon edistämässä ovat kuitenkin koulun perinteiset rakenteet, opettajien käytännöt ja taidot sekä aika ja resurssit. Sen sijaan Marks ja Wharf Higgins (2012) korostavat terveyden lukutaidon kehittämisessä yhteistyön merkitystä. Nykytilanteessa esimerkiksi koulutushenkilökunta ei välttämättä edes tiedosta, kuinka tärkeä asia terveyden lukutaidon kehittäminen on. Lisäksi opettajat itse eivät välttämättä ole terveyden lukutaitoisia, mikä tietysti vaikuttaa heidän kykyynsä toteuttaa terveystieteistä koulussa ja edistää oppilaidensa terveyden lukutaitoisuutta. (Marks & Wharf Higgins 2012.)

Terveyden lukutaidon kehittäminen koulussa olisi kuitenkin monesta näkökulmasta tarkasteltuna tärkeää. Kickbuschin ja Maagin (2008) mukaan modernissa yhteiskunnassa melkein kaikki elämän osa-alueet ovat jollain tapaa kosketuksissa terveyteen liittyvien kysymysten ja valintojen kanssa. Näin ollen erityisesti nuoret ihmiset ovat yhä enemmän tekemisissä oman terveytensä ja siitä huolehtimisen kanssa. On myös todettu, että terveyden lukutaidon kehittämiseen panostaminen varhaisella iällä voi auttaa ymmärtämään terveystietoa sekä huolehtimaan omasta terveydestään, ja näin ollen johtaa myönteisiin terveystuloksiin myöhemmässä elämässä (Manganello 2008). Onkin tärkeää opettaa lapsille taitoja, joiden avulla he voivat tehdä terveellisiä valintoja elämässään (Kickbusch ym. 2005; Kickbusch & Maag 2008; Manganello 2008).

Perusteluita terveyden lukutaidon edistämiseksi juuri koulussa on siis lukuisia. Paakkarin ja Paakkarin (2012a; 2012b) mukaan tutkimuksista on tästä huolimatta puuttunut yksimielinen määritelmä siitä, mitä terveyden lukutaidolla tarkoitetaan oppimistuloksena koulussa. Tämän puutteen pohjalta tutkijat loivatkin mallin, jossa terveyden lukutaito koulun oppimistuloksena koostuu viidestä, osittain limittäisestä ydinosasta. Eri ydinosien välillä on kuitenkin myös selviä eroavaisuuksia esimerkiksi opetusmenetelmien suhteen. Malli perustuukin ajatukseen siitä, että opettajien on tiedettävä, millaiseen oppimiseen he tähtäävät sekä millaisia oppimisympäristöjä heidän tulisi suosia pyrkiessään kehittämään oppilaiden terveyden lukutaitoa (Paakkari & Paakkari 2012a). Paakkari & Paakkari (2012a; 2012b) perustavat mallinsa aiempaan terveyden lukutaidosta tehtyyn tutkimuskirjallisuuteen.

Mallin mukaan terveyden lukutaidon ensimmäinen ydinososa on nimeltään teoreettinen tieto ("theoretical knowledge"). Tässä osassa terveyden lukutaitoon kuuluvat terveyteen liittyvän tiedon muistaminen ja toisintaminen. Tiedonkäsittely ei sisällä soveltamista, kriittistä ajattelua tai tiedon reflektointia. (Paakkari, Tynjälä & Kannas 2011.) Kun opettaja tähtää oppilaidensa teoreettisen tietämyksen lisäämiseen, toimii hän itse opetuksessa asiantuntijana. Opettaja valitsee sisällöt, joita opetuksessa käydään läpi. Oppilaita ei ohjata prosessoimaan tai kritisoimaan annettua tietoa. (Paakkari, Tynjälä & Kannas 2010a.) Tavoitteena onkin muistaa sisällöistä olennaisimmat asiat – siis lisätä tietoa eri terveysaiheista. Tämän ydinosan kannalta sopivia opetusoppimismenetelmiä ovat esimerkiksi tiedonsaanti opettajalta tai kirjasta lukemalla, ulkoa opetteluun perustuvat tehtävät sekä opettajajohtoiset keskustelut. (Paakkari & Paakkari 2012.)

Mallin toinen ydinososa on nimeltään käytännöllinen tieto ("practical knowledge"). Tähän osaan kuuluvat pyrkimykset kehittää oppilaiden taitoja, pohtia oppilaiden päivittäisiä toimia sekä päätöksentekoa terveyteen liittyen. (Paakkari, Tynjälä & Kannas 2010b.) Oppimistilanteessa annetaan oppilaille mahdollisuus soveltaa terveystietämystä tilanteisiin, jotka kuitenkin sillä hetkellä ovat vielä hypoteettisia (Paakkari ym. 2010a). Esimerkiksi tupakkaan liittyen voidaan oppitunnilla pohtia, miten tupakointia voi välttää, kuinka tavan voi lopettaa ja mistä voi etsiä tupakkariippuvuu-

teen apua. Opetus-oppimismenetelmiä käytännöllisen tiedon kannalta voivat olla esimerkiksi käytännön harjoitteet ja erilaiset roolileikit. (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b.)

Kun teoreettista ja käytännöllistä tietoa edistettäessä opettajan rooli on vielä merkittävä, mallin kolmannessa ydinosassa oppilaillakin on jo enemmän valtaa. Kriittisen ajattelun ydinosassa tieto muuttuu epävarmemmaksi ja monimutkaisemmaksi, antaen oppilaille myös mahdollisuuden olla tiedonlähteenä sekä sen kriittisenä arvioijana. (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b.) Kriittisen ajattelun edistäminen vaatii opetustilanteelta hyvää ilmapiiriä, jossa on tilaa erilaisille näkökulmille ja ajatuksille (Paakkari ym. 2011; Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b). Tavoitteena on tarkastella sisältöjä eri näkökulmista sekä arvioida tietoa ja sen lähteitä. Opetus-oppimismenetelmänä tarkoitukseen sopivat esimerkiksi ajatuskartat, väittelyt, analyysit, ongelmanratkaisu ja keskustelut. (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b.)

Kahdessa viimeisessä terveyden lukutaidon ydinosassa opettajan rooli pienenee entisestään. Itsetiedostavuuden ("self-awareness") ydinosassa kuvailevan ja kriittisen reflektion osuus oppimisprosessissa kasvaa. Oppiminen sijoitetaan nyt enemmässä määrin oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Tarkoituksena on pohtia terveyteen liittyviä sisältöjä oman elämän näkökulmasta, kyseenalaistaa omaa ajattelua ja toimintaa sekä asettaa itselle oppimistavoitteita. Opetus-oppimismenetelmiä tähän tarkoitukseen voivat olla esimerkiksi oppimispäiväkirjat, portfoliot ja itsearviointit. (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b.) Viidennessä ja hierarkkisesti ylimmän tason ydinosassa, kansalaisuudessa ("citizenship") opettajan rooli on toimia oppilaiden rinnalla kansaoppijana. Kansalaisuuden ydinosaa edistettäessä tietoa rakennetaan yhdessä. Tavoitteena on arvioida erilaisen käytöksen vaikutuksia muihin, arvioida niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta eri terveystilanteita ja niiden vaikutuksia sekä oppia perustelemaan omia mielipiteitä. Opetus-oppimismenetelmänä voidaan hyödyntää esimerkiksi draamaa, paneelikeskusteluja, roolileikkejä, projekteja ja vertaisarviointia. (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b.)

Myös Nutbeam (2000) on tarkastellut terveyden lukutaitoa erilaisten tasojen kautta. Hänen mallinsa koostuu kolmesta eri tasosta: toiminnallisesta terveyden lukutaidosta, vuorovaikutuksellisesta terveyden lukutaidosta sekä kriittisestä terveyden

lukutaidosta. Ensimmäisellä tasolla on samanlaisia sisältöjä kuin Paakkarin ja Paakkarin (2012a; 2012b) mallissa teoreettisen tiedon ydinosassa. Tarkoituksena on lisätä oppilaiden tiedon määrää (Nutbeam 2000). Toisella tasolla tarkoituksena on kehittää yksilöiden henkilökohtaisia taitoja (Nutbeam 2000), kuten Paakkarin ja Paakkarin (2012a; 2012b) mallin käytännöllisen tiedon osassa. Kolmannella tasolla eli kriittisen terveyden lukutaidon edistämässä on kyse henkilökohtaisesta ja yhteisön voimaantumista. Tiedon lisäämisen ja taitojen kehittämisen lisäksi tarkoituksena on edistää myös yksilöiden ja yhteisöjen toimintaa, esimerkiksi sosiaalista ja poliittista toimintaa. Tarkoituksena on siis esimerkiksi lisätä yksilöiden ja yhteisöjen kykyä muuttaa terveyden sosiaalisia ja taloudellisia määrittäjiä. (Nutbeam 2000.) Paakkarin ja Paakkarin (2012a; 2012b) mallista samanlaisia sisältöjä on kansalaisuuden ydinosassa, jossa oppimistavoitteisiin astuvat tavoitteet aktiivisten kansalaisten kasvattamisesta.

Tässä tutkimuksessa terveyden lukutaidon käsitettä tarkastellaan edellä esitetyn teoreettisen kirjallisuuden pohjalta. Terveyden lukutaito nähdään taitona, jonka avulla yksilöt voivat tehdä elämässään niin omaa kuin muidenkin terveyttä edistäviä valintoja. Terveyden lukutaitoa tarkastellaan oppimistuloksena rakentuvan hierarkkisella tavalla, kuten Paakkari ja Paakkari (2012a; 2012b) esittävät. Terveyden lukutaidon näkökulmasta tässä tutkimuksessa olennaista onkin tutkia, millaisen terveyden lukutaidon kehitystä luokanopettajaopiskelijat pyrkivät opetustunneillaan tukemaan. Kun tähdätään terveyden lukutaidon kehittämässä hierarkian korkeimmille tasoille, on tärkeää huomata opettajan ja oppilaan roolin muutokset. Korkeamman tason terveyden lukutaitoa tavoiteltaessa oppilaan osallisuus opetus-oppimistapahtumassa kasvaa. Myös hyvinvointioppimisen käsitteessä yksilön osallisuus on tärkeässä asemassa hänen eri kehitysyhteisöissään (Rimpelä 2008) – siis hyvinvoinnin oppimisympäristöissään. Tässä tutkimuksessa rajataan eri kehitysyhteisöistä tarkasteltavaksi vain koulu. Hyvinvointioppimisen käsitteen olemukseen pureudutaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.3 Hyvinvointioppiminen

3.3.1 Hyvinvointioppiminen käsitteenä

Hyvinvointioppiminen on melko uusi, hyvinvointia oppimisen näkökulmasta hahmottava käsite. Käsitteen uutuudesta kertoo muun muassa sen vähäinen esiintyminen aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi pro gradu -tutkielmien teoreettisissa lähtökohdissa se on esiintynyt vain muutaman kerran aiemmin (kts. mm. Alho 2013; Pohtola 2013; Korppi-Tommola 2015). Alhon (2013) mukaan hyvinvointioppimisen käsitteelle ei olekaan olemassa ”- yhtä oikeaa määritelmää -”, joten hän tukeutui omassa teoriassaan dosentti Matti Rimpelän käsitteen määrittelyyn. Myös itse nojautun tässä teemassa hyvin pitkälti Rimpelän ajatuksiin hyvinvointioppimisesta. Rimpelä itsekin (2008) myöntää artikkelissaan hyvinvointioppimisen käsitteen kehittelyn olevan ideointivaiheessa. Hän kuitenkin kokee käsitteessä olevan paljon jatkotutkimuksen kannalta tärkeitä piirteitä. Myös Tinsley (2003, 124) huomauttaa, että tietomme siitä, kuinka lapset oppivat terveiksi, on jatkuvasti laajentuva ja muuttuva ilmiö.

Hyvinvointioppimisen käsitteessä lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että hyvinvointi ja oppiminen vaikuttavat toisiinsa hyvin voimakkaasti (Rimpelä 2002). Rimpelän (2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015) hyvinvointioppimisen käsitteen ydinajatus onkin, että hyvinvointia opitaan elämän aikana samalla tavalla kuin esimerkiksi lukemista ja laskemistakin. Tarkoituksena on siis tarkastella hyvinvointia oppimisen viitekehysessä (Rimpelä 2008). Tämä viitekehysen muutos muuttaa myös hyvinvoinnin edistämisen kulmakiviä. Painopiste siirtyy elinolojen ja toimeentulon vaikutuksesta oppimiseen, osaamiseen ja opettamiseen. (Rimpelä 2013b.) Lisäksi hyvinvointioppimisen näkökulmassa hyvinvointi ymmärretään systeemisenä ilmiönä, mikä tarkoittaa sitä, että hyvinvointi rakentuu monien eri asioiden vaikutuksesta. Hyvinvointiin vaikuttavat niin yksilön geenit kuin fyysinen ja sosiaalinen ympäristökin sekä esimerkiksi yksilöllinen vuorovaikutus, ravinto ja lepo. Systeemisenä ilmiönä ymmärrettynä hyvinvointi rakentuu näin koko yksilön elämänkulun ajan monien eri tekijöiden sum-

mana. (Rimpelä 2008; 2013a.) Tinsleyn (2013, 9-10) mukaan myös lasten terveysten-
teiden ja -käyttäytymisen taustalla vaikuttavat monet eri tekijät. Hänen mukaansa tut-
kimuksissa löydetty taustatekijät voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: lapsen taustaan
ja piirteisiin, kuten kehitysvaiheeseen, demografiseen taustaan ja persoonallisuuspiir-
teisiin, perheen ulkopuolisiin tekijöihin, kuten vertaisiin, kouluun ja mediaan, sekä
vanhempien ja perheen vuorovaikutustekijöihin. Rimpelän käsityksessä hyvinvoinnin
oppimisesta sekä Tinsleyn näkemyksessä terveysten- ja -käyttäytymisen kehiti-
misestä on siis samanlaisia tekijöitä taustallaan.

Hyvinvoinnin ymmärtämiseen systeemisenä ilmiönä kuuluu myös Rimpelän
(2008) mukaan ajatus siitä, että ulkoisten määreiden heiketessä yksilön toiminta on
enemmissä määrin riippuvainen hänen omasta yksilöllisestä, tietoisesta hallinnastaan.
Esimerkiksi lapsen vanhemmat ovat tärkeitä määrittäjiä lapsen vuorokausirytmien
muodostumisessa: kun lapsi varttuu, siirtyy hänelle enemmän vastuuta rytmensä hal-
linnasta. Tämä yksilöllinen tietoinen hallinta on oppimisprosessi. (Rimpelä 2008.) Toi-
saalta Rimpelä (2014a; 2014b; 2015) nostaa myös esille sen, kuinka hyvinvointia on
usein tulkittu ”tahdon asiaksi”, jolloin ihmiset voisivat hyvin niin todella halutessaan.
Tässä mielessä oppiminen antaakin hänen mukaansa hyvinvoinnin kehitykselle ”-
realistisemmän perustan”. Samaan suuntaan viitataan myös Wallston, Wallston,
Smith ja Dobbins (1987) -tutkimusryhmän artikkelissa. Artikkelissa tutkittiin koetun
hallintakäsityksen sekä terveysten- ja terveydentilan yhteyksiä. Tässä ar-
tikkelissa koetulla hallinnalla viitataan yksilön uskoon siitä, kuinka hän voi määritellä
omaa oloaan ja käytöstään, vaikuttaa ympäristöönsä sekä saavuttaa haluamiaan lop-
putuloksia. Tutkimusryhmä toteaa, ettei koettu hallintakäsitys yksin johda tiettyihin
tuloksiin terveysten- ja -tilassa. (Wallston ym. 1987.) Omalla itsehallin-
nalla ja uskolla omaan itseensä voi siis olla ja onkin vaikutuksia yksilön terveyteen,
mutta syy-seuraus-suhteet eivät ole kovin yksinkertaisia. Kun hyvinvointia tulkitaan
oppimistuloksena, voi siis oman toiminnan hallintaa myös oppia.

Jos hyvinvointia tulkitaan oppimisen tuloksena, on hyvinvoinnissa varmasti pal-
jon yksilöllisiä eroja – onhan oppiminenkin ilmiönäkin jo hyvin yksilöllinen. Tämän
toteaa myös Rimpelä. Hänen (2008) mukaansa esimerkiksi kouluun tullessaan lapset
ovat hyvin eri vaiheissa hyvinvointioppimistaan. Hyvinvointioppiminen jatkuu koko

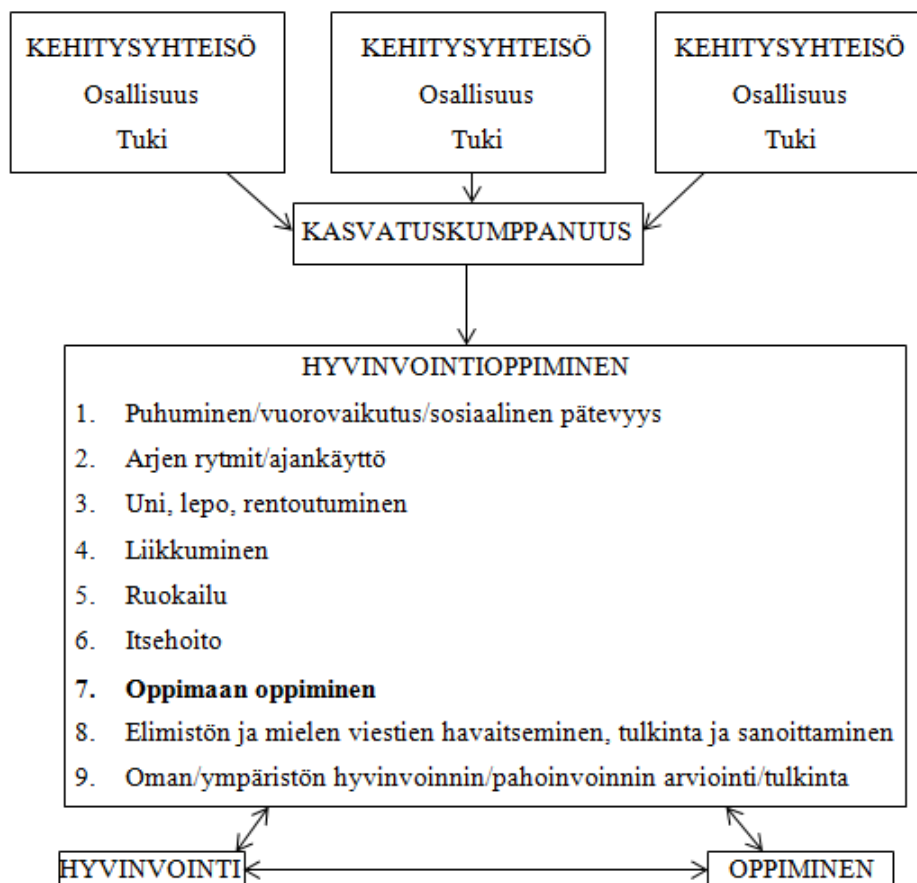
elämän ajan (2008; 2013a). Tämä jatkuva hyvinvointioppimisen prosessi tapahtuu eri-
laisten kehitysyhteisöjen, kuten perheen, kotiympäristön, koulun, harrastusten ja me-
dian, vaikutuksen piirissä. Näissä kehitysyhteisöissä lapsi oppii hyvinvointia vastaan-
ottamalla tietoa itsestään sekä ulkopuoleltaan. Perhe on lapsen kehitysyhteisöistä tär-
kein. (Rimpelä 2008.) Tinsleyn (2003, 10) mukaan yleisin ja tutkituin väylä, jonka
kautta lapset oppivat terveydestä, onkin juuri perhesuhteiden kautta. Oppiminen ei
kuitenkaan ole vain yksilöllistä vaan myös yhteisöt – kuten esimerkiksi perhe – oppi-
vat hyvinvointia (Rimpelä 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015). Keskeistä onkin ym-
märtää hyvinvointioppiminen osana niin yksilöiden kuin eri yhteisöidenkin hyvin-
voinnin kehitystä.

Olennaista on myös ymmärtää näkökulma siitä, että hyvinvointia opitaan vas-
taanottamalla tietoa ympäröivän maailman lisäksi myös omasta itsestään. (Rimpelä
2008.) Vaikka terveyden lukutaidon käsitteestä löytyy paljon samoja elementtejä kuin
Rimpelän hyvinvointioppimisesta, on juuri viestien lähteiden näkökulmasta niillä
myös eroja. Rimpelä (2008) nimittäin huomauttaa terveyden lukutaidossa – terveys-
osaamisessa – painopisteen olevan yksilön ympäristöstään vastaanottamassa tiedossa.
Hän itse sanoo, että kun laajennetaan tiedon sisältöä koskemaan yleisemmin hyvin-
vointia sekä lapsen ja nuoren itse itsestään vastaanottamaa tietoa, voidaan puhua hy-
vinvointiosaamisesta. Hyvinvointiosaaminen edelleen on osa hyvinvointioppimista.
(Rimpelä 2008.)

Yksilön hyvinvoinnin kehityksen näkökulmasta olennaista onkin, kuinka eri ke-
hitysyhteisöissä osataan tukea lasta hänen oman kehitysvaiheensa ja tarpeidensa edel-
lyttämällä tavalla (Rimpelä 2013b). Tämän pohjalta lapsen kehitysyhteisöjen keskei-
siksi piirteiksi nousevatkin osallisuus (Rimpelä 2008), sekä kasvatuskumppanuus
(Rimpelä 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015). Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että
lapsi on kehitysyhteisönsä jäsen eikä vain jonkin palvelun – kuten koulun – asiakas.
Kasvatuskumppanuudella taas tarkoitetaan sitä, että lapsen kehitysyhteisöistä muo-
dostuu ”– yhtenäinen, sujuva ja jatkuva kokonaisuus”, jossa lapsi kokee arkensa tur-
valliseksi, ja joka on hänen vanhempiansa hallinnassa. Pahinta lapsen tapauksessa
olisi, jos eri kehitysyhteisöt, kuten perhe ja koulu, eivät tekisi kasvatustehtävässään

yhteistyötä. (Rimpelä 2008.) Myös Tinsley (2003, 124) sanoo lasten kokevan niin jatkuvuutta kuin epäjatkuvuuttakin eri yhteisöiltä saamassaan terveystietämyksessä. Kun eri yhteisöjä koordinoidaan niiden pyrkimyksissä muuttaa lapsen terveysasenteita ja -käyttäytymistä, ovat onnistumisprosentit terveyden omaksumisen kannalta usein korkeampia (Tinsley 2003, 124).

Hyvinvointioppiminen käsitteenä kattaa siis niin yksilöidenkin kuin yhteisöjenkin hyvinvoinnin kehityksen. Yksilön kannalta olennaista on, kuinka hän saa eri kehitysyhteisöiltään tukea hyvinvointia oppiessaan ollessaan samalla osallinen jäsen eri kehitysyhteisöissään. Mistä asioista hyvinvointi ja sen oppiminen sitten oikein koostuu? Rimpelä (2013a; 2013b; 2015) kutsuu hyvinvointioppimisen eri sisältöjä ”hyvinvointioppimisen oppiaineiksi”, joista hyvinvointiosaaminen koostuu. Näitä hyvinvointioppimisen eri osia on havainnollistettu kuviossa 2.



KUVIO 2. Hyvinvointioppimisen, hyvinvoinnin ja oppimisen yhteydet. (mukaiillen Rimpelä 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015)

Olellenaista on tukea lasta hyvinvoinnin eri osatekijöiden oppimisessa hänen kehitysvaiheelleen sopivalla tavalla. Rimpelä onkin jaotellut hyvinvointioppimisen eri oppiaineita myös sen mukaan, missä vaiheessa lapsuutta niihin tulisi erityisesti keskittyä. Rimpelän luokittelussa esimerkiksi arjen rytmeihin, liikkumiseen ja ruokailuun sekä oppimaan oppimiseen ja erilaisten viestien tulkintaan liittyvät sisällöt ovat ajankoh- taisia varhaislapsuudessa ja siitä eteenpäin. Sen sijaan esimerkiksi uni ja lepääminen, itsehoito sekä oman ja ympäristön hyvinvoinnin arviointi ovat pinnalla keskilapsuu- dessa. (Rimpelä 2014a; 2014b; 2015.)

Hyvinvoinnin ja oppimisen kiinteästä yhteydestä kertoo vahvasti myös oppi- maan oppimisen sisällytys hyvinvoinnin oppiaineisiin. Oppimisen ja hyvinvoinnin sekä terveyden välinen yhteys onkin näkökulma, joka yhdistää hyvinvointioppimista ja terveyden lukutaitoa käsitteinä. Hyvinvointioppimisen ydinajatus on, että hyvin- vointi ja oppiminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Rimpelä 2002). Terveyden lu- kutaidon nähdään niin ikään rakentuvan kognitiivisten tekijöiden, kuten tiedon saan- nin, käytön ja ymmärryksen (Nutbeam 1998, 2000, 2008; Ratzan & Parker 2000; Von Wagner ym. 2008; Marks & Wharf Higgins 2012), päätösten tekemisen (Ratzan & Par- ker 2000; Marks & Wharf Higgins 2012) sekä yleisen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon varaan (Manganello 2008; Easton ym. 2010; Marks 2012; Ormshaw ym. 2013). Hyvin- vointioppimisen ja terveyden lukutaidon käsitteissä molemmissa on myös huomioitu yksilön ulkopuolisten tekijöiden yhteys terveyden tai hyvinvoinnin omaksumiseen. Hyvinvointioppimisessa erinäiset kehitysyhteisöt sekä niiden välinen kasvatuskump- panuus ovat hyvin olennaisessa roolissa (Rimpelä 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015), kun taas terveyden lukutaidon käsitteessä yksilön taustalla vaikuttavat niin perhe, vertaiset, koulutus (Manganello 2008; von Wagner ym. 2008) kuin mediakin (Manganello 2008).

On myös hyvä muistaa, että vaikka hyvinvointia opitaan, niin myös muiden asi- oiden oppiminen lisää hyvinvointia. Lisäksi yhteys toimii myös toisin päin eli hyvin- vointi lisää oppimista. Rimpelän (2013b) mukaan hyvinvoinnin perusosaamisen hal- linta vapauttaa resursseja esimerkiksi lukemisen ja laskemisen oppimiselle. Myös Hammondin (2014) mukaan oppiminen voi edistää yksilön terveyttä riippumatta siitä,

millainen hänen varhainen psyykkisen terveyden tasonsa on. Rimpelän (2013a) mukaan lapseen onkin sisäänrakennettuna ”- oppimisen himo ja oppimisen ilo”, jota aikuisten tulee toiminnallaan vaalia.

3.3.2 Opettajan rooli hyvinvointioppimisessa

Rimpelän (2013b) mukaan hyvinvointioppimisessa sen edistäjällä on oltava asiantuntijuutta niin hyvinvoinnista, oppimisesta, osaamisesta kuin opettajuudestakin. Hyvinvointiopetuksessa on siis asiasisällön lisäksi otettava huomioon hyvinvointiopettamisen didaktiset kysymykset. Hyvinvointiopetuksessa olennaista onkin lapsen kehityksen tuntemus, hyvinvointiosaamisen arvioiminen sekä oikeanlaisen tuen tarjoaminen hyvinvointioppimiseen. (Rimpelä 2013b.) Rimpelä itse (2002; 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015) ei hyvinvointioppimista käsittelevissä julkaisuissa erittele tarkemmin hyvinvointiopetuksen menetelmiä tai opettajan roolia siinä, mutta on korostanut lapsen kehitysyhteisöissä osallisuuden ja sopivan tuen tarjoamisen merkitystä. Tästä voisikin päätellä, että hyvinvointiopetuksessa osallistavat ja sopivassa määrin tukea tarjoavat opetus-oppimismenetelmät ovat hyvinvointioppimisen kannalta tarkoituksenmukaisimpia – riippuen tietysti siitä, millaista hyvinvointioppimista opetus-oppimisprosessissa oikein tavoitellaan. Näin ollen opettajan rooli hyvinvointiopetuksessa voisi olla sellainen, joka mahdollisimman tehokkaasti tukee oppilaiden osallisuutta, voimaantumista ja hyvinvointia.

Paakkari (2012) jaottelee koulujen terveystasvatusta kolmeen eri lähestymistapaan. Näiden kolmen eri lähestymistavan ydinpiirteet on koottu taulukkoon 1. Lähestymistavat eroavat toisistaan tavoitteidensa, opettajan ja oppilaan roolien, tiedon ja reflektion luonteiden sekä niihin kuuluvien terveyden lukutaidon osien mukaan. Ensimmäisessä, tiedot ja taidot -lähestymistavassa, oppilaan tehtävänä on vastaanottaa tietoa sekä osallistua aktiivisesti opetukseen, kun taas opettaja siirtää tietoa ja pyrkii aktivoimaan oppilaita. Tavoitteena on tätä kautta lisätä oppilaan teoreettista tietämystä sekä taitoja. (Paakkari 2012.) Paakkarin tietojen ja taitojen lähestymistavasta löytyy yhtymäkohtia Hagquistin ja Starrinin (1997) artikkelissaan erittelemistä terveystasvatuksen mallityypeistä perinteisen kasvatuksellisen mallin kanssa. Perinteisessä

kasvatuksellisessa mallissa terveysterveysta toteutetaan ylhäältä alaspäin suuntautuvalla strategialla. Malli perustuu ajatukseen siitä, että oppilaat osaavat tehdä järkeviä terveysvalintoja koulun annettua heille tietoa. Oppilaat ovat mallissa siis passiivisia tiedon vastaanottajia. (Hagquist & Starrin 1997.) Näin ollen oppilaan rooli on melko samanlainen kuin Paakkarin (2012) tiedot ja taidot -lähestymistavassa. Erona suuntausten välillä on kuitenkin se, että Paakkarin jaottelussa oppilaalla on kuitenkin jollain tapaa aktiivinen rooli. Kun erotetaan lähestymistavan alta teoreettinen tieto terveyden lukutaidon osa-alueena (Paakkari & Paakkari 2012a; 2012b) on oppilaan rooli kuitenkin yhtä lailla passiivinen kuin Hagquistin ja Starrinin (1997) jaottelussakin.

TAULUKKO 1. Terveysterveystuksen kolme eri lähestymistapaa. (mukaillen Paakkari 2012; Paakkari & Paakkari 2012a, 2012b)

	Tiedot ja taidot	Itsenäinen ajattelu	Henkilökohtainen kasvu ja vastuu
Terveyden lukutaidon osa	Teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto	Kriittinen ajattelu, itsetiedostavuus	Kansalaisuus
Tavoite	Oppilaan teoreettisen tiedon ja taitojen lisääminen	Reflektion, henkilökohtaisen merkityksenannon ja itsetiedostavuuden edistäminen	Oppilaiden ihmisenä kasvamisen ja heidän kansalaistaitojensa edistäminen
Opettajan rooli	Tiedon siirtäminen, oppilaiden aktivointi	Ajattelun johtaminen ja ohjaaminen	Turvallisen ja sallivan ilmapiirin luominen, kanssaoppijana toimiminen
Oppilaan rooli	Tiedon vastaanottaminen, aktiivinen osallistuminen	Reflektointi, kriittinen ajattelu ja muiden mielipiteiden kuunteleminen	Kannustavana ja vastuullisena kanssaoppijana toimiminen
Tiedon luonne	Ei-monimutkainen	Monimutkainen	Monimutkainen
Reflektion luonne	Ei reflektiota	Kuvailevaa, kriittistä	Eettistä, yhteistä
Muuta tärkeää	-	Ilmapiirin merkitys iso	Ilmapiirin merkitys keskeinen, dialogi

Toisessa lähestymistavassa, itsenäisessä ajattelussa tähdätään reflektion, henkilökohtaisen merkityksenannon ja itsetiedostavuuden edistämiseen. Terveyden lukutaidon

eri osista nämä tavoitteet tukevat kriittisen ajattelun ja itsetiedostavuuden osien kehitystä. Opettajan rooli muuttuu tiedon antajasta ajattelun ohjaajaksi. Oppilaan rooli kasvaa, ja hänen tulisikin tässä lähestymistavassa reflektoida, ajatella kriittisesti sekä kuunnella muita. Kolmas lähestymistapa on puolestaan nimeltään henkilökohtainen kasvu ja vastuu. Siinä tavoitteena on terveyden lukutaidon osista kansalaisuuden edistäminen, jolloin tarkoituksena on edistää oppilaiden ihmisenä kasvamista sekä heidän kansalaistaitojensa kehittymistä. Opettajan tehtävänä on luoda turvallista ilmapiiriä ja toimia oppilaiden kanssaoppijana. Oppilaiden roolina on olla niin ikään kannustava ja vastuullinen kanssaoppija. Reflektio on eettistä ja yhteistä, joten oppimisilmapiirin ja dialogin merkitys opetus-oppimisprosessissa kasvaa. (Paakkari 2012.) Hagquistin ja Starrinin (1997) terveystkasvatuksen mallien jaottelusta voimaantumismallissa on paljon samoja elementtejä kuin henkilökohtaisen kasvun ja vastuun lähestymistavassa. Molemmissa oppilaan osallisuus on tärkeä elementti. Lisäksi molemmissa malleissa korostetaan ympäröivän yhteisön merkitystä. Opettajan roolina on voimaantumismallissa toimia lähinnä mahdollisuuksien tarjoajana oppilaiden oppimisprosessia (Hagquist & Starrin 1997), kuten myös henkilökohtaisen kasvun ja vastuun lähestymistavassakin.

Paakkarin (2012) sekä Hagquist ja Starrinin (1997) teoreettisista jaotteluista voi havaita, kuinka terveystkasvatuksen tavoitteiden moninaistuessa, reflektion lisääntyessä ja tiedon muuttuessa monimutkaisemmaksi muuttuu myös opettajan rooli erilaiseksi. Opettajan rooli muuttuu tiedon siirtämisestä ilmapiirin luojaksi, kanssaoppijaksi ja mahdollisuuksien tarjoajaksi. Opettaja antaa näin oppilaille enemmän vastuuta heidän omasta oppimisestaan. Opettajan rooli on kuitenkin yhä tärkeä: oppilaita ei ole vain tarkoitus ohjata itsenäiseen ajatteluun ilman tukea ja ohjausta. Opettajilla erilaisien tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi erittäin keskeinen rooli oppilaidensa hyvinvoinnin tukijoina (Minkkinen 2011). Oppilaiden sosio-emotionaalisten vahvuuksien tunteminen sekä niiden tukeminen koulussa lisäävät hyvinvointia (Lappalainen ym. 2008; Puolakka 2013, 52). Pulkkinen (2002, 210) mukaan opettajalla on mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen emotionaaliseen kehitykseen myös sellaisissa tapauksissa, joissa kasvuoloissa muuten on riskitekijöitä.

Opettaja-oppilassuhteessa tärkein elementti oppilaan hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen kannalta onkin opettajan antama tuki (Suldo ym. 2009; Minkkinen 2011). Minkkinen (2011) mukaan myös se, miten tärkeänä oppilaat pitävät opettajaansa, näyttäisi ilmentävän oppilaan hyvinvoinnin kannalta suotuisaa opettaja-oppilassuhdetta. Minkkinen tutkimuksessa opettaja oli 66 %:lle 3.-6. luokan oppilaista melko tärkeä, 11 %:lle hyvin tärkeä ja 23 %:lle ei lainkaan tärkeä. Tästä voisi päätellä, että opettaja kykenee edistämään suurimman osan hyvinvointia, mutta toisaalta on myös iso joukko oppilaita, joiden kanssa opettaja-oppilassuhde ei ehkä olekaan niin hyvinvointia tukeva oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna. Suldon ym. (2009) mukaan oppilaat taas kokevat opettajansa olevan heidän tukena silloin, kun heidän välillään on hyvä yhteys tunnetasolla, opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia opetusstrategioita, ovat aidosti kiinnostuneita heidän menestymisestään sekä ovat reiluja vuorovaikutuksessa. Oppilaiden mukaan myös kysymysten esittämisen salliva ilmapiiri on merkki opettajasta, joka on oppilaidensa tukena. (Suldo ym. 2009.)

Aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta voikin hyvin hahmottaa kokonaiskuvaa siitä, millainen rooli opettajalla on oppilaan hyvinvointioppimisessa. Ensinnäkin opettaja voi tukea oppilaan hyvinvointioppimista hyvinvointiopetuksensa kautta. Esimerkiksi terveyskasvatuksen eri lähestymistavoissa opettajalla on erilainen rooli. Toisekseen opettaja voi vaikuttaa oppilaan hyvinvointioppimiseen olemalla hänelle tukena ja apuna. Erityisen tärkeää on opettajan antama sosio-emotionaalinen tuki.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -METODIT

Tässä luvussa pureudun tutkimukseni toteutuksen kannalta olennaisiin asioihin. Ensimmäisessä alaluvussa lähdän liikkeelle esittelemällä tutkimuskysymykseni sekä tutkimuksen teoriaosuuden pohjalta laatimani teoreettisen viitekehysten. Tämän jälkeen seuraavassa alaluvussa keskityn erittelemään tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia. Kolmannessa alaluvussa sen sijaan pohdin tutkimuksen tyyppiä. Neljännessä alaluvussa aiheena ovat tutkimusjoukko sekä aineistonkeruu. Tässä alaluvussa käynkin läpi sitä, ketkä olivat tutkimukseni kohteena ja kuinka keräsin heiltä aineistoa. Viidennessä alaluvussa erittelen aineistolle tekemääni analyysiä. Kuudennessä eli viimeisessä alaluvussa pohdin vielä tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta metodien näkökulmasta.

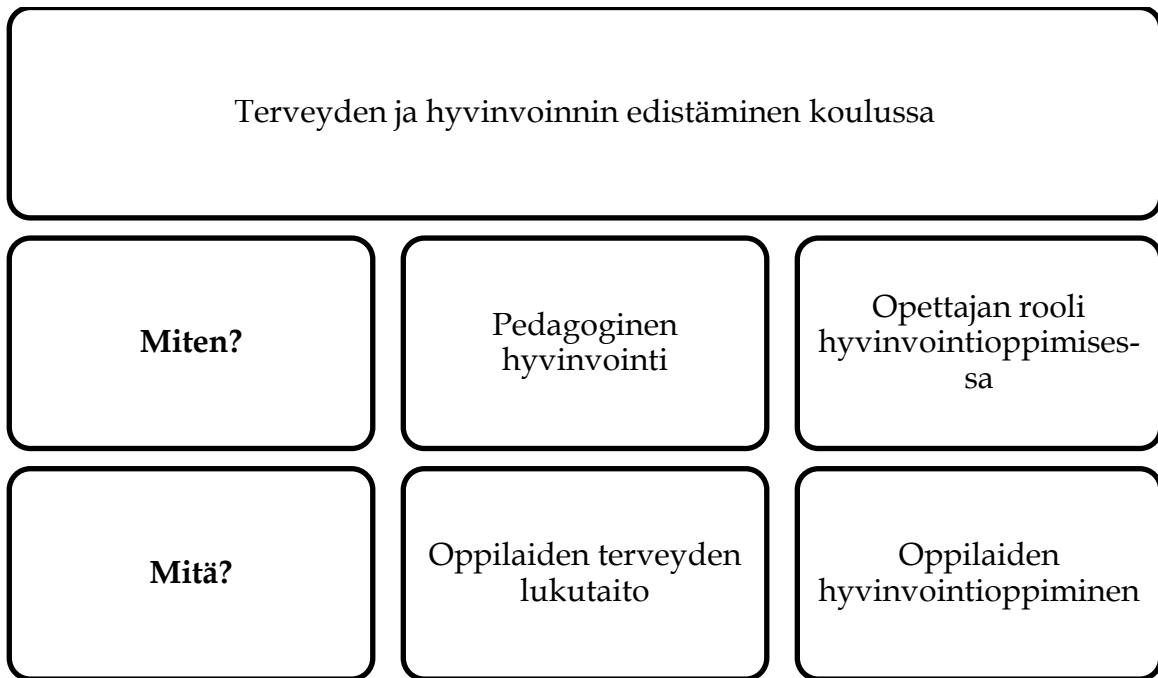
4.1 Tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia koulun hyvinvointioppimisesta sekä -opettamisesta lukuvuotena 2014-15. Tutkimuksen aineiston muodostivat opiskelijoiden laatimat käsitekartat sekä heille teetetyt ryhmähaastattelut. Kerätystä aineistosta pyrittiin tutkimuksen tavoitteiden suuntaisesti etsimään vastauksia kahteen eri tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on hyvinvointioppimisesta?
2. Millaisia luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta ovat?

Edellisissä luvuissa olen eritellyt oman tutkimukseni kannalta tärkeintä aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Teorialuvuissa on käyty läpi niin terveyden ja hyvinvoinnin käsitettä, niiden merkitystä koulun eetoksessa kuin terveyden ja hyvinvoinnin edistämistäkin koulukontekstissa. Tämän jälkeen pureuduin vielä tarkemmin oppilaan hyvinvoinnin rakentumiseen koulussa sekä opettajan mahdollisuuksiin tukea tätä prosessia.

Tässä yhteydessä tarkasteltiin koulun hyvinvointimallia, pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä sekä hyvinvointioppimisen ja terveyskasvatuksen erinäisiä näkökulmia oppilaan hyvinvoinnin rakentumisessa. Luvuissa käsiteltiin siis aiempaan kirjallisuuteen pohjaten monia erilaisia käsitteitä ja teorioita. Tästä käsiteviidakosta luomani teoria-synteysi, tutkimukseni teoreettinen viitekehys on esitelty kuviossa 3.

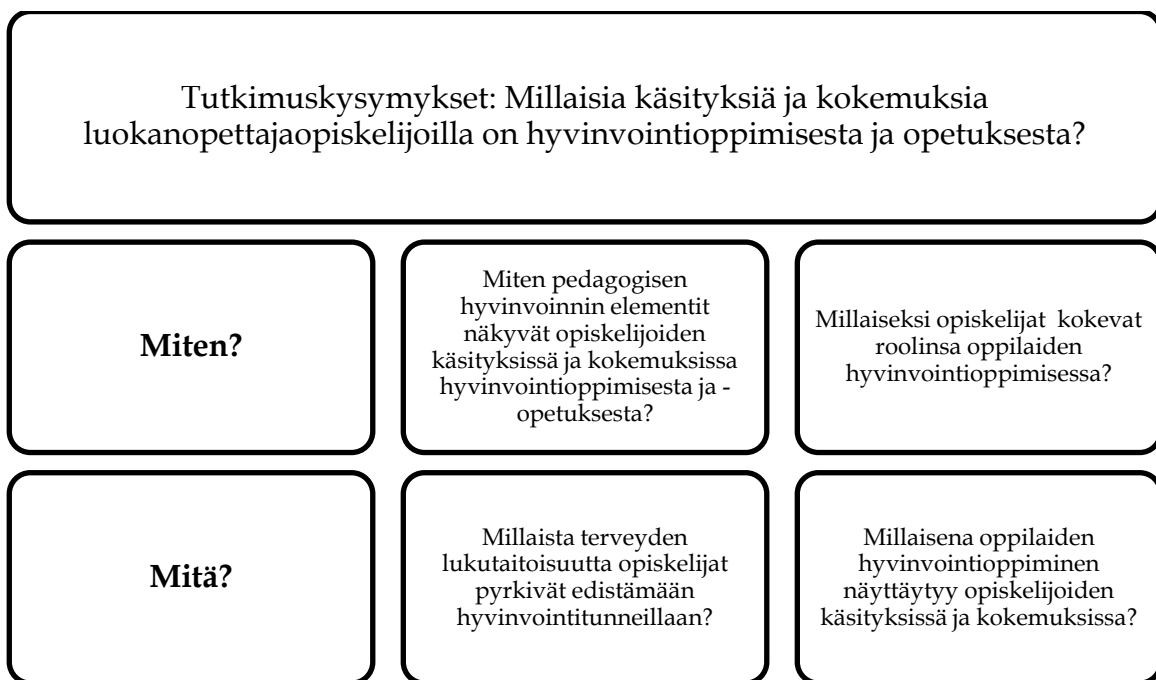


KUVIO 3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Teoreettisessa viitekehyksessäni yläkäsitteenä toimii terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen koulussa. Tässä yhteydessä käsitteellä viitataan kokonaisvaltaiseen, koulun toimintakulttuurin eri osat huomioivaan toimintaan. Tämän yläkäsitteen alle viitekehksessä sijoittuvat pedagoginen hyvinvointi sekä opettajan rooli hyvinvointioppimisessä. Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä viitataan vuorovaikutuksen avulla rakentuvaan opettajan ja oppilaiden hyvinvointiin, jossa oleellista on molempien osapuolten merkittävän toimijuuden kokemus. Opettajan roolilla tarkoitetaan tässä puolestaan niitä opettajan toimia, joilla hän voi tukea oppilaiden hyvinvointioppimista. Tämä sisältää esimerkiksi opettajan tekemät menetelmälliset ratkaisut opetuksessaan.

Teoreettisen viitekehysten alimmalla rivillä käsitteistä ovat tavoitellut oppimistulokset, oppilaiden terveyden lukutaito sekä hyvinvointioppiminen. Terveyden lukutaitoon oppimistuloksena koulussa nähdään vaikuttavan opettajan ja oppilaiden erilaiset roolit, sekä oppilaiden sisäiset että ulkoiset tekijät. Hyvinvointioppimisen osalta koulussa on puolestaan tärkeä ymmärtää hyvinvointi oppimisen kontekstista sekä se, että oppiminen ylipäättään edistää hyvinvointia.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä on eritelty vielä tarkemmin tutkimuskysymysten näkökulmasta kuviossa 4.



KUVIO 4. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tutkimuskysymysten valossa.

Tutkimuskysymysten näkökulmasta tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita esimerkiksi pedagogisen hyvinvoinnin elementtien ilmenemisestä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa hyvinvointioppimisesta ja -opetuksessa. Lisäksi aineistoa tarkasteltiin heidän kokemansa opettajan roolin näkökulmasta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös hyvinvointiopetuksen tavoitteista. Tämän kautta aineistoa havainnoitiin esimerkiksi terveyden lukutaidon eri osien sekä hyvinvointioppimisen teorian näkökulmista.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, jonkin asian ilmeneminen (Mitchell 2012, 4; Laine 2015). Varton (1992) mukaan fenomenologiselle tutkimusperinteelle erityistä on myös se, että sekä tutkimuskohteena että tutkijana on ihminen. Tästä johtuen olennaisia ovat tutkimuksen ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys. Tieteenfilosofian näkökulmasta onkin siis pohdittava, millainen ihminen on tutkimuksen kohteena sekä miten ja millaista tietoa ihmisestä saadaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologiassa tutkimuskohteena on ihmisen elämismaailma ja kokemuksellisuus (Langdridge & Hagger-Johnson 2009, 389; Laine 2015). Fenomenologiassa tätä ihmisen kokemuksellista suhdetta ympäröivään maailmaan sanotaan intentionaaliseksi eli kaikilla ihmisen kokemuksilla on hänelle jonkinlainen merkitys (Cerbone 2006, 4; Laine 2015). Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan fenomenologian lisäksi myös hermeneuttisesta näkökulmasta keskeisiä käsitteitä tutkimuksessa ovat kokemukset, merkitykset sekä yhteisöllisyys.

Myös tässä tutkimuksessa tutkittiin fenomenologiseen tutkimusperinteeseen nojaten ennen kaikkea kokemuksia sekä niiden merkitystä yksilölle. Vaikka fenomenologiassa tutkitaan yksilöiden kokemuksia ja niiden merkityksiä, on syytä muistaa, että ihmiset ovat yhteisöllisiä olentoja. Tästä seuraa, että todellisuus ja sen eri merkitykset rakentuvat yhteisöissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Hermeneuttinen ulottuvuus sen sijaan yhdistyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen tulkinnan tarpeen myötä. Kokemusten merkityksiä tulkittaessa ymmärtämisen voi ajatella muotoutuvan kehämäisesti. (Laine 2015.) Kokemukset, elämykset ja yhteisöllinen merkityksenanto olivat keskeisessä roolissa myös minun tutkimuksessani. Tutkimuksen kohteena olivat yksilöt, jotka osana pienryhmää saivat kokemuksia hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta sekä kouluarjesta pitkin lukuvuotta tekemiensä kouluvierailuiden kautta. Kokemukset rakentuivat yhteisöllisesti osana omaa pienryhmää. Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhteisöllisesti muotoutuneista kokemuksista kolmen koulun mukaan jaet-

tuun opiskelijaryhmään sekä niiden omaan sisäiseen merkityksenantoon. Lisäksi ryhmissä tapahtuva merkityksenanto nähtiin mahdollisuutena vertailla eri kouluilla ker-tyneitä kokemuksia sekä näihin kokemuksiin liitettyjä merkityksiä.

Kun tutkitaan ihmisten kokemuksia fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuk-sen näkökulmasta, olennaista on myös pyrkimys ymmärtää tiedostamatonta. Tutki-musperinteessä pyritään tuomaan tietoisuuteen sellaiset kokemukset, jotka ” – tottu-mus on häivyttänyt huomaamattomaksi tai itsestään selväksi, tai se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu.” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Tässä tutkimuksessa keskityttiin siis opiskelijoiden kokemuksiin sekä heidän niille antamiinsa merkityk-siin. Tämän lisäksi pyrkimyksenä oli tieteenfilosofisiin lähtökohtiin nojaten löytää ko-kemusten piilomerkityksiä – mitä jäi sanomatta, mutta on tapahtunut. Kohti tätä ta-voitetta matkattiin aineiston huolellisella, useampaan kertaan tehtävällä tulkinnalla.

4.3 Laadullinen tutkimus

Tämän tutkimus on tyypiltään laadullinen. Tutkimuksen laadullisuudella viitataan sen sisältämiin menetelmiin eli metodeihin. Laadullisia tutkimusmenetelmiä kutsu-taan monesti myös esimerkiksi kvalitatiivisiksi tai pehmeiksi menetelmiksi (Eskola & Suoranta 1998, 13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 23). Laadullista tutkimusta ja sen arvoa onkin arvioitu monesti suhteessa kvantitatiiviseen eri määrälliseen tutkimukseen (Es-kola & Suoranta 1998, 13). Määrällisessä tutkimuksessa tarkoituksena on etsiä eri tut-kimussyksikköjen välisiä eroja eri muuttujissa (Alasuutari 2011, 37). Laadullisessa tut-kimuksessa ihmisten tai havaintoyksikköjen väliset erot ovat niin ikään keskeisiä, mutta tässä tutkimustyyppissä mennään kuitenkin syvemmälle, etsien eroja selittäviä tekijöitä, pohtimalla asioiden syitä ja tekemällä niistä ymmärrettäviä (Alasuutari 2011, 43). Laadullisen tutkimuksen eduksi voikin lukea tämän kyvyn syventyä ja tuoda esille ainutkertaisuutta. Tämä on myös syy, minkä takia tämä tutkimus on tyypiltään nimenomaan laadullinen. Ymmärtämään ja selittämään pyrkivä tutkimus palveli nu-meroita ja niiden välisiä yhteyksiä paremmin tutkimuksen tarkoitusta, kokemusten ja merkitysten erittelemistä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön hahmo muotoutuu vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Määrällisessä tutkimuksessa kyse on sen sijaan usein jonkin ennakoitavasta tiedetyn hypoteesin testaamisesta. (Kiviniemi 2015.) Tältäkin osin laadullinen tutkimus tarjosi tutkimukselleni tarkoituksenmukaisemman lähtökohdan. Tutkittu ilmiö on ainutkertainen ja tutkimuksen aihe uniikki, joten aiemman tutkimuskirjallisuuden kautta ei ollut hahmoteltavissa jotakin suoraan testattavaa teoriaa. Toki taustalla vaikuttava kirjallisuus tarjosi tutkimukseen teoreettisen viitekehysten, jonka kanssa tutkittu ilmiö käy vuoropuhelua. Kuten määrällinen, myös laadullinen tutkimus vaatii taustalleen teoriaa. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohdaksi on siinä esiteltyjen perusteluiden teoriapitoisuus. Teorian sisällyttäminen tuo kuitenkin tutkimukselle tutkimuksen statuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19 – 20.) Teorialla on siis iso merkitys niin laadullisessa kuin määrällisessäkin tutkimuksessa.

Tämä tutkimus on siis tyypiltään laadullinen, koska tavoitteena on ymmärtää ja selittää ainutkertaista, ihmisten sosiaalisesti rakentamaa ilmiötä. Kiviniemen (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen voi nähdä prosessina. Tällä hän tarkoittaa sitä, että esimerkiksi tutkijan eri näkökulmat ja tulkinnat aineistosta voivat muuttua tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoiminta nähdään näin ikään kuin oppimisprosessina. (Kiviniemi 2015.) Tutkimus ei välttämättä etene selkeissä vaiheissa, vaan tutkimukselliset ratkaisut voivat muokkautua vähitellen prosessin edetessä (Eskola & Suoranta 1998, 16; Kiviniemi 2015). Tässäkin tutkimuksessa edettiin prosessinomaisesti, antaen aineiston ja sen tulkinnan ohjalla etenemistä. Tämä rajattomuus on laadullisen tutkimuksen etu, mutta toisaalta se voi myös vaikeuttaa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä yleisesti määriteltyjä luotettavuuden mittareita kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Palaan tutkimukseni luotettavuuskysymyksiin tarkemmin tutkielman pohdintaluvussa. Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan aineistonkeruun kuluessa voi myös joutua palaamaan esimerkiksi tutkimussuunnitelman tai tutkimusongelman muokkaukseen. Käsittelem aineistonkeruutani puolestaan tarkemmin tämän osion seuraavassa alaluvussa.

4.4 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimukseni kohteena olivat joukko Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opintonsa lukuvuonna 2014-15 aloittaneita luokanopettajaopiskelijoita (n = 15). Tutkittavista kolmesta oli naisia (n = 13) ja kaksi miestä (n = 2). Nämä opiskelijat jakautuivat lukuvuoden alussa kolmeen eri ryhmään, joissa he toteuttivat hyvinvointiopetusta kolmella keskisuomalaisella alakoululla. Tutkimusaineistoni koostui opiskelijoiden laatimista kirjallisista tehtävistä sekä heille teettämistäni ryhmähaastattelusta. Aineisto kerättiin opiskelijoiden 1. opiskeluvuoden vuosina 2014-15. Tarkoitukseni oli tutkia, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijat saivat hyvinvointiopimisesta ja -opetuksesta ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Opiskelijat laativat käsittekartat aivan opintojensa alussa. Ryhmähaastattelut taas toteutettiin syyslukukautta eritellen tammikuussa 2015 sekä kevätlukukauden loppuun huhtikuussa 2015.

Eskolan ja Suorannan (1998, 60) mukaan laadullista aineistoa kerätessä esitetään useimmiten kysymys siitä, kuinka paljon aineistoa on kerättävä esimerkiksi tutkimuksen yleistettävyyden ja tieteellisyyden näkökulmasta. Omassa tutkimuksessani tutkittavien määrä oli rajattu, joten aineiston riittävyyden kysymys liittyi enemmänkin siihen, kuinka paljon ja minkälaista tietoa keräsin tältä rajalliselta joukolta. Aineiston kattavuudella viitataan pelkän aineiston koon myös analyysin ja tulkinnan onnistumiseen (Eskola & Suoranta 1998, 60). Aineiston kokoa määrittämään ei ole olemassa tiettyjä sääntöjä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Usein laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä onkin pieni, ja tarkoituksena on analysoida tätä tapausmäärä mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Oleellista ei ole siis se, kuinka paljon aineistoa on, vaan kuinka hyvin ja kattavasti tutkija saa siitä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Omassa tutkimuksessani olikin tavoitteena aineistonkeruun avulla saada mahdollisimman monipuolisesti tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista hyvinvointiopetukseen ja -oppimiseen liittyen. Aineistoni koostui kahdesta erityyppisestä aineistosta. Hyödynsinkin tutkimuksessani siis triangulaatiota. Brewerin ja Hunterin (1989) mukaan triangulaatio viittaa useiden erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien hyödyntämistä tutkimuksessa. Triangulaatiota käytetään

usein siksi, että sen avulla pyritään saamaan kattavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin eri tyyppisistä triangulaatioista aineistotriangulaatiota, jolla Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan tarkoitetaan useiden aineistojen yhdistelemistä.

Aineiston koon ja monipuolisuuden lisäksi oleellinen kysymys laadullisen aineiston keräämisessä on myös se, kuinka paljon tutkija on osallisena tutkittaviensa elämässä. Laadullisessa tutkimuksessa kenttätöön avulla pyritään pääsemään kosketuksiin tutkittavien kanssa, joiden näkökulmaa tietystä ilmiöstä halutaan ymmärtää. Tutkijan osallistuminen tutkittaviensa elämään ei ole kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessa ehdoton välttämättömyys, ja osallistuvuuden määrä on näin eri tutkimuksissa erilainen. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Omassa tutkimuksessani osallistumiseni tutkittavieni elämään oli vähäistä. Tapasin tutkittavani kaksi kertaa ryhmähaastatteluiden merkeissä. Koen, että osallistuvuuteni määrään vaikutti esimerkiksi se, että pystyn lähtökohtaisesti samaistumaan luokanopettajaopiskelijan näkökulmaan melko hyvin, koska olen itsekin saman alan opiskelija.

Pyrin siis aineistonkeruuprosessissani siihen, että saisin mahdollisimman kattavasti ilmiötä kuvaavan aineiston tutkimastani ilmiöstä. Eskolan ja Suorannan (1998, 65 – 66) mukaan monipuolisella erittelyllä voidaanakin saada ” – aineksia yleistykseen”. Yleistettävyyttä riippuu siitä, miten kattavasti tapaus on kuvattu ja käsitteellistetty (em.). Herääkin kysymys siitä, voidaanko yhden opiskelijaryhmän tutkimisesta saatuja tuloksia yleistää joukon ulkopuolelle muiden oppilaitosten opiskelijoihin. Tämän aiheen pariin palaan tarkemmin tutkielmani pohdinnassa. Seuraavilla sivuilla pureudun sen sijaan erittelemään tarkemmin käyttämiäni aineistotyyppisiä, käsitekarttoja sekä ryhmähaastatteluja.

4.4.1 Käsitekartat aineistona

Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan käytettäessä yksityisiä dokumentteja osana tutkimusaineistoa oletetaan niiden kirjaajan pystyvän ilmaisemaan itseään parhaiten kirjallisessa muodossa. Tässä tutkimuksessa yksityisistä dokumenteista hyödynnettiin luokanopettajaopiskelijoiden laatimia käsitekarttoja hyvinvointioppimisesta. Åhlberg

(2015) kirjoittaa käsitekarttojen olevan puhetta tai kirjoittamista ” – kehittyneempi, vaativampi ja paljastavampi tapa ilmaista ja tutkia ajatuksia, ajattelua ja oppimista.” Käsitekarttojen etu on esimerkiksi se, että niistä voidaan huomata puhetta tai kirjoituksia helpommin ajattelun perusyksikköjä, kuten käsitteitä ja niistä muodostuvia väitteitä eli propositioita (Åhlberg 2015). Käsitekartat perustuvatkin ennen kaikkea ajatukseen käsitteiden välisten yhteyksien muodostamiin väittämiin (Novak & Gowin 1998, 19).

Tässä tutkimuksessa käsitekarttojen avulla haluttiin selvittää, millaisia käsityksiä tutkittavilla on hyvinvointioppimisesta. Käsitekarttoja palautettiin yhteensä kaksitoista kappaletta (n = 12). Novakin (2002, 242) mukaan käsitekartat tarjoavatkin nimenomaan mahdollisuuksia havaita helposti esimerkiksi oppilaiden käsitteellistä asioiden ymmärtämistä. Ne antavat täsmällistä ja avointa tietoa siitä, mitä käsitteitä ja väittämiä yksilöllä on (Novak & Gowin 1998, 23). Oppimisen välineenä käsitekartat voivat auttaa myös selvittämään käsiteltävän aiheen avainkäsitteet ja väittämät (Novak & Gowin 1998, 27). Tämä oli tarkoitus myös tässä käsitekarttatehtävässä. Aivan opintojensa alussa olleet opiskelijat orientoituivat hyvinvointiopetukseen ja -oppimiseen hahmottelemalla omia käsityksiään kyseisestä ilmiöstä. Tehtävänannossa opiskelijoiden tehtävänä oli sijoittaa käsitekarttansa keskellä käsite ”Hyvinvointioppiminen” ja rakentaa sen ympärille heidän ilmiötä koskeviaan käsityksiä kuvaava kokonaisuus.

4.4.2 Ryhmähaastattelut

Toinen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmästä oli ryhmähaastattelu. Toteutin lukuvuoden 2014-15 aikana yhteensä kuusi, noin puolen tunnin mittaista ryhmähaastattelua koulujen mukaan jakautuneille pienryhmille. Ryhmähaastattelut toteutettiin jokaiselle pienryhmälle kaksi kertaa: ensimmäisen kerran tammikuussa 2015 ja toisen kerran huhtikuussa 2015. Ensimmäisellä haastattelukerralla jokaisessa pienryhmässä oli paikalla 5 (n = 15) henkilöä. Toisella haastattelukierroksella kahdessa pienryhmässä oli paikalla 4 tutkittavaa ja yhdessä pienryhmässä 5 tutkittavaa (n = 13). Ryhmähaastatteluiden haastattelurungot ovat tutkielman liitteinä 1 ja 2.

Haastattelu on luultavasti Suomessa yleisin aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 86; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Haastattelun tavoite on yksinkertaisesti saada tietoon, mitä tutkittavalla on mielessään (Eskola & Suoranta 1998, 86; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastatteluja voi kuitenkin toteuttaa yhtenäisestä tavoitteesta huolimatta eri tavoin. Viime vuosina haastattelut ovat muuttuneet perinteisistä kysymys-vastaus-haastatteluista enemmässä määrin keskustelunmaisemmiksi haastattelutilanteiksi (Eskola & Suoranta 1998, 86). Laineen (2015) mukaan fenomenologinen haastattelu on nimenomaan mahdollisimman luonnollinen, dialogi, jonka avulla pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa tutkittavien ajatuksille. Myös omassa tutkimuksessani pyrin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman luonnollisia, keskustelunomaisia tapahtumia.

Tällaista, dialogimaista ryhmätilannetta on aineistonkeruumenetelmänä kutsuttu usein ryhmäkeskusteluksi, joka eroaa ryhmähaastattelusta sen vuorovaikutuksen luonteen kautta (Kitzinger & Barbour 1999, 4). Valtosen (2005) mukaan ryhmähaastattelussa haastattelijä esittää yksilöhaastattelun tavoin saman kysymyksen kaikille tilanteessa oleville tutkittaville, eikä rohkaise osallistujia keskustelemaan keskenään. Tämä taas on tyypillistä ryhmäkeskustelulle. Ryhmäkeskustelussa tutkija ” – pyrkii tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta – ikään kuin tarjoilee tiettyjä tutkimuksen kohteena olevia teemoja osallistujien keskenään keskusteltaviksi ja kommentoitaviksi.” (Valtonen 2005.) Tässä suhteessa käyttämäni metodin voi nähdä sisältävän piirteitä myös ryhmäkeskustelusta.

Toteuttamani haastattelut osuivat tyyliltään puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa esitetään kaikille tutkittaville samat, vastaustyybiltään avoimet kysymykset. Sen sijaan teemahaastattelussa esitettyjen kysymysten tarkan muodon ja järjestyksen sijaan keskustellaan eri teema-alueista. Teemahaastattelussa tutkijan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki teemat käsitellään, mutta niiden käsittelyjärjestys voi olla erilainen eri haastattelutilanteissa. Tässä haastattelutyypissä haastattelijalla ei ole valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) pitävät näitä haastattelutyyppejä nimenomaan toistensa synonyymeina. Heidän mukaansa tälle haas-

tattelutyypille on ominaista liikkuminen ” – etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa.” Omassa tutkimuksessani toimin juuri näin. Haastattelurungostani löytyivät sekä teema-alueet että tarkentavia, avoimia kysymyksiä eri teemojen alta. Samalla haastattelutilanteista muotoutui kuitenkin myös hyvin keskustelunomaisia. Haastattelijana ohjasin tilannetta teemojen ja tarkentavien kysymysten mukaan, mutta annoin myös ryhmän keskustelun soljua eteenpäin mahdollisimman luontevasti.

Morganin (2001) mukaan ryhmähaastattelu onkin hyvin joustava tapa kerätä aineistoa. Ryhmähaastattelua voi viedä hänen mukaansa eteenpäin niin sanotusti enemmän strukturoidulla tai vähemmän strukturoidulla tavalla. Tämä jaottelu on esitetty taulukossa 2. Lisäksi taulukosta on alleviivattu piirteet, jotka selkeästi kuvaavat vastapiirrettä enemmän tässä tutkimuksessa toteutettuja ryhmähaastatteluja.

TAULUKKO 2. Ryhmähaastattelun lähestymistavat. (mukaillen Morgan 2001)

Enemmän strukturoitu lähestymistapa	Vähemmän strukturoitu lähestymistapa
Tavoite: Vastata tutkijan kysymyksiin	<u>Tavoite: Ymmärtää osallistujien ajattelua</u>
Tutkijan intressit ovat dominoivia	<u>Osallistujien intressit ovat dominoivia</u>
Kysymykset määrittävät keskusteluaiheet	<u>Kysymykset ohjaavat keskustelua</u> <u>Yleisempiä kysymyksiä</u>
Enemmän tarkkoja kysymyksiä	<u>Joustava ajankäyttö</u>
Tarkat vastausajat kysymyksiin	<u>Tutkija fasilitoi vuorovaikutusta</u>
Tutkija suuntaa keskustelua	<u>Tutkija voi tutkailla myös uusia suuntia keskustelussa</u>
Tutkija pitää keskustelun aiheessa	<u>Osallistujat puhuvat toisilleen</u>
Osallistujat puhuttelevat tutkijaa	

Ryhmähaastattelut sisälsivät piirteitä vain vähemmän strukturoidusta lähestymistavasta. Keskustelunomaisissa tilanteissa ensisijaisena tavoitteena oli ymmärtää osallistujien ajattelua, heidän kokemuksiaan sekä niille antamia merkityksiä. Osallistujien

keskusteluintressejä seuraamalla pyrittiin löytämään tietoa heidän merkityksellisistä kokemuksistaan, jotka eivät välttämättä olisi tulleet ilmi seuraamalla vain tutkijan omia intressejä. Tutkijan kysymykset toimivat ajattelua herättelevinä sekä keskustelua ohjaavina elementteinä. Keskustelu oli vilkasta ja tutkijan ennakko-odotuksiin nähden siinä ilmenneet aiheet olivat laajempia. Keskustelu pysyi kuitenkin koko ajan hyvinvointiopetusta ja -oppimista koskevissa kokemuksissa, joten uudet suunnat olivat tästä näkökulmasta tervetulleita. Tilanteen keskustelunomaisuutta kuvasi myös hyvin se, että osallistujat päätyivät keskustelemaan keskenään ennemmin kuin suoraan tutkijalle. Keskustelussa osallistujat täydensivät, myötäilivät tai olivat eri mieltä toistensa kanssa, suhteuttaen siis omia puheenvuorojaan muiden ryhmän jäsenten sanomisiin. Tätä kautta keskustelut rakensivatkin ryhmäkohtaisia, yhteisöllisiä kokemuksia.

4.5 Aineiston analysointi

Aineistonkeruun jälkeen tutkimuksessa siirryttiin eteenpäin analyysivaiheeseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 161) mukaan on olemassa useita erilaisia ja jatkuvassa kehityksessä olevia tapoja analysoida kvalitatiivista aineistoa. Analyysissa tarkoituksena on tiivistää ja selkeyttää kerättyä aineistoa niin, että sen sisältämä tieto ei kuitenkaan prosessin aikana katoa (Eskola & Suoranta 1998, 138). Analyysia ajatellen tutkimuksen kohteeksi kannattaakin valita tarkkarajainen ilmiö, josta ” – on kyllä kerrottava kaikki, mitä irti saa.” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92) Tässä tutkimuksessa analysoitavia aineistoja oli kahdenlaisia: käsitekarttoja sekä ryhmähaastatteluista tuotettuja tekstiaineistoja. Ensimmäisenä tehtävänäni aineistonkeruun jälkeen olikin muokata aineisto teknisesti käsiteltäväksi. Tämän jälkeen etenin Eskola ja Suorannan (1998, 151 – 152) mukaan laadullisen analyysin ensimmäiseen vaiheeseen eli aineiston järjestämiseen.

Analyysia tehtäessä on syytä määritellä myös tutkimuksen suhde teoriaan. Eskolan (2015) mukaan tätä suhdetta voidaan kuvata esimerkiksi aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi tai teorialähtöiseksi. Tämän tutkimuksen analyysia voidaan kuvata erittelyn pohjalta teoriasidonnaiseksi. Teoriasidonnaisella analyysilla viitataan siihen, että vaikka analyysilla onkin teoreettisia kytkentöjä, se ei suoraan nouse tai pohjaudu teoriaan. (Eskola 2015.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) käyttävät teoriasidonnaisen sijaan

termiä teoriaohjaava analyysi. Heidän mukaansa teorian merkitys tämältyyppisessä analyysissa on luoda uusia ajatuspolkuja teorian testaamisen sijaan. Teoriaohjaavassa aineiston analyysissa voidaan siis lähteä liikkeelle aineistolähtöisesti kuitenkin niin, että analyysiin liitetään eri vaiheissa mukaan myös teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99). Omassa tutkimuksessani tukeuduin sekä käsitekartta- että ryhmähaastatteluai- neiston järjestämisessä ensimmäisenä laatimaani haastattelurunkoon, jonka laadin tu- tustuttuani aihepiirin keskeisimpään teoriakirjallisuuteen. Yhdistin käsitekartta-ai- neiston tässä vaiheessa haastattelurunkoni johdanto-osaan, jonka aiheena olivat opis- kelijoiden käsitykset hyvinvointioppimisesta alakoulussa. Loppuosan ryhmähaastat- teluista järjestin ensimmäisessä vaiheessa haastattelurungon teemojen mukaan. Tee- mahaastattelut voivatkin muodostaa hyvän lähtökohdan aineiston analyysille (Esko- lan & Suorannan 1998, 152; Eskola & Vastamäki 2015).

Koska kyseessä on kuitenkin fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, tästä eteenpäin aineiston analyysia ohjasi siitä tekemäni tulkinta hermeneuttisen kehän mu- kaan. Hermeneuttisella kehällä viitataan analyysin ja tulkinnan yhtenevyyteen tutki- muksessa. Aineistosta tehtävät tulkinnat ohjaavat analyysia, ja näin syntyvät tulkinnat jälleen uudelleen analyysia. (Eskola & Suoranta 1998, 150–151.) Näin ollen, lähdin analyysissa liikkeelle aineistonkeruuta varten luomistani, teoriasidonnaisista tee- moista, mutta muokkasin analyysia aina uusien tulkintojeni tullen eteenpäin. Laineen (2015) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulisikin analyysivaiheessa panna aiheeseen liittyvä aikaisempi tutkimustieto ja teoria hyllylle, mikä mahdollistaa hänen omien tulkintojensa tekemisen aineistosta. Kun oma tulkinta on saatu valmiiksi, otetaan teoria jälleen mukaan keskustelemaan saatujen tulkintojen kanssa. (Laine 2015.) Teoriasidonnaisesti käynnistetty analyysiprosessi siis päätyikin tulkinnan tar- peen kautta aineistolähtöiseksi analyysiksi. (Eskola 2015).

Eskolan ja Suorannan (1998, 161) mukaan laadullista aineistoa voidaankin analy- soida monella eri tavalla. Niin ikään tulkintaa voidaan tarkastella ja lähestyä erilaisista näkökulmista. Puhutaan esimerkiksi ensimmäisen ja toisen asteen tulkinnasta. Ensim- mäisen asteen tulkinta tarkoittaa tutkittavien henkilöiden tulkintaa ilmiöistä. Toisen asteen tulkinnalla puolestaan viitataan tutkijan tulkintoihin tutkittaviensa tulkinnoista jostakin ilmiöstä. Näin ollen tulkittava ongelma tulisi tulkita matkan varrella kaksi

kertaa: on tutkijan ammattitaidosta kiinni, kuinka hän kykenee antamaan uusia merkityksiä ensimmäisen asteen tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 1998, 149.) Tavoitteenani tekemissäni tulkinnoissani olikin näin ollen päästä laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan pintaa syvemmälle. Tässä päämäärässä auttoi kulkeminen jälleen tutkimukseni tieteenfilosofisiin lähtökohtiin tukeutuen fenomenologisen menetelmän avulla. Tässä menetelmässä keskeistä on edetä yksityisestä yleiseen. Ilmiö nähdään ensin ” – pelkistettynä ilman etukäteisoletuksia ilmiön luonteesta.” Tästä liikutaan eri tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa tutkija löytää tutkittavasta ilmiöstä syvempiä merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 147.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 94) etenemistä yksityisestä yleiseen voidaan laadullisessa analyysissä kutsua myös induktiiviseksi analyysiksi.

4.5.1 Käsitekarttojen analysointi

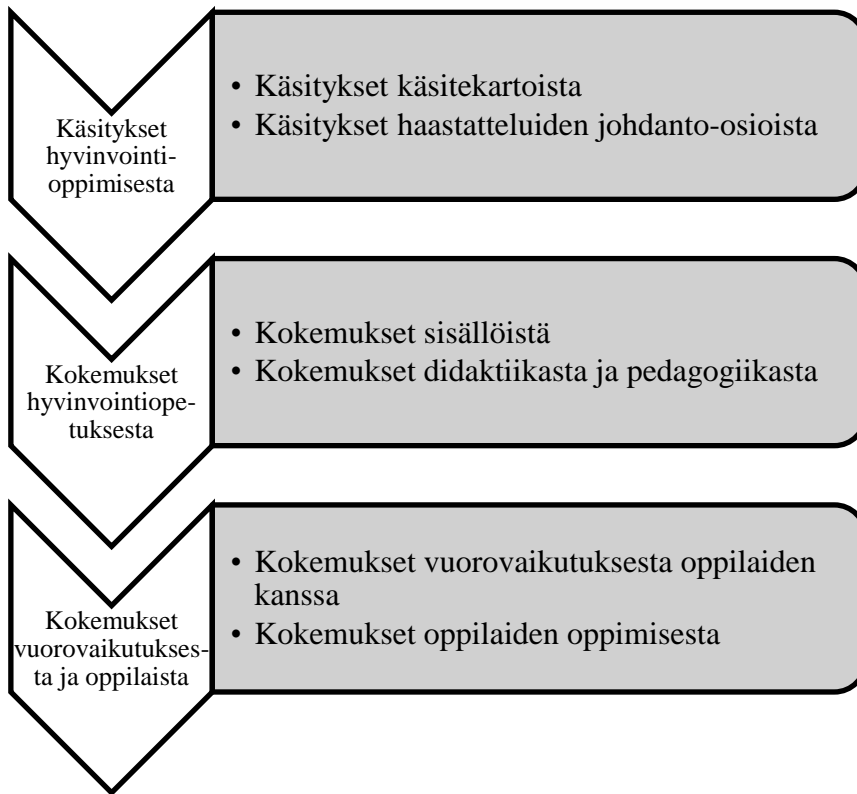
Käsitekarttoja käytetään Åhlbergin (2015) mukaan yleisemmin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmänä. Käsitekarttojen analyysia Åhlberg kuvaa tapahtumaksi, jossa tutkija voi luovasti eritellä niistä erilaisia osa-alueita ja osakarttoja. Nämä osat ovat erilaisia eri tutkittavilla. Laadullisen tiedon lisäksi käsitekarttoja voidaan analysoida myös määrällisesti, laskemalla esimerkiksi käsitteissä olevien linkkien määrää. Mitä enemmän linkkejä löytyy, sitä tärkeämpi käsite luultavasti on. Tässä tutkimuksessa käsitekarttoja analysoitiin kuitenkin laadullisen tutkimuksen lähtökohdista.

Käsitekarttojen analyysissä lähdettiin liikkeelle erittelemällä, millaisia käsitteitä ja väittämiä opiskelijat olivat kirjanneet ylös. Käsitteiden välisiä suhteita analysoimalla pyrittiin rakentamaan käsitys siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla oli hyvinvointioppimisesta aivan opintojensa alussa. Analyysin pohjalta käsityksistä muodostettiin teemoja, joihin yhdistettiin myöhemmin toteutetuissa ryhmähaastatteluisissa esille nousseet käsitykset. Koko tutkimuksen teemoittelua on havainnollistettu kuviossa 5.

4.5.2 Ryhmähaastatteluiden analysointi

Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan haastatteluaineistosta voidaan edetä kohti analyysia eri tavoin. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluaineistot ensin purettiin ja litteroitiin käsiteltävään muotoon. Yhteensä litteroitua haastattelumateriaalia kertyi fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,5 käyttäen 55 liuskan verran. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä ja -metodista. Tässä tutkimuksessa analysoitiin vuorovaikutuksen ja sen painotuksien sijaan sitä, mitä sanotaan, jolloin esimerkiksi äänen painotuksia, voimakkuutta ja puheen taukoja ei ole merkitty litterointiin. Lisäksi poistin tutkielmaan aineistolainauksina nostetuista sitaateista turhia täytesanoja niiden luettavuuden lisäämiseksi. Havainnollistan litteroinnin tapaan tutkimuksen liitteessä 3.

Litteroinnin jälkeen luin aineistoa useamman kerran läpi kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Tämän jälkeen tapahtuneessa teemoittelussa hyödynnettiin haastattelu-runkoa, joka koostui kolmesta eri teemasta: hyvinvointiopetuskokemuksista, hyvinvointiopetuksen sisällöistä ja menetelmistä saaduista kokemuksista sekä kokemuk-sista oppilaiden hyvinvointioppimisesta. Teemahaastattelurungon käyttö teemoitte-lun apuna voikin olla hyvä idea (Eskola & Suoranta 1998, 153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Haastattelu-teemojen avulla jäsenneiltyä aineistoa tulkittiin tämän jälkeen uudes-taan tutkimuskysymysten suuntaisesti. Tulkinnan avulla aineistosta löytyi erilaisia tutkimusongelmaa valaisevia, keskeisimpiä teemoja, joiden mukaan aineisto teemoi-teltiin edelleen. Litteroitua haastatteluaineistoa teemoiteltiin tässä vaiheessa puheen-vuorotasolla. Tulkinnan kautta syntyneet teemat on eritelty kuviossa 5. Nämä teemat toimivat samalla tulososion jäsennyksenä.



KUVIO 5. Aineiston teemoittelu.

Tulkinnan ohjaileman teemoittelun jälkeen eri teemoja ja niiden esiintymistä haastatteluaineistossa vertailtiin, jotta mahdollisia eri pienryhmien välisiä eroja pystyttäisiin havaitsemaan. Haastateltujen opiskelijoiden nimet muutettiin tässä kohtaa heidän tunnistamisensa estämiseksi. Tämä nimeämistapa on esitelty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opiskelijat kouluittain.

Koulu A	Koulu B	Koulu C
Opiskelija A1	Opiskelija B1	Opiskelija C1
Opiskelija A2	Opiskelija B2	Opiskelija C2
Opiskelija A3	Opiskelija B3	Opiskelija C3
Opiskelija A4	Opiskelija B4	Opiskelija C4
Opiskelija A5	Opiskelija B5	Opiskelija C5

Eri puheenvuorot merkittiin osallistujakohtaisesti koulun määrittämällä kirjaimella sekä numeroinnilla. Tehdyssä teemojen vertailussa lähtökohtana oli hahmottaa eroja pienryhmätasolla. Kokemuksia ilmentävät, yksittäiset puheenvuorot nähtiin tässä tutkimuksessa yhteisöllisesti rakentuneina ilmaisuina omassa ryhmässä.

4.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 23) mukaan etiikassa on perusteiltaan kyse hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Tutkimuksen alalla etiikan tarkoituksena onkin edistää tutkimustoiminnan hyviä tieteellisiä käytänteitä (Kuula 2006, 30; Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkijan on tutkimuksensa aikana tehtävä lukuisia erilaisia eettisiä valintoja (Eskola & Suoranta 1998, 52, 70–72; Hirsjärvi ym. 2009, 23). Erityisen paljon eettisiä kysymyksiä liittyy tutkimuksiin, joissa ollaan suorassa kontaktissa tutkittaviin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Jotta tutkija osaisi olla näissä valinnoissaan mahdollisimman eettinen, on hänen tunnettava eettisiä kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 52). Eskola ja Suoranta (1998, 60) kutsuvat tätä tutkijan ammattietiikaksi, joka pitää sisällään herkkyyden tunnistaa ja analysoida tutkimuksen ongelmakohtia. Kokonaisuudessaan tutkimuksen eettisyys rakentuu Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan laadukkaasta tutkimuksen toteutuksesta, jonka myötä niin tutkimussuunnitelma kuin raportointikin on toteutettava huolella. Tätä myöten tutkimuksen eettisyys kattaa tutkimusprosessin suunnitteluvaiheesta sen lopulliseen raportointiin. Tämän tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden parantamiseksi, on tässä luvussa eriteltykin mahdollisimman seikkaperäisesti sen eri vaiheita sekä tehtyjä valintoja.

Tutkimuksen eettisten lähtökohtien on rakennuttava ihmisarvon kunnioittamiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan ihmisiä tutkittaessa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat usein tutkittavien suostumus tutkimukseen, tutkimuksen luottamuksellisuus, sen aiheuttamat seuraukset sekä yksityisyyden huomiointi. Nämä tekijät otettiin huomioon eettisyyden turvaamiseksi myös tässä tutkimuksessa. Tutkijan on suojeltava osallistujiaan ja turvattava heidän anonymiteettinsä muuttamalla tutkittavien nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot raport-

tiinsa (Seale, Gobo & Gubrium 2004, 221; Tiittula & Ruusuvuori 2005). Luottamuksellisuuden näkökulmasta esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkijan on myös kerrottava osallistujille, mikä on haastattelun tarkoitus, miten siitä saatavia tietoja käsitellään ja säilytetään sekä miten heidän anonymiteettinsa huomioidaan (Tiittula & Ruusuvuori 2005). Tieteellinen tutkimus ei saa loukata kenenkään yksityisyydensuojaa (Kuula 2006, 15). Tässä tutkimuksessa haastateltavia informoitiin tutkimuksen aiheesta ja sen tarkoituksesta sekä nauhoitteiden säilytyksestä ja käyttötarkoituksesta etukäteen. Haastattelut toteutettiin ja niistä tehtyjä nauhoitteita hyödynnettiin vain tutkimustarkoituksiin. Haastattelutallenteita säilytettiin luottamuksellisesti niin, että vain tutkijalla itsellään oli mahdollisuus tutustua niihin. Sama anonymiteetin ja luottamuksellisen säilytyksen periaate koski myös opiskelijoiden laatimia käsitekarttoja. Käsitekarttoista ei voida päätellä, kuka ne on laatinut. Käsitekarttoja myös säilytettiin luottamuksellisesti.

Itse haastattelutilanteissa luottamusta jo ehkä lähtökohtaisesti loi tutkijan ja tutkittavien sama opiskeluala. Omista opetuskokemuksista voi olla luontevampaa kertoa sellaiselle henkilölle, joka myös itse tuntee kyseistä alaa. En ottanut tätä kuitenkaan oletuksena, vaan huomioin luottamuksen rakentamisen haastattelutilanteissa. Tilanteen alussa selkeytin tutkittavilleni vielä kerran tutkimuksen ja siihen liittyvän keskustelun tarkoituksen. Keskustelun edetessä pyrin asennoitumaan tutkittavien puheeseen neutraalisti, mutta kuitenkin samalla osoittaen oman kiinnostukseni heidän ajatuksiinsa kohtaan. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan luottamuksen rakentamista tällaisessa tutkimustilanteessa voikin kuvata tasapainotteluksi empatian ja yhteisyyden luomisen sekä toisaalta haastattelussa vallitsevan roolijaon välillä. Perinteisesti neutraaliutta on pidetty haastattelijan tärkeänä piirteenä, mutta toisaalta hänen on osoitettava kiinnostuksensa tutkittavien ajatuksia kohtaan. Tätä tasapainottelua toteutin osoittamalla kiinnostustani katsekontaktin ja non-verbaalin viestinnän – kuten nyökkäytelyyn – avulla. En kuitenkaan ottanut kantaa haastattelussa sanottuihin asioihin niitä arvottavasti.

Haastattelussa onkin kyse vuorovaikutuksesta, ” – jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa.” Näin myös tavalliseen elämään liittyvät kommunikaation haas-

teet ovat läsnä myös haastattelutilanteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Avainkysymys haastattelun onnistumisen kannalta onkin, miten hyvin haastattelijä pystyy saavuttamaan tutkittaviensa luottamuksen (Eskola & Suoranta 1998, 94). Toisaalta elävänä vuorovaikutustilanteena haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on sen joustavuus: haastattelijalla on mahdollisuus korjata, täydentää sekä selventää asioita välittömässä vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Ryhmille toteutettavissa haastatteluissa keskustelu voi tarjota oivia tilaisuuksia sukeltaa tutkittavien maailmaan. Haastateltavat voivat toisaalta innostaa toisiaan puhumaan aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 96). Nämä seikat niin ikään vaativat haastattelijalta tilanteessa tasapainottelua. Itse haastattelussa toisaalta annoin opiskelijoiden ryhmänä keskustella, sillä se sujui heiltä hyvin luontevasti, toisten puheenvuoroja täydentäen tai erimielisyyttä osoittaen. Toisaalta ohjasin keskustelua teemojen mukaan, sekä selvensin mahdollisia epäselvyyksiä niin, että kaikki ymmärtävät tilanteet ja keskustelun aiheet mahdollisimman hyvin.

Haastatteluiden luotettavuutta ja analyysin tarkkuutta pyrittiin parantamaan niiden nauhoittamisella. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan nauhoittaminen voi-kin lisätä raportoinnin tarkkuutta. Tässä tutkimuksessa litteroituja aineistolainauksia lisättiin myös tekstiin analyysia tukemaan. Tästä toimintatavasta ollaan oltu kirjallisuudessa montaa eri mieltä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 22) kehottavat tutkijaa pohtimaan, liittääkö tutkimukseensa aineistositaatteja, ja että tuovatko ne analyysiin todella jotakin lisäarvoa. Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan sitaatteja voidaan taas käyttää kuvaavina esimerkkeinä, tekstin elävöittäjinä tai tiivistettyinä kertomuksina. Vaarana heidän mukaansa kuitenkin on, että analyysi muodostuu ” –tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi.” Itse tein tutkimuksen edetessä sen valinnan, että lisään raporttini tulososioon suoria sitaatteja haastatteluistani analyysin luotettavuuden lisäämiseksi. Vaaraksi tässä kohtaa koen, että tulososio voi antaa harhaanjohtavan kuvan aineiston kattavuudesta. Kattavuus tarkoittaa tulkintojen perustaa, sitä, etteivät ne perustu vain satunnaisiin aineistopoimintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 216). Tämän takia pyrin esittämään tulkintani tueksi aina useamman aineistositaatin.

Tutkimuksen analyysi- ja raportointivaiheisiin liittyy myös muita eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkijan on perehdyttävä aineistoonsa erittäin kattavasti (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tämä ei tietenkään ole aivan yksinkertaista. Ei ole olemassa mitään sääntöjä, kuinka usein aineisto on käytävä läpi, jotta analyysi olisi riittävän kattavaa ja tätä kautta luotettavaa. Tässä asiassa nouseekin esille tutkijan itse tekemät valinnat ja harkinta. Tutkijan on pohdittava ratkaisujaan jatkuvasti (Eskola & Suoranta 1998, 209). Itse pyrin lisäämään analyysini luotettavuutta antamalla itselleni tulkintojen tekemiseen riittävästi aikaa. En kiirehtinyt ja tyytynyt ensimmäisiin tekemiini teemoitteluihin ja tulkintoihin, vaan pyrin kyseenalaistamaan matkan varrella tekemiäni johtopäätöksiä. Analyysiprosessista muodostuikin hyvin monitahoinen ja hidas. Lopulta, oltuani tyytyväinen analyysini kattavuuteen, etsin siitä yhtymäkohtia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Tämä lisää Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan tutkimuksen vahvistuvuutta.

5 TULOKSET

Tämän luvun tarkoituksena on selvittää vastauksia tutkielmalle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla oli ensimmäisenä opiskeluvuotenaan koulun hyvinvoinnista ja hyvinvointioppimisesta. Lisäksi selvitetään, millaisia kokemuksia opiskelijat saivat käytännön hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta.

5.1 Käsitukset hyvinvointioppimisesta

Opiskelijat erittelevät käsityksiään hyvinvointioppimisesta niin lukuvuoden alussa laadituissa käsitelkartoissa kuin kahdessa, lukuvuoden puolivälissä ja lopussa pidetyssä teemahaastatteluissakin. Vaikka puhe- ja ilmaisutapojen erojen analysointi eri aineistotyypeissä ei olekaan tämän tutkimuksen aiheena, tuodaan käsitelkartoissa ja ryhmähaastatteluissa ilmi hieman eri asioita. Käsitelkartoissa opiskelijat esimerkiksi erittelevät enemmän hyvinvointioppimisen sisältöjä ja osa-alueita, kun taas haastatteluaineistossa pääpaino on siinä, kuinka hyvinvointioppimista voitaisiin tukea kouluympäristössä ja mitä laajempia tavoitteita sillä on.

Tutkimustulokset opiskelijoiden käsityksistä esitellään seuraavaksi kahden keskeisen teeman kautta. Ensimmäisenä käsittelen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvinvointioppimisen sisällöistä ja tavoitteista. Tämän jälkeen tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä hyvinvointioppimisen oppimisympäristöistä ja yhteisöllisyydestä. Tässä yhteydessä pureudutaan kehitysyhteisöistä erityisesti kouluun ja sen rooliin hyvinvointioppimisessa.

5.1.1 Oppimisen kohteena kokonaisvaltainen hyvinvointi

Hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus nousee keskeisimmäksi elementiksi opiskelijoiden hyvinvointioppimista erittelevissä käsitelkartoissa. Suurimmassa osassa käsitelkartoista mainitaan suoraan hyvinvoinnin koostuvan kolmesta eri osa-alueesta: fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Lisäksi niihinkin käsitelkartoihin,

joissa jaottelua ei suoraan mainita, on sisällytetty elementtejä jokaisesta näistä osa-alueesta. Hyvinvointioppimisen sisällöiksi määritellään useasti esimerkiksi liikunta, uni ja ravinto, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot sekä tunnetaidot ja itsetuntemus. Tutkittavien käsitykset hyvinvoinnista oppimisen kohteena ovat siis opintojen alkutaipaleella hyvin kokonaisvaltaiset. Vaikka opinnot ovat vasta aivan alussa, on opiskelijoilla jo näkemys siitä, että hyvinvointia ja sen oppimista tulee toteuttaa ja tarkastella monitahoisesti eri näkökulmista.

Ensimmäisen lukukauden jälkeen toteutetuissa ryhmähaastatteluissa opiskelijat nostavat edelleen esille muutamia yksittäisiä hyvinvointioppimisen osia. Haastatteluiden johdanto-osioissa korostetaan esimerkiksi tunne- ja kaveritaitojen merkitystä hyvinvoinnille. Yksittäisten sisältöalueiden sijaan pääpaino ryhmähaastatteluista löydettyissä käsityksissä on kuitenkin siinä, miten oppilaan todella toivotaan oppivan hyvinvointia. Tässä vaiheessa vastauksissa korostuvat sisältöjen liittäminen oppilaan arkeen sekä hänen herättämisensä pohtimaan omaa itseään ja tekemiään valintoja.

Nii ja sit semmosta, et lapset vähän niinku pohtii sitä itseään. Et mikä se on ihmisenä itse ja mikä on se hänen asemansa ja kaverit ja kaikki. Et jotenkin se on vaan sellasta oman itsen pohdiskelua. Tai mulle on syntynyt sellanen käsitys. (Opiskelija A4)

Ehkä just sillee kokonaisvaltasesti se, et ymmärtää sen, kuinka tärkeitä on se hyvinvointi ja kaikki mitä siihen nyt liittyy. (Opiskelija C3)

Ja sitten ne ymmärtäis sen, että hyvinvointiin liittyy tosi moni asia. (Opiskelija C1)

Ja et ne voi vaikuttaa siihen omaan hyvinvointiinsa itse. (Opiskelija C2)

Pohdinnan ja ajatusten herättäminen sekä hyvinvointioppimisen tukemisen lapsilähtöisyys korostuvat niin ikään keväällä koko lukuvuoden lopulla käydyissä ryhmähaastattelutilanteissa.

5.1.2 Hyvinvointiopetus osaksi suomalaisten koulujen toimintakulttuuria

Käsitekartta-analyysissä nousee esille keskeisenä teemana myös hyvinvointioppimisen rakentuminen eri yhteisöissä ja niiden välisessä yhteistyössä. Lisäksi hyvinvoinnin oppiminen nähdään käsitekartoissa myös jatkuvana, lapsuudesta alkavana ilmiönä.

Näin ollen yksilön elämän aikana hänen hyvinvointiinsa vaikuttavat lukuisat eri yhteisöt ja henkilöt. Yhteisöistä esille nostetaan koti, koulu, ystävät sekä harrastusympäristöt. Yhteistyön osalta käsitelmissä korostetaan erityisesti kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä lasten hyvinvointioppimisen tukemisessa. Lisäksi esille nostetaan tarve tuella hyvinvoinnin oppimisprosessin eri vaiheissa.

Haastatteluaineistossa eri yhteisöistä korostuu sen sijaan selkeimmin koulu. Muutamassa haastattelussa tuodaan esille myös tarve kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Koulu yhteisö on myös käsitelmissä eniten käsitelty yhteisö. Tämä lienee luonnollista: onhan kyseessä opetusala opiskelevien henkilöiden laatimat käsitelmissä sekä heidän kanssaan käydyt keskustelut. Niin käsitelmissä kuin myöhemmin toteutetuissa haastatteluissakin korostuvat kouluyhteisön osalta toiminnallisuus ja oppiainerajojen ylittäminen hyvinvoinnin oppimisessa. Lisäksi erityisesti ryhmähaastatteluissa painotetaan, että koulun tulisi edistää oppilaiden oman ajattelun kehitystä.

Hyvinvointioppimisen toteutus- ja tukitapoja koulussa lähestytään erityisesti ryhmähaastatteluissa omien ennen luokanopettajakoulutusta saatujen kokemusten kautta. Näiden kokemusten voikin siis katsoa vaikuttaneen myös hyvinvointioppimisesta syntyneisiin käsityksiin. Erityisesti syksyn ryhmähaastatteluissa keskustellaan esimerkiksi siitä, kuinka hyvinvointikasvatus oli omana kouluaikana vähäistä ja yksipuolista.

Mun mielestä terveystietoo on ylipäättään ollu tosi vähän ala-asteella. (Opiskelija B1)

Nii ja ainaki muistaa omilta ala-asteen ajoilta, et se oli enemmän sitä fyysistä hyvinvointia. Et sit se psyykinen ja sosiaalinen puoli jäi kyllä kokonaan käymättä. (Opiskelija B2)

Ja just aika semmosta ulkoo opettelemistahan se oli, kaikki käsitteet ja semmoset. Et sitä vois jollain tapaa muuttaa. (Opiskelija B3)

Käsitelmissä vertailua menneisyyteen tai nykytilanteeseen koulun hyvinvointiopetuksessa ei sen sijaan ole. Ryhmähaastatteluissa teemaa lähestytään myös oman toiminnan tavoitteiden kautta. Opiskelijoiden puheesta heijastuu toive muuttaa vallitsevaa systeemiä ja tuoda hyvinvointiopetusta vahvemmin osaksi erityisesti alakoulujen

toimintaa. Opiskelijoilla voikin siis nähdä olevan hyvinvointioppimisesta sellainen käsitys, että sen asemaa voi ja pitäisi vahvistaa. Oma rooli toiminnassa mukanaolijana nähdään myös tietynlaisena edelläkävijyytenä.

No varsinaisesti mulla ei ainakaan henkilökohtaisesti oo kauheesti viel syntyny käsityksiä siitä, et mitä se sitten on ala-asteella, koska nythän se on tavallaan se hyvinvointiopetus aika liitettynä terveystietoon ja terveystietoo kun ei oo ala-asteella. Nii tavallaan ei oo mitään olettamuksia siitä itellä oikeen syntynykkää vielä tän syksyn aikana. (Opiskelija A1)

Ja sitten, kun sitä terveystietoa on niin vähän siellä alakoulussa varsinkin, niin ne terveystiedon osa-alueet tai ne vaan tulis sinne koulun arkeen. (Opiskelija B1)

Jotenkin mä näkisin sen silleen, että tässä vasta nyt pikkuhiljaa tuodaan sitä kouluihin ja meidänkin tehtävänä on nyt ainakin oman käsityksen mukaan tuoda sitä sinne kouluihin, kun sitä ei siellä hirveesti vielä oo. Se alkaa vasta just yläkoulussa enemmän kaikki tällainen terveystietokasvatus. (Opiskelija A5)

No mun mielestä just se, et yritetään muuttaa sitä perusmallia, miten nykysin opetetaan esim. terveystietoa. Vaikka sitä nyt ala-asteella ei hirveesti ole, mut just semmonen, et saatais lapset itse pohtimaan niitä asioita ja ehkä viemään kotiinki sitten. (Opiskelija B3)

Erona käsittekartta- ja haastatteluaineiston välillä on myös se, kuinka niissä eritellään hyvinvointioppimisen eri oppimisympäristöjä. Haastatteluissa nostetaan esille koti ja koulu oppimisympäristöinä. Sen sijaan käsittekarttoissa käsitellään tarkemmin erityisesti koulujen erilaisia oppimisympäristöjä. Opiskelijoiden mukaan hyvinvointioppiminen on perinteisesti mielletty terveystiedon asiaksi, ja osassa käsittekarttoista nostetaan esille myös muiden taito- ja taideaineiden merkitys hyvinvoinnin edistämisessä. Lisäksi kouluyhteisön katsotaan monessa vastauksessa pystyvän tukemaan hyvinvointioppimista esimerkiksi oppimisympäristön muokkaamisella. Sosiaalisen oppimisympäristön osalta vastauksissa painottuu myös koulutovereiden ja opettaja-oppilassuhteen merkitys. Fyysisestä oppimisympäristöstä mainitaan esimerkiksi pulpettien poistaminen ja jumppapallot sekä välituntien liikkumismahdollisuudet.

5.2 Kokemukset hyvinvointiopetuksen toteutuksesta

Edellisessä alaluvussa esiteltiin luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointioppimiseen liittyviä käsityksiä ensimmäisen opiskeluvuoden osalta. Tämän alaluvun aiheena ovat sen sijaan samaisen vuoden aikana saadut kokemukset hyvinvointiopetuksesta. Analyysissa etsitään teemojen sisältä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri kouluryhmien välillä. Paneudun näihin yhtäläisyyksiin ja eroavaisuuksiin tarkemmin seuraavissa alaluvun osissa.

5.2.1 ”Pitäs varmaan saada ite enemmän tietoo et pystys sitte opettamaan”

Luokanopettajaopiskelijat sisällyttivät opetukseensa erilaisia hyvinvointiin ja terveyteen liittyviä aiheita. Kysyttäessä opetettavista sisällöistä, mainitaan eri ryhmissä samoja aiheita. Ryhmähaastatteluiden mukaan syksyllä kouluissa käsiteltiin jaksamista, vahvuuksia, itsetuntoa ja tunnetaitoja. Myös keväällä kouluissa jatkettiin vahvuuksien sekä tunne- ja kaveritaitojen käsittelyä opetuksessa. Lisäksi keväällä opetuksen aiheet laajenivat seksuaalisuuteen, ravitsemukseen ja sosiaaliseen mediaan. Hyvinvointia käsiteltiin lukuvuoden aikana siis erityisesti psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta, mutta keväällä aiheita laajennettiin myös hyvinvoinnin muiden osa-alueiden pariin.

Opiskelijat suhtautuvat opetettaviin sisältöihin hyvin monin eri tavoin eri pienryhmissä. Yhteisenä piirteenä ryhmille on sisältöjen kokeminen jollain tapaa haastavina, mutta tämä korostuu toisissa ryhmissä voimakkaammin kuin toisissa. Ryhmässä A aiheiden haastavuus ja niiden opettaminen koetaan hankalimmaksi. Syksyllä ryhmä nostaa esille tarpeen saada lisää tietoa opetettavista aiheista. Ryhmähaastattelussa keskustellaan siitä, kuinka koululle mentäessä heille annettiin lähinnä vain suuntaviivoja opetuksesta sisällön osalta. Ryhmä kokeekin kaivanneensa selvästi enemmän tukea hyvinvointisisältöjen opetuksen suhteen.

Nii, että tavallaan se on ehkä ollu sitä, että meille on sanottu niitä aiheita. Mut sit se on jääny meijän omalle vastuulle, et kuinka me lähetään sitä sit loppupeleis oikeesti siel toteuttaa. Et ollaan annettu tavallaan suuntaviivoja ja jotain konkreettistaki et mitä tehään siellä. Mut kuitenkin et mitä me ollaan keskenämme puhuttu, että ehkä oltais kaivattu enemmän sitä suunnittelua. (Opiskelija A1)

Muutenki siis, että meille sanotaan et "Se aihe on tämä". Nii sehän voi olla, et en mä itekkää tiä siitä sit yhtään mitään. (Opiskelija A3)

Lisäksi ryhmä A pohtii syksyllä heihin kohdistuneita odotuksia tiedon määrään liittyen. Ryhmä kokee, että heidän on odotettu omaavan enemmän tietoa asioista kuin mitä heillä syksyllä oli. Tiedon vähyys aihepiireistä koetaan kynnyskysymykseksi opettamiseen liittyen.

Pitäs varmaan saada ite ainaki enemmän tietoo, että pystys sitte opettamaan. Ehkä se on justinsa sekin, nytte ehkä oletetaan, että jos meijät on valittu tähän ryhmään, nii että me oltas sit niinku jotenkin... Meillä olis ihan äärimmäisen hyvät tiedot näistä asioista tai jotain. En mä ainakaa ite koe sitä sillee. (Opiskelija A3)

Ei oo, vaikka on luku jotain terveystietoo ja psykologiaa paljon. Nii nää monet asiat menee kuitenkin niinku täysin oppiainerajojen ulkopuolelle. Et ne on sellasta, et paljon tietää asioista, mutta se että me tarvittas sitä tietoo varmaan vähän enemmän. (Opiskelija A5)

Keväällä pienryhmä A kokee edelleenkin tarvitsevansa lisää tietoa opetettavista aiheista. Kevään aikana hyvinvoinnin eri aloja tuntevat specialistit ovat kertoneet ryhmäläisille aiheista, mutta silti tieto koetaan vähäiseksi ja enimmäkseen omiin kokemuksiin perustuvaksi arkitiedoksi.

No siitä just tosta puhuttiin, et toivotaan sitä ens vuodelle kyl enemmän. Et kyllä jonkin verran oli, mistä tykättiinkin, et oli näitä aihealueiden spesialisteja siellä kertomassa meille. Että se kyllä antoi kivasti vaihtelua ja oikeesti sitä tietoakin, mutta vielä sitä ainakin omalta osalta toivoisin et saisin lisää. (Opiskelija A1)

Nii ja ehkä enemmän vielä liikuttiin niinku omiin kokemuksiin perustuvan tiedon varassa, mitä siellä jaettiin tai jotain, mitä on ite joskus oppinu tai kokenu. (Opiskelija A4)

Ryhmässä A oma tietämys koetaan siis liian vähäiseksi ja tämä opetusta rajoittavaksi tekijäksi. Ryhmissä B ja C ei nosteta syksyn osalta esille samanlaista tietämättömyyden tuskan tunnetta. Kevätlukukautta koskevissa haastatteluissa aiheiden hankaluudesta ja omista tiedoista sen sijaan puhutaan. Ryhmässä C koetaan, että lisätietoja aihealueista ei ole juurikaan saatu. Keväällä oli heidän mukaansa kuitenkin opetettavana syksy-

syä helpommat aiheet, joihin pystyi ammentamaan tietoa esimerkiksi aiemmista opinnoista. Myös lisääntynyt opetuskokemus koetaan tiedon tarvetta vähentäväksi tekijäksi.

Ja ehkä nyt keväällä on ollu vähän semmoset helpommat aiheetkin kuin silloin syksyllä. Et niihin on ollu helpompi keksii jotain toimintatapoja. (Opiskelija C5)

Esimerkiksi ravinnosta oli jo lukion terveystiedossa niitä perusjuttuja. (Opiskelija C2)

Ja siinäkin se kokemus on jotenkin auttanut. (Opiskelija C5)

Ku tulee tollasta varmuutta ja rutiiniä, nii ei haittaa vaikkei oo sitä tietoo niin paljon. Tavallaan, kun uskaltaa mennä sinne, nii ei tarvii ihan jokaiseen asiaan olla. (Opiskelija C2)

Ryhmässä B koetaan suureksi helpotukseksi tieto siitä, ettei heidän vielä odotetakaan olevan aihealueiden eksperttejä. Tämä antaa vihiä siitä, että vaikka se ei edellisessä haastattelussa tullutkaan ilmi, on ryhmä jo silloin kokenut oman tietämyksensä hyvinvointiasioista liian vähäiseksi.

Mut se tehtiin myös selväks, et ekana vuonna meidän ei tarvinnutkaan olla niiden asioiden asiantuntijoita. Et sit se helpotti siinä, ku se riitti oikeestaan et me käytiin ja just heräteltiin niitä ajatuksia ja johdateltiin niihin aiheisiin ja tällä tavalla saatiin sitä keskustelua herätettyä. Nii se helpotti ehkä siinä, että ei ollu sellasta turhautumista enää, et enhän mä osaa edes opettaa tätä asiaa. (Opiskelija B5)

Et keväällä oli kuitenkin parempi lähteä sinne, paremmalla fiiliksellä. (Opiskelija B1)

Vaikka ei me siis sen enempää asioista tietoo saatu, mutta saatiin se fiilis et meidän ei tarvii myöskään välttämättä olla mitään asiantuntijoita. Että me mennään just herättelemään sitä aihetta ja keskusteleen niistä aiheista lasten kanssa ja tekeen niihin liittyviä tehtäviä ja asioita. (Opiskelija B5)

Kaiken kaikkiaan eri ryhmien näkemyksissä niin syksyllä kuin keväälläkin korostetaan tarvetta omata tietoa opetettavasta aiheesta eli hyvinvoinnista. Opettajan onkin tunnettava opettamansa sisällöt, sillä tämä on suoraan yhteydessä hänen kykyynsä opettaa aihetta (Niikko 1999, 19–20; Luukkainen 2004, 197, 267). Kannaksen (2005)

mukaan terveystieto-oppiaineessa opetuksen haasteet perustuvat juuri sisältöjen monikerroksisuuteen ja laajuuteen. Tämä monitieteisyys tekee terveystietosisältöjen opettamisesta hankalaa. Näin ollen ei lienekään ihme, että ensimmäistä vuotta opettajaksi opiskelevat henkilöt kokevat hyvinvointisisällöt ja niiden hallinnan haasteeksi. Tämä tuskaisuus omasta tietämyksestä heijastelee kuitenkin myös opiskelijoiden odotuksia omaa itseään ja opetustaan kohtaan. Oma tietämystä vähätellään esimerkiksi nostettaessa esille se, että vaikka opetettavat sisällöt on suunnattu alakouluikäisille, oppivat ryhmäläiset opettaessaan myös itse uusia asioita.

Tässä samalla tuntuu siltä, et samalla itekki oppii ku opettaa. (Opiskelija A4)

Niin. Jos materiaali on tarkotettu ala-asteikäisille lapsille, nii kellojen pitäis soida, jos itekki saa tietoo. (Opiskelija A3)

Oman tietämyksen vähättely ryhmässä A sekä ryhmän B helpotus siitä, ettei keväällä tarvinnutkaan vielä olla alan asiantuntija, heijastelevat opiskelijoiden näkemyksiä niin hyvinvoinnin opettajuudesta kuin yleisestikin opettajan toivottavista ominaisuuksista. Opiskelijoiden puheesta on nähtävissä näkemys opettajien kaikkitietävyydestä. Opettajan tulisi omata paras mahdollinen tietämys opettamistaan aiheista. Hyvinvointia opettavan kohdalla tämä tarkoittaa kyseisen aihepiirin laajaa tuntemista. Tämä nostetaan myös konkreettisesti esille keskusteltaessa luokan oman opettajan läsnäolosta ryhmä A:n pitämällä tunneilla. Opiskelijat uskovat opettajien tietävän, miten asiat ovat. Opiskelijat kokivat oppitunneilla häiritseväksi sen, että luokan oma opettaja kuunteli vierestä ryhmäläisten opetusta heille itselleen epävarmasta aiheesta.

Ja siis mua on ainakin häirinnyt se, että sun pitää mennä puhumaan jostain vaikka unen merkityksestä, vaikka sä et ite siitä välttämättä tiedä - Ja sitten se puoliksi myös vähän hävettää olla siinä, jos joku opettaja kuuntelee sua siinä vieressä ja sä käytännössä puhut vaan niitä asioita, mitä sullekki on kerrottu tai mitä sä oot luku. (Opiskelija A2)

Tuntuu, että täytyy ne omat tiedot tarkistaa jostain, koska siellähän me tavallaan totena selitetään niitä asioita kuitenkin niin, että opettaja seisoo siinä vieressä. (Opiskelija A5)

Luukkaisen (2004, 306) mukaan opettajien tulisi uskaltaa päästää irti tällaisesta kaintietämisen myytistä ja hyväksyttävä, ettei tieto ja oma osaaminen ole koskaan täydellistä. Opettajan työhön on perinteisesti liitetty kaikkivoipaisuus, opetettavien asioiden tietäminen ja osaaminen läpikotaisin sekä erehtymättömyys. Niin ikään Kannas (2005) nostaa esille tarpeen nähdä keskeneräisyys ennemminkin vahvuutena kuin heikkoutena. Keskeneräisyys voi parhaimmillaan lisätä uuden oppimista, mutta heikkoutena nähtäessä se voi ahdistaa, turhauttaa ja lisätä riittämättömyyden tunnetta. Terveystietäminen on laaja-alaisia, mikä ei mahdollista yhtä syvää osaamista kaikilla sen osa-alueilla (Tyrväinen 2009).

Helpotus siitä, ettei vielä tarvitse olla asiantuntija – ja toisaalta puhe siitä, että ei tunneta edes alakoulussa opetettavia sisältöjä – viittaa myös jonkinlaiseen syyllisyyden kokemukseen. Opiskelijat ovat olleet epävarmoja opettamistaan sisällöistä sekä kyseenalaistaneet omaa tietoaan aiheista. Epävarmuudesta huolimatta hyvinvointiopetusta halutaan kuitenkin toteuttaa parhaimmalla mahdollisella tavalla. Hargreavesin (1994, 143) mukaan opettajat voivatkin kokea niin sanottua vainoavaa syyllisyyden tunnetta siitä, etteivät he ole tehneet asioita, jotka heille kuuluvat ja joihin heidän tulisi olla sitoutuneita. Vaikka opettajaksi opiskelevilla tällainen dissonanssi on usein korkea, myös kokeneet opettajat voivat omata tällaisia ristiriitaisuuden tunteita (Calderhead & Shorrock 1997, 188).

5.2.2 ”Onko se oikein et sinne voi tavallaan viedä mitä sattuu?”

Haastatteluissa puhutaan hyvinvointiopetuksesta sen sisältämien tietojen näkökulmasta paljon muutenkin. Jokaisessa ryhmässä pohditaan esimerkiksi sitä, mitä asioita kouluun olisi hyvä tuoda eri sisällöistä. Ryhmässä A mietitään omien, opetuksen sisältöihin liittyviä valintoja niin syksyllä (Opiskelija A5) kuin keväälläkin (Opiskelija A1) tiedon oikeellisuuden näkökulmasta.

Mut se on just et ku on ne teemapäivät ja kaikki tunnit nii se tavallaan se tieto, niin tosi paljon siis on se mitä sulla on jo. Mut sit se et sä oot netistä hakenu lisää, niin myös siinä on se et jos sulla on joku tieto, nii ethän sä voi tietää onko se oikeesti täysin oikee tieto. Niin sit siitäki rupee välillä just kyseenalaistaan ja tuntuu, että täytyy ne omat tiedot tarkistaa jostain, koska siellähän me tavallaan totena selitetään niitä asioita kuitenkin niin, että opettaja seisoo siinä vieressä. (Opiskelija A5)

Et sillä tavalla, et tietysti en tiä onko siihen mitään oikeeta yhtä edes ratkaisua olemassa. Mutta sillä tavalla tuntuu, että no jos mulla on jokin tietty näkökanta, ja jollain toisella on jokin ihan vastakkainen. Ja silti me molemmat oltais viemässä sitä tietoo sinne. Et onko se oikein et sinne voi tavallaan viedä mitä sattuu? (Opiskelija A1)

Luukkaisen (2004, 273) mukaan koulussa opetettavat asiat eivät koskaan ole arvojen suhteen neutraaleja. Tätä myöten niin opettajien kuin oppilaidenkin tulisi oppia elämään osana moniarvoista maailmaa. Toisaalta opettajien on myös opittava käsittelemään maailman jatkuvaa muutosta sekä informaatiotarjonnan jatkuvaa kasvua. Nykypäivälle onkin tyypillistä nopea muutos elämän eri osa-alueilla (Kari & Heikkinen 2001). Niin ikään esimerkiksi terveystieto-oppiaineen sisällöt, tavoitteet ja painotukset eivät ole koskaan valmiita, jolloin ainetta opettavan on kyettävä seuraamaan aiheen ajankohtaista keskustelua ja tutkimusta (Kannas 2005). Syyslukukautta koskevissa haastatteluissa jokaisessa ryhmässä mainitaankin hyvinvointiopetuksen tavoitteiden ja kokonaisuuden olevan heille vielä hieman epäselvää. Haastatteluissa puhutaan lisäksi esimerkiksi sisältöjen samankaltaisuuden tuottamista haasteista. Tietyt leikit saattavat sopia useamman eri aihealueen käsittelykeinoiksi, joten opiskelijat ryhmässä B pelkäävät itsensä toistamista.

Nii ja just jotenkin se, että tavallaan nyt, että vaikka saataiski se et mitä seuraavalla kerralla tehdään, mut mikä se kokonaistavoite on? (Opiskelija A1)

Ja toinen on toi itsensä toistaminen. Että jos on tietyn tietty aihealue, et voi olla tosi samanlaisia. Et sitten vaan siellä ne samat ideat rupee - Niin aina välillä on sillai et "Apua me ei voida tehdä tätä, mitä voidaan tehdä?" Mut kyllä ne sieltä tulee. (Opiskelija B1)

Ehkä toivoo just tästä keväältä nyt ja jatkookin ajatellen, että täsmentyis meidän ryhmälle se, että mikä se meidän tarkoitus siellä on. Et mitä me halutaan siellä saada aikaseks. (Opiskelija B2)

Se ois oikeesti, et sais semmosen yhtenäisen kokonaisuuden. Ja no ehkä just se, et ku musta tuntuu, et meidän opettajallaki on vähä semmoi asenne, et me tullaa leikittämään niitä. Että tuntuu et pitäis saada enemmän semmonen, että me tässä tuodaan jotain sinne eikä vaan leikitetä. (Opiskelija C3)

Niinpä niil ois kaikilla joku merkitys, et mitä me kuitenkin tehää siellä. (Opiskelija C5)

Ryhmissä toivotaankin siis toimintansa pohjautuvan johonkin selkeään kokonaistavoitteeseen. Kaikella luokissa tehtävällä toiminnalla tulisi olla jokin määrätty merkitys, miksi sitä tehdään. Myös Atjosen ym. (2008, 195) mukaan opettajat ovat sitä mieltä, että koulussa tehtävillä asioilla tulisi olla jotkin selkeät johtoajatukset, joiden mukaan toimitaan. Tämä johdonmukaisuuden tarve heijastanee myös osaltaan opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä koulussa tulisi tehdä. Koulussa jokaisella tunnilla ja toiminnolla tulisi olla jokin selkeä tavoite, miksi niitä ylipäätään toteutetaan. Valtakunnallisesti tätä kokonaistavoitetta määrittelee opetussuunnitelma. Edellä ryhmä A pohdiskelee, voiko kouluun todella tuoda erilaisia näkemyksiä. Tämä yhdistettynä huoleen kokonaistavoitteen puuttumisesta näyttää, että opiskelijat toivovat myös hyvinvointiopeuksensa pohjautuvan johonkin suurempaan, opetusta ohjailevaan suunnitelmaan. Opiskelijoiden näkemyksissä koulu on suhteellisen suljettu paikka, sillä sinne voi tuoda vain määrättyjä asioita, määritellyllä tavalla. Ympäröivä maailma tarjoaa esimerkiksi hyvinvointiin liittyen erilaisia virikkeitä ja tietoa, mutta koulussa toteutettavan hyvinvointiopeuksen tulisi olla oikeanlaista, merkityksellistä ja tarkkarajaista.

Kokonaistavoitteen tarve näyttäytyy opiskelijoiden hyvinvointiopeuksen kokemuksissa siis jo syyslukukaudella. Tämä tarve vahvistuu entisestään kevätlukukautta eritelleissä haastattelutilanteissa. Syksyllä opiskelijat tuntevat tuskaa, kun he eivät hahmottaneet, mikä isompi kokonaistavoite on heidän yksittäisten tuntiensa takana. Sen sijaan keväällä ryhmissä A ja B nämä yksittäiset tunnit taas hahmotetaan koostuvan jo itsessään laajoista kokonaisuuksista. Keväällä opiskelijat ovat näissä ryhmissä sitä mieltä, että laajemmista kokonaisuuksista tulisi opettaa useita eri tunteja.

Mut mä luulen, että tää on just se mitä mä jo aiemmin sanoin, et on ollu liikaa aihepiirejä. Et me ei niin paljoa käydä etukäteen läpi, et jos sanotaan et meillä on vaikka yks tai kaks aiheita koko syksyys ja kevääks. Nii niitä ehtis käymään paljon syvemmältä niitä aiheita läpi, jolloin niistä tulis meillekki paljon enemmän semmosta niinku uutta tietoa meillekki. (Opiskelija A5)

Se on jääny ihan semmoseks pintapuoliseksi se kaikkien aiheiden käsittely. Et jos on ollu vaikka ravinto, nii sitte on vaa sanonu et "Syökää kasviksia" ja se on siinä. (Opiskelija A3)

No ainakin saatiin ne aiheet tietoon nytten silleen kokonaisuudessaan. Et tiedettiin, mitä se kevät tulee pitämään sisällään, nii se ainaki helpotti suunnittelua. (Opiskelija B3)

Ja just toivois, että ne aiheet ei jäis pelkästään sellaseks pintaraapasuks. Et kun sen pintaraapasun lapset jo tietää, et pääsis sit oikeesti vähän syvemmälle sinne aiheisiin. (Opiskelija B2)

Opiskelijat ryhmissä A ja B kokevat, että yksittäisten, lyhyiden tuntien pitäminen laajoista kokonaisuuksista jättää aiheiden käsittelyn pintaraapaisuksi. Näiden opiskelijoiden kokemuksissa hyvinvointiopetus näyttäytyykin keväällä koostuvan laajoista aiheista, joista voisi muodostaa useamman oppitunnin kokonaisuuksia. Kokonaisuuksien rakentamisesta puhuttaessa opiskelijoiden puheissa ilmenee kuitenkin tässä kohdalla myös ristiriitaisuuksia ja eriäväisyyksiä. Ryhmässä A ristiriitaisuus näyttäytyy puhuttaessa kokonaisuuksien rakentamisesta. Tässä ryhmässä ollaan sitä mieltä, että opetuksen tulisi koostua laajemmista kokonaisuuksista, joista he voisivat mielensä mukaan rakentaa laajoja kokonaisuuksia. Toisaalta samaisessa ryhmätilanteessa ilmenee myös tarve saada tietää, mitä eri aiheista olisi hyvä kertoa.

Jos ois vaikka sillee et ois selkeemmät, et ois jotain tiettyi kokonaisuuksia, nii sit siitä pystyis rakentaa oman mielensä mukaan sellasen laajan kokonaisuuden. Että pystyis niinku aina miettiä, et mitä sillä tunnilla ja mitä sillä tunnilla. Ku nyt se on ollu vielä nii sellasta irrallista sillee, että se on ollu se puol tuntii eikä oikee tiedä, mitä siellä oikee tekee. Et "Katotaan nyt netistä kaks tai kolme jotain leikkiä 11-12-vuotiaille". (Opiskelija A3)

Ja ehkä niinku se, että ku me toivottiin silloin sitä, et saataisiin ne aiheet etukäteen ja saatiin ne sitten tietoon. Mut mikä siinä sitten, et no me tiedettiin ne aiheet, mutta ei sitä et mikä siitä aiheesta olis hyvä kertoa. (Opiskelija A1)

Nii et just jos me saatais ite se tieto ja sitten et meille kans kerrottais, et mitä me sitten tullaan niistä tiedoista sinne antamaan ja miten. Et ois oikeesti selkeesti annettu, et meil ois se varma olo itsellä. (Opiskelija A1)

Opiskelijat ryhmässä A siis toisaalta toivovat voivansa itse mielensä mukaan rakentaa laajoja kokonaisuuksia, mutta toisaalta painivat sen ongelman kanssa, mitä eri aiheista olisi hyvä kertoa. Ryhmässä kaivataan myös valmiiksi annettua kehystä opetukselle: mitä ja miten opetetaan. Opiskelijat siis jo tietävät haluavansa toteuttaa kokonaisuuksiin, ilmiöihin perustuvaa opetusta, mutta samalla kokevat olevansa tietämättömiä siitä, miten näitä kokonaisuuksia rakennetaan. Samankaltainen halu saada tietää, mitä eri aiheista olisi hyvä kertoa, tulee esille myös ryhmä B:n keväällä toteutetussa haastattelussa.

Meil on tästäkin keskustelua juuri, et tiedettiin ne aihekokonaisuudet kyllä, mut ne on kuitenkin niin laajoja ja semmosia. Että ei tunnu, et oli mikään niiden osaja ja tämmönen. Ei ollu niin laaja osaaminen tai ei ollu kokemusta siitä niiden aiheiden eteenpäin viemisestä. Nii siinä tuli vähän semmonen turhauttava olo et "Apua et mitä saa es jotain sanotuks tästä aiheesta" tai sillain syvemmälle. Et se oli vähän semmonen pintaraapasu nyten. Et ruvetaan mieltii, et miten saatais sitä syvennettyä sitä oppimista. (Opiskelija B1)

Ryhmä B nostaa esille kokemuksen merkityksen hyvinvointiopetuksessa. Kokonaisuusien muodostaminen ja niiden eteenpäin vieminen tunti tunnilta kehittyi heidän mukaansa opettajakokemuksen karttuessa. Tätä myöten voisikin tulkita, ettei hyvinvointi näyttäyty näiden opiskelijoiden kokemuksissa kovinkaan helppona opetuksen kohteena. Jotta hyvinvointiasioita voisi viedä onnistuneesti eteenpäin, tarvitaan kokemusta. Kokemuksen karttuessa hyvinvointiasioita, laajoja kokonaisuuksia, osataan opettaa loogisessa järjestyksessä. Toisaalta samainen ryhmä puhuu myös hyvinvointiopetuksen helppoudesta. Heidän mukaansa hyvinvointiin voidaan vaikuttaa hyvin pienienkin asioiden huomioimisella omassa opetuksessa – mikä ei ole vaikeaa.

Ja just se, että kun aikaisessa vaiheessa puuttua siihen, ennen kuin se muuttuu pahoinvoinniks. Et tavallaan ennallaehkäistä sitä ja ihan pienillä asioilla, millä siihen pystyy vaikuttaa. Ettei sit tosiaan muutu siihen suuntaan, et tarvii jo alkaa tekee jotain. (Opiskelija B1)

Just tohon, että mulle ehkä tärkein oppi on ollu se, että kuitenkin miten pieniä ne asiat on, millä sä pystyt vaikuttaa niihin. Et se saattaa kuulostaa siltä, että lähtee hyvinvointii opettamaan, et aika vaikeeta. Mut kumminkin sellasia pieniä yksittäisiä asioita, mitä sä voit opettajana esim. aina tunnin alussa tehdä tai lopussa. (Opiskelija B3)

Hyvinvointiopetus koetaan siis samaan aikaan vaikeasti hallittavaksi, laajaksi kokonaisuudeksi, mutta yhtä lailla helpoksi, pienistä arjen teoista koostuvaksi asiaksi. Ryhmässä B koetaan samanaikaisesti sisällöt sekä vaikeiksi että helpoiksi. Sisältöjen kokeminen vaikeiksi ja laajoiksi on yhteistä ryhmä A:n kanssa. Sen sijaan puheessa sisältöjen helppoudesta ja niiden integrointimahdollisuuksista koulussa on samankaltaisia piirteitä kuin ryhmä C:n vastauksissa. Ryhmässä C aiheiden laajuus koetaan rikkautena: laajat aiheet on helpompi integroida mukaan muihin koulussa käsiteltäviin sisältöihin.

Ja sit tavallaan huomannu ehkä sen et ku tää on niin laaja aihe, nii tän pystyy aika helposti linkittää muihin oppiaineisiin semmosii pienii juttui tavallaan. Et ei oo ehkä käsittänytkään miten helppoo sitä on ottaa semmoseen normaaliikin opetukseen jossain määrin mukaan. (Opiskelija C1)

Ryhmässä C siis koetaan, että hyvinvointioppimisen sisällöt ovat pieninä asioina helposti integroitavissa osaksi muuta opetusta.

5.2.3 ”Just tämmösen toiminnallisuuden kautta, et se ei oo sitä perus, että mennään luennoimaan sinne”

Luokanopettajaopiskelijat pyrkivät opettamaan hyvinvointisisältöjä monien erilaisten opetusmenetelmien avulla. Ryhmät toteuttivat hyvinvointiopetustaan esimerkiksi näytelmien, askartelun, tarinoiden ja ryhmätyöskentelyn merkeissä. Eri kouluissa käytetyt menetelmät olivat keskenään samanlaisia. Yhtenäisen linjan vuoksi eri ryhmissä ei nouse esille eriäväisyyksiä käytetyissä pedagogisissa menetelmissä. Menetelmiä lähdettiin etsimään paitsi tämän yhteisen pedagogisen linjan, myös joka tunnille määritellyn hyvinvointiteeman kautta. Annetun teeman pohjalta ryhmät etsivät sopivia opetustapoja saatavilla olleista materiaaleista. Yksittäisinä hyvinä lähteinä mainitaan Suomen Mielenterveysseuran julkaisema Hyvää mieltä yhdessä -opetusaineisto sekä internetistä löytyneet vinkit. Myös yliopistolta saatiin konkreettisia ehdotuksia opetuksen toteutukseen.

Saatujen materiaalien pohjalta opiskelijat tekivät valinnat eri tuntien toimintatavoiksi joko suoraan tai hieman soveltaen. Tätä soveltamisen tarvetta perustellaan

haastatteluissa monelta eri kantilta. Ensinnäkin menetelmien valintaan ja niiden soveltamiseen nähdään vaikuttaneen opetukseen liittyvien ajankäytön haasteiden. Opiskelijat kokevat eri ryhmissä, kuinka käytössä ollut aika ei välttämättä ollut tunnilla riittänyt aiheen käsittelemiseen valitulla toimintatavalla. Tällaisia kokemuksia eritellään erityisesti syyslukukautta koskeneissa ryhmähaastatteluissa, jolloin keskusteltiin opintojen alkutaipaleella pidetyistä hyvinvointitunneista.

Siis se oli tosi kiva se Hyvinvointikäsi. Et siinäkin oli vaan se puol tunti, et mun mielestä just ku sä pääset jonku kanssa keskustelemaan vaik nukkumaanmenon tärkeydestä. Että ”No nii hei meillä on nyt enää viis minuuttia aikaa, et siirrytään-päs seuraavaan sormeeseen sitten” että ei välttämättä kerenny ees kaikkee käydä läpi. (Opiskelija A1)

Ja sitte tulee siinäki monesti aika vastaan. Et siinä ehtii nii vähän, et sitte taas mitä jonki kakkosluokkalaisen kaa voi tehdä tunnissa. Nii ja sit, että se kumminki tavaltaan sais siitä jotain irti, jotain siihen aiheeseen liittyen. (Opiskelija C1)

Lisäksi opetusmenetelmien valintaa sanelivat opiskelijoiden mukaan heidän käytösään olleet tilat. Esimerkiksi ryhmissä A ja C opetuksessa suosittiin toiminnallisempia menetelmiä liikuntasalissa opiskeltaessa, kun taas luokkahuoneessa opetus tapahtuu enemmän omilta paikoilta käsin.

Nii ja varsinkin kun ollaan salissa, missä ei oo edes tuoleja mihin istutaan. Niin siellä ei sitten kyllä kukaan kuuntele, jos siellä olis jotain, et joku meistä siellä luennois siellä edessä tai jotain vastaavaa. Et se on tilana aika hankala mun mielestä tollaseen, jos ei nyt oteta tätä toiminnallista. (Opiskelija A5)

Ollaan me joskus jotain, silloin ku me tehtiin se sellanen, että kaveri kuljettaa, nii mietitty sitä tilaa mis me oltiin. (Opiskelija C1)

Jo edeltävistä lainauksista voi päätellä, että hyvinvointiopetuksen toimintatapoja valitaan hyvin pitkälti myös oppilaiden ominaisuuksien pohjalta. Edellä kerrotaan esimerkiksi, että mikäli opetusta toteutettaisiin isossa salitilassa luentomuotoisesti, ei oppilaista kukaan kuuntelisi opettajaa. Ryhmässä A tämä oppilaiden ominaisuuksien merkitys korostuu kaikista ryhmistä eniten. Syyslukukaudella oppilasryhmän heterogeenisyys nähdään isona haasteena. Pedagogisia valintoja ohjailee ensisijaisesti tarve selviytyä tunnista, ei niinkään tavoite edistää oppilaiden hyvinvointia.

No meillä se koulu on sellanen, et siellä on aika paljon maahanmuuttajataustaisia tai semmosia, jotka ei suomee puhu. Nii on vaan miettiny, että mitä niitten kanssa pystyy tekemään. Että tavallaa se on ainoastaan ollu sillee, et mikä vois toimii siellä sillee, et ne sais ees jotain siitä irti. (Opiskelija A3)

Niin ja ehkä se, miten me lähetään sinne kouluun, nii ei meillä oo tavoitteena tai must tuntuu ainaki, et ku mä lähen sinne, nii ei oo tavoitteena se, et miten me saatais opetettuu mahdollisimman hyvin sitä hyvinvointia. Vaan meillä on se, että miten me saadaan toimimaan siinä kyseisessä luokassa. Ku se on nii vaikee luokka, nii miten me saadaan se juttu toimimaan ja miten me saadaan se toimimaan niin, että se ei aiheuta hirveetä kaaosta. (Opiskelija A4)

Kevätlukukaudella tämä näkemys kärjistyy entisestään. Syyslukukaudella toiminnallisuutta pedagogisena ratkaisuna ei vielä suoraan kritisoitu. Sen sijaan keväällä opiskelijaryhmä on sitä mieltä, ettei toiminnallisuus yksinkertaisesti toimi vanhemmilla oppilailla. Nuoremmilla alakoululaisilla toiminnallisuus nähdään vielä tarkoituksenmukaisena ja toimivana. Vanhemmat oppilaat eivät motivoituneet esimerkiksi ryhmän vetämiin leikkeihin. Tätä kautta opiskelijat ovat sitä mieltä, etteivät huonosti motivoituneet oppilaat oppineet heidän tunneillaan. Samalla opetustilanteista muotoutui myös opiskelijoille itselleen ikäviä tilanteita.

Nii ja nyt on varmaan huomattu, et tää toiminnallisuus ei ehkä toimi vitos-kutoisilla. Et ehkä niille täytyis olla enemmän sitä, vaik se nyt ei oookkaan tarkoituksena, enemmän sitä tiedon viemistä sitte. Koska ne ei vaan lähde mihinkään meidän leikkeihin mukaan ja me tehdään siitä myös samalla sellainen inhottava asia, et taas pitää mennä leikkimään jotain tylsää. (Opiskelija A4)

Et se on sit meillekki vaivaannuttavaa, et ”Tee nytten” tai ”Ohitetaan nyt et tehny”. (Opiskelija A1)

Ja sit ku tuntuu, et nykyään nimenomaan tota toiminnallisuutta halutaan siihen kouluun, ja mikä on ihan hyvä, et sitä tuodaan ja koitetaan tuoda erilaisin leikein tai aktiviteetein. Mut ei sitä niin sanotusti oikein tiedonjakamista nyt ainaki ite kokenu sellasena, et ei sitä kokonaan kannata sulkee, että lapset vaikka lukis ite jotain. Että käytäis oikeesti asioita, et kirjoitettais jotain ylös tai jotenki. Ihan kaikille ei sit kuitenkaan toiminnallisuuden kautta oo yhtään mitään niin. (Opiskelija A4)

Et vaikka itekki on sillee et tykkää kaikesta toiminnallisesta ja on aina ollu sellanen et lähtee mukaan kaikkiin leikkeihin etenki koulussa mut silti, silti sitä itekki kokee niin ettei se tieto sit enää välity ei kuudesluokkalainen saa siitä kauheesti irti mitään uutta. (Opiskelija A1)

No ainaki mun mielest se, et virheiden kautta on oppinu sen, että just huomaa, että ne isommat ei tykkää noista toiminnallisista ja eikä leikeistäkään. Et sillä tavalla sitä kyllä sen se on antanu se kokemus siellä. Että tietää jonkin verran enemmän nytten et mikä toimii ja mikä ei. (Opiskelija A1)

Toiminnallisten menetelmien toimimattomuutta selitetään ryhmässä A siis suoraan oppilaiden ominaisuuksilla; opiskelijoiden mielestä menetelmät eivät toimi, koska ne eivät kiinnosta oppilaita. Tämä kokemus lienee syntynyt verrattaessa omia kokemuksia muiden ryhmien kokemuksiin. Kaikissa ryhmähaastatteluissa nostetaan esille opiskelijaryhmien välinen kommunikointi ja kokemusten jakaminen. Näin ollen opiskelijat ovat perillä siitä, millaisia kokemuksia muut ryhmät ovat omissa kouluissaan toimiessaan saaneet. Kun verrataan ryhmää A muihin ryhmiin, eivät muut opiskelijat koe oppilaiden suhteen toiminnallisuutta kohtaan olleen yhtä ongelmallinen. Ryhmässä B osa oppilaista suhtautuu toiminnallisuuteen eri tavoin, mutta tästä ei seuraa opiskelijoille yhtä negatiivisia kokemuksia kuin ryhmässä A. Lisäksi ryhmässä koetaan, että vanhempien lasten kohdalla nimenomaan toiminnallisen menetelmän valinnalla heidät saadaan paremmin mukaan oppimiseen.

Mulla taas haaste se, ku mä oon kutosluokkalla, et miten mä saan ne kiinnostumaan siitä aiheesta. Et se on ollu aika semmosta, et on aika paljon joutunu aikaa käyttämään siihen niihin aktiviteetteihin mitä tekee siellä. (Opiskelija B3)

Nii meil on esim. mejän luokassa 27. Nii se on alusta asti tuottanu vähä vaikeuksia ja vaikee luokka sinänsä, nii sen kanssa ei aina mee ihan asiat suunnittelusti. Niin se pitää aika ekstemporee aina välillä lähtee soveltaakin niitä. (Opiskelija B5)

Mut se kans mun mielestä riippuu ihan hirveesti luokasta. Siel jollain toimii se ja joillain ei. Ja toisten kaa saadaan hirveesti tehdä töitä, et saa ees sen huomion välillä tai sillain, että et kuuntelee ohjeita. Ja miten lähtee mukaan, ku siellä hirveen erilaisia persoonia tietenkin niinku kaikkialla. Nii toiset ei ehkä uskalla lähtee tai ei halua lähtee mukaan tommosiin, missä tarvii näyttää muiden edessä tai. (Opiskelija B5)

Myös ryhmässä C pohditaan matkan varrella menetelmien toimimista omassa koulussa. Tässä ryhmässä opiskelijat tuntevat oppilaidensa oppineen hyvinvoinnista toi-

minnallisten menetelmien kautta. Opiskelijat kokevat onnistuneensa syyslukukaudella myös silloin, kun ennakolta epävarmalta tuntunut pedagoginen ratkaisu osoittautuikin lopulta erittäin toimivaksi.

Tuntuu niinku, et jonki leikinki kautta ne oikeesti joskus sisäistääkin niitä asioita. Eikä se oo sitten sitä leikkimistä vaan. (Opiskelija C1)

Ja se onki meil, ku me pidettiin pallohierontaa yhden tunnin lopussa, nii se oli vähän et onnistuuko se vai ei nii se onnistu. Mutta tosi moni sitte ku kysyttiin, et mikä oli kivointa, nii oli tykänny siitä. Nii siit tuli sellanen et se onnistu. (Opiskelija C2)

Ryhmän C positiivinen suhtautuminen toiminnallista opetusta kohtaan jatkuu myös keväällä. Opiskelijat kokevat hyvinvointiopetuksensa onnistuneen, sillä oppilaat kertoivat pitäneensä tunteista ja oppineet. Lisäksi tässä ryhmässä herää keväällä myös innostus kokeilla jotain aivan uudenlaisia opetusmuotoja koulussaan.

Just ois ehkä kiva kokeilla jotain uutta, mutta sit tulee helposti otettuu niitä samoja, ku ne on toiminu. Ja niitä voi soveltaa, et ehkä välillä kaipais sellasta. Aina pitäis kokeilla uusia ja tehä jotain ihan uutta. (Opiskelija C2)

Ja ku on ne luokat, et toiset toimii ja toiset ei, nii tavallaan sitä, et turvallisella on aika hyvä mennä niitten kaa, joiden kaa ei sit se muuten aina mee. (Opiskelija C4)

Nii ja sit kysyttiin tai saatiin palautetta niiltä lapsiltakin, niin ihana kuulla, et on tykänny. Ja sit tietenki tuli viel toivomuksii, et "Hei tällast vois olla!" Nii sit varmaan kehitetään vielä. (Opiskelija C4)

Eri ryhmissä suhtautuminen toiminnallisiin menetelmiin saa siis hieman erilaisia sävyjä. Ryhmässä A suhtautuminen toiminnallisuutta kohtaan on hieman negatiivisempaa kuin ryhmissä B ja C. Yhteistä kaikille ryhmille on kuitenkin se, että toiminnallisten menetelmien hyödyntäminen opetuksessa on mietityttännyt heitä. Jokaisessa ryhmässä on huomattu oppilaiden oppineen toiminnallisuuden kautta hyvinvointia. Ryhmässä A pohditaan esimerkiksi Hyvinvointikäsi-tehtävän olleen onnistunut.

Niinku se ekalla kerralla ku meillä oli semmonen joku mielenterveyden käsi tai joku tämmönen, missä väritettiin sormia. Nii se mun mielestä meni tosi hyvin. Tuntu, että ne lapsetkin tajus siitä ja sit ku jossain noissa teemapäivissäki ku kävi, niin sitte ne vieläkin muisti niitä, että mitä niitä sormia oltiin väritetty. (Opiskelija A3)

Kuten edellä on kerrottu, koetaan ryhmässä A, ettei toiminnallisuus toimi vanhempien oppilaiden kanssa. Nuorempien oppilaiden opetuksessa ryhmä kuitenkin kokee myös onnistumisia ja oppilaiden oppimista.

No meillä kyllä kakkosluokka, vaikka et jos oli vähänki toiminnallista, et vaikka on just tosi vilkas luokka, nii ne lähti aina innolla tekemään. Vaikka mitä meil oli askartelujaki. Et ne lähti niitä tosi innokkaasti tekemään, et niiden tuntien jälkeen oli sellanen fiilis, et meni ihan hyvin ja oli ihan kivaa. (Opiskelija A5)

Ja sillen ku jäi se tunne, että ne ehkä saikin jotain siitä irti muutakin, kun vain sen askartelun. Et sil askartelulla oli merkitys sille. (Opiskelija A1)

Vaikka pääosin kokemukset hyvinvointiopetuksesta toiminnallisina menetelmin ovatkin siis negatiivisävytteisiä, myös onnistumisia oppilaiden oppimisen osalta oltiin koettu.

5.3 Kokemukset vuorovaikutuksesta ja hyvinvointioppimisesta

Viimeisenä teemana käsitellään opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta oppilaidensa kanssa sekä oppilaiden koettua hyvinvointioppimista. Ensimmäisessä alaluvun osassa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettaja-oppilassuhteen rakentumisesta. Toisessa osassa fokus siirretään kokemuksiin oppilasryhmistä. Viimeisessä eli kolmannessa alaluvun osassa käsitellään sen sijaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä sen tukemista.

5.3.1 ”Et mun mielestä se meidän asennekin on vaikuttanut ihan tosi paljon siihen, miten ne lapsetkin suhtautuu tekemiseen.”

Ryhmien kokemukset oppilaiden suhtautumisesta toiminnallisiin työtapoihin ovat siis vaihtelevia. Kysyttäessä oppilaiden motivoitumisesta hyvinvointioppimiseen,

mainitaan eri ryhmissä kuitenkin samoja asioita sekä syksyllä että keväällä. Oppilaat motivoituivat tunneilla opetuksen erilaisuudesta, osallisuudesta sekä sisältöjen linkityksestä omaan elämäänsä. Vaikka hyvinvointioppimiseen motivoitumisen syyt olivat siis ryhmissä samanlaisia, vaihteli oppilaiden aktiivisuus tunneilla hyvin paljon. Jokaisessa opiskelijaryhmässä koetaan oppilaiden olleen hyvin aktiivisia ja innoissaan, toisaalta myös passiivisia. Sen sijaan vuorovaikutustavoissa suhtautua tähän aktiivisuuteen tai passiivisuuteen on ryhmien välillä eroja. Ryhmässä C oppilaiden aktiivisuutta pyrittiin syksyllä lisäämään osallistamalla oppilaita hyvinvointitunneilla. Oppilasryhmän koetaan olleen melko helposti hallinnassa.

Kyl ne oli aktiivisia. (Opiskelija C3)

Ja meki silloin joskus, kun me ollaan kysytty sit kun on lopussa joku 5-10 minuuttia aikaa, et "Onks teillä itellä vielä mielessä jotain, mitä te halutte tehdä?" Nii kyllä on aina tullut enemmän toiveita kuin mitä ollaan keretty ottamaan. (Opiskelija C5)

Eikä oikeestaan yhtään oo ollut sellasta, että tarviis patistaa ketään, että "Tuu nyt mukaan tai tee!" Että niin, kyllä kaikki on ollu mukana. (Opiskelija C4)

Kevään koittaessa opiskelijat ryhmässä C sekä heidän oppilaansa oppivat tuntemaan toisiaan entistä paremmin. Tämän myötä oppilaat toisaalta rohkaistuivat olemaan avoimempia opettajiensa edessä, toisaalta tunnistivat myös opettajiensa auktoriteetin. Oppilaat olivat myös edelleen aktiivisia ja esimerkiksi kertoivat omia ehdotuksiaan tunneilla.

No se on ainakin ollut helpompaa, kun tuntee sitä omaa luokkaa. (Opiskelija C4)

Ja ne on alkanut arvostaa enemmän myös aikuisena tai opettajana. Et kun sanon jotain, niin syksyllä ne saatto vähän kyseenalaistaa. Tai silleen ne on tajunnu, et me ollaan ihan tosissamme, jos me jotain käsketään. (Opiskelija C1)

Ja sitten sekin, et kun me ollaan nyt niille tuttuja, niin ne uskaltaa puhua siellä paljon enemmän kuin alkusyksystä. Et oikeesti kertoo mielipiteitänsä ja saa semmoista keskustelua aikaan. (Opiskelija C5)

Opettaja-oppilassuhteet siis syvenevät ryhmässä C lukuvuoden mittaan. Näin tapahtuu myös ryhmässä B. Oppilaat olivat lukuvuoden mittaan joskus aktiivisia ja joskus

passiivisia. Aivan pienimpiä oppilaita kuvaillaan jopa yllättävän aktiivisiksi. Aktiivisuuden lisäämisen keinoksi opiskelijat nimeävät syksyllä kannustavan vuorovaikutuksen. Opiskelijoiden puheesta välittyy myös aito halu tuoda oppilaidensa ääni kuuluviin hyvinvointitunneilla.

Me varmaan molemmat yllätyttiin aika positiivisesti siitä, miten innokkaasti ykkösluokkalaiset osallistuu keskusteluun, ja miten paljon niillä on ajatuksia, mitä ne haluaa tuoda esiin. Et ihan yllätti et "Vau!" Et niiden ajattelu on jo noin pitkällä ja meillä on nimenomaan se ongelma, et ei saada niitä käsiä alas sieltä, kun ne viittaa koko ajan, että pitäis mennä eteenpäin. Hyvä et asiaa riittää. (Opiskelija B2)

Ja yleisesti vaikka meilläkin on ollut vaikeaa luokka, nelosluokka, nii kuitenkin aina tuntee, et ne on ihan kuitenkin innostuneita sitten loppujen lopuksi niistä tehtävistä, mitä me ollaan annettu. Että ei ainakaan varmaan kellään meistä oo ollu semmoinen, että oikeesti et joku tunti on mennyt ihan päin jotain. Että ne on vaan sillain, että "Mitä pitää tehdä?" tai näin. Että on ne aina kyllä lähteny kuitenkin siten tekemään niitä juttuja. (Opiskelija B1)

No kyl mä ainaki ite olin sillein, että "No kuunnelkaas, et tääl oli pojillaki hyviä ideoita!" Ku just tytöt saatto, et ne vaan ideoi siellä keskenään, mut sit tuli pojilta välillä, et "No tytöt vaan pätee kaikessa, et ei ne kuuntele meitä!" Ja sit oli sellai, et "Kuunnelkaa toisianne nyt et täällä tuli hyvä idea ja otetaanko tää huomioon?" Ja yritti olla silleen, et jos meilläki oli kahteen ryhmään jaettu, et nii sit toinen oli aina toisessa, et koko ajan siinä tavallaan. (Opiskelija B5)

Ja sit niissä pajoissa, että vaikka ne eka mielti jotain, nii sitten tavallaan antoi vaikka ite jonku esimerkin, että "Mä esim. nukun yhdeksän tuntii yössä ja montas te?" (Opiskelija B1)

Ja just sellasii herätteleviä kysymyksiä lisää. (Opiskelija B3)

Halu osallistaa oppilaita sekä kuulla heidän näkemyksiään hyvinvointiopetuksessa voimistuu edelleen keväällä. Opiskelijat kertovat halusta olla oppitunneilla itse mahdollisimman vähän äänessä ja antaa tilaa oppilaiden näkemyksille. Tietyissä aihepiireissä asiantuntijuuden valtikka ollaan valmiita antamaan myös oppilaille. Lisäksi ryhmä kertoo opettaja-oppilassuhteiden syventyneen entisestään keväällä. Jo syksyllä aktivoimaan pyrkinyt vuorovaikutus jatkui. Opiskelijat raportoivat kehittäneensä esimerkiksi kykyään innostaa oppilaita luovalla tavalla, ja korostavat opettajan oman asenteen merkitystä oppilaiden aktiivisuuden kannalta.

Niin se justiinsa, et ei ehkä just siinä meidän luokassa, et se toiminta pohjautuu siihen, et kun se on aika villi luokka. Nii me ollaan silti todettu, et tällainen yhdessä tekeminen, et me ei paasata siellä edessä missään, et annetaan jokin aihe mitä lähdetään käsittelemään, mut sit lähdetään ryhmässä taikka. Et itse yrittänyt mahdollisimman vähän olla äänessä niissä pajoissa ja muutenkin. (Opiskelija B5)

Et just tässä viime kuukausien sisällä ollaan käyty kouluilla puhumassa sosiaalisesta mediasta, kun itse ainakin tietää sen, et lapset on siinä aiheessa enemmän asiantuntijoita kuin ite. Et sit kun on menny sillä asenteella joskus sinne, et nyt lapset pääseekin opettaa mua, niin mun mielestä sekin on ollut hauskaa. (Opiskelija B2)

Just huomaa ton, kun on oppinut tuntemaan niitä lapsia, niin se luottamussuhde niitten kanssa on muuttunut ihan erilaiseksi syksystä. Et ne tuntee meitä paremmin ja me tunnetaan niitä, niin ei tarvii esim. johonkin työrauhan ylläpitoon enää yhtään niin paljoa energiaa hukata. (Opiskelija B5)

Mulla taas ehkä vaikein tai haastavin oli tossa kutosluokassa sellainen luovuus, että osasi jotenkin motivoida siihen aiheeseen ja saada ne kiinnostumaan siitä aiheesta. Koska monesti saattoi olla, kun silloin alussa ainakin saatoin sanoa sen aiheen vaan ihan tälleen: "Tänään käsitellään sitä!" Nii sit semmosta: "Nääh nääh", sit oli vaan silleen et "Niinpä". Oppi jotenkin aloittaa ne tunnit sillä tavalla, et ne oli heti mukana siinä ja sit se lopputunti menikin sitten tosi hyvin. Et just semmoista luovuutta ja ehkä määrätietosuuttakin jossain kohdin. (Opiskelija B3)

Ja jotenkin semmoisella rennolla hyvällä asenteella ollaan aina menty niitä hommia, eikä sillain et "No niin ja nyt meillä on sitten tää juttu ja käsitellään näin!" Vaan sellaisella rempseellä asenteella. Et mun mielestä se meidän asennekin on vaikuttanut ihan tosi paljon siihen, miten ne lapsetkin suhtautuu tekemiseen. (Opiskelija B5)

Ihan varmasti se on innostanut niitä, kun ne on päässy kertomaan sen oman näkökulmansa siihen. Et ei oo missään vaiheessa niille tullut sellainen olo, et nyt nää koulun ulkopuoliset ihmiset tulee kertoo, miten asioita pitää tehdä. Vaan että me yhdessä tutkitaan näitä asioita ja miten ne menee. (Opiskelija B2)

Ryhmissä B ja C oppilaiden koetaan siis olleen sekä aktiivisiksi että passiivisiksi. Vuoden mittaan opiskelijat oppivat tuntemaan oppilaitaan paremmin. Lisäksi molemmissa ryhmissä opiskelijat pyrkivät kannustaen, innostaen ja oman asenteensa kautta motivoimaan oppilaita oppimaan hyvinvointiasioita. Ryhmien lausunnot henkivät myös molemminpuolista arvostusta ja luottamusta. Nämä piirteet – empatia, molemminpuolinen kunnioitus sekä luottamus – ovat Määtän ja Uusiautinin (2012) mukaan lämpimän ja kannustavan oppimisilmapiirin tunnusmerkkejä. Aivan samoja piirteitä ei voi kuitenkaan katsoa löytyvän ryhmän A opiskelijoiden kokemuksista. Vaikka ryhmäläiset raportoivatkin myös positiivisia kokemuksia oppilaidensa aktiivisuudesta,

oli kokonaiskuva oppilaiden tekemisestä negatiivinen. Osa opiskelijoista kokee oppilaansa olleen passiivisia, mihin oltiin yritetty reagoida innostavalla otteella. Osa taas raportoi heidän aktiivisuutensa kanavoituneen tunnin kannalta niin, etteivät he kuunnelleet ohjeita. Tällaisia tilanteita läpikäydessään opiskelijat kokevat, ettei heillä ole ollut riittävästi kokemusta opettamisesta, ohjaamisesta tai lasten kanssa työskentelystä tilanteen haltuun ottamiseksi.

Niin käytännössä sit ennen ku kaikki on rauhottunu paikalle yms., nii ei siihen paljon aikaa kyl jää. (Opiskelija A2)

Nii, ne ois varmaan saanu, mä uskon että ne pienet jotenki innostu siitä, siis sillon siellä toimintapajassa. Et ne ois varmasti niinku saanu siitä vielä paljon enemmän irti. Et oman haasteehan sitten tietenki tuo kaikki kutosluokkalaiset ketä ei niin kiinnosta nää asiat. Et ne ei jaksa innostua, nii siinä ei ehkä sitten oo nii meijänkään puolelta niinku paljon tehtävissä sillee muutaku yrittää innostaa. Että niille ei siten ehkä myöskään jää ne asiat kuitenkin samalla tavalla mieleen kuin niille pienemmille. Mut toisaalta niil saattaa olla vähän tutumpia ne asiat niinku entuudetaan. (Opiskelija A5)

Saada ne lapset kuuntelee tai siis ku jotkut siellä on nii villedä ja ei välttämättä ymmärrä suomee kovinkaan hyvin. (Opiskelija A3)

Totta kai sitten se, että jos ei oo ollu niin paljon vaikka tehny minkäänäkösiä sijaistuksia tai ollu ala-asteella kouluavustajana tai tällee, nii varmaan tosi vaikee lähteä suoraan. Et sä oot ollu, mitä me oltiin koulussa kuukausi, pari kertaa näin vähän juteltiin niitä ja näitä noin. Ja sit me mennään suoraan sinne ja sun pitäski pitää sille koko luokalle joka onki todella suuri, kun on nii isot luokkakoot. – ja ne on tosi villedä, nii se voi olla niinku tosi vaikeeta ottaa se kontrolli, ku sä et oo vielä itekkää vielä rakentanu sitä omaa opettajapersoonaa käytännössä. Että millä tavalla sä nyt otat lapseen kontaktia tai millä tavalla sä koitat hiljentää sitä porukkaa, et mikä se sun oma tapa on. Nii se on tosi vaikee mennä sinne. Nyt sitte suoraa heitettiin vähän niinkun susille. Mutta toisaalta sitten, jos on tehnyt lasten kanssa jotain ees, nii kyllä se on helpottanut huomattavasti sitä lapsen kanssa kommunikointia ja tollasta. (Opiskelija A2)

Keväällä sama trendi jatkuu: osa oppilaista koetaan passiivisiksi, osa taas liian aktiivisiksi. Opiskelijat kertovat myös kokeneensa oppilaiden luokka-asteen vaikuttaneen kokemuksiin heidän aktiivisuudestaan tai passiivisuudestaan. Onnistumisia koetaan olleen lähinnä alaluokkien oppilaiden kanssa.

No meillä kyllä kakkosluokka, vaikka et jos oli vähänkin toiminnallista, et vaikka on just tosi vilkas luokka, nii ne lähti aina innolla tekemään, vaikka mitä meillä oli askartelujakin. Et ne lähti niitä tosi innokkaasti tekemään, et niiden tuntien jälkeen oli sellainen fiilis et meni ihan hyvin ja oli ihan kivaa. (Opiskelija A5)

Mä en tiiä, mun mielestä siinä meidän luokassa tuntuu, et on kehittynyt siinä ohjeiden antamisessa. Että kun se on luokka, joka ei hirveen kauaa jaksaa istua paikallaan hiljaa. Että antaa ne selkeesti ja napakasti ja saa semmoisen rauhan siks aikaa siihen luokkaan, kun kertoo ne ohjeet. Et mä koen et se ei oo kuitenkaan ollu ihan turhaa siinä suhteessa. (Opiskelija A5)

Ylempien luokkien kanssa työskennelleiden opiskelijoiden kokemukset keväältä ovat sen sijaan hyvin paljon synkempiä. Opiskelijat kokevat, ettei toiminnasta ole ollut hyötyä heille eikä oppilaillekaan. Vuorovaikutusta tunneilla kuvataan melko yksisuuntaiseksi: opettajat olivat turhaan yrittäneet saada oppilaisiin kontaktia oppilaisiinsa.

Ja jotenkin se, että meillä on tätä pajatoimintaa ollut siellä salissa. Yks luokka on aina puoli tuntia, niin ykköset ja kakkoset on semmosii, et niitä saattaa vielä kiinnostaa. Ne näkee meidät auktoriteettina ja ottaa vastaan sen tiedon, mitä me annetaan totena. Mut sitten taas ylempillä luokilla se on vähän sellasia ”Noo tehään nyt mitä noi sanoo, toi sanoo et pitää mennä ajois nukkuu ihan sama”. Et ei niitä oikeesti kiinnosta mitä me sanotaan. (Opiskelija A1)

Nii en tiiä, ehkä meidän luokalla vaan tuntuu, et ei oikeestaan oo mitään semmosii asioita, missä ois niinku onnistunut tai ei vaan oo. (Opiskelija A4)

Niin suurin osa on kuitenkin siitä tunnista, niin on vähän semmoinen et me se 85% sanotaan siitä ajasta niille, et ”Olkaa hiljaa ja kuunnelkaa!” Ja sit se loput 15 sitten kerrotaan, et mitä tehdään. (Opiskelija A4)

Ne ei kuuntele yhtään. Siis tokihan se nyt kuulostaa siltä, et me vaan piiloudutaan oman kyvyttömyyden taakse. Mutta kun ne ei oikeesti suostu minkäänlaiseen ohjeiden noudattamiseen ja sitten kun siellä on siinäkin luokassa on joku vajaa 30 tyyppiä ja siinä on parhaimmillaan ehkä avustajii ja opettajii, aikuisia viis taikka kuus. Ja silti se ei pysy se paketti kasassa. (Opiskelija A2)

Kertomukset ryhmän A onnistuneista oppitunneista antavat vaikutelman hyvästä oppimisilmapiiristä. Tunneilla on edetty selkeiden ohjeistusten ja sääntöjen mukaan, jotta toiminta pysyy hallinnassa. Näillä tunneilla voikin tulkita vallinneen – jos ei lämmin ja kannustava – niin ainakin turvallinen oppimisilmapiiri. Määtän ja Uusiautinin (2012) tällaiselle ilmapiirille tyypillistä ovat tiukat säännöt ja eteneminen opettajan tah-

tiin, tinkiminen yhteistoiminnasta, mutta kuitenkin turvallinen, opettajan oikeudenmukaisuuteen luottava toiminta ja vuorovaikutus. Sen sijaan kaikista negatiivisimmat kokemukset tässä ryhmässä olleilla opiskelijoilla viittaavat aivan erilaiseen oppimisilmapiiriin. Opiskelijat kuvailevat, kuinka eivät saa kontaktia oppilaisiin, ja kuinka heidän vuorovaikutuksensa oppilaita kohtaan ainakin tunnin alussa on lähinnä järjestyksen ylläpitoon keskittyvää. Kokemuksista välittyy yksipuolinen vuorovaikutus.

Tällaista ilmapiiriä on paljon edellisiä kokemuksia hankalampaa jaotella mihinkään Määtän ja Uusiautti (2012) artikkelissaan esittelemään oppimisilmapiirityyppeihin. Ilmapiirityypit on luotu kahden ulottuvuuden, pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin, näkökulmasta. Pedagogiselle rakkaudelle on tyypillistä opettajan läsnäolo sekä luottamus oppilaan kykyihin. Tämän toisessa ääripäässä opettaja on kylmä ja ei ole läsnä. (Määttä & Uusiautti 2012.) Tässä tutkimuksessa epäonnistumisia luokkansa kanssa kokeneita opiskelijoita ei voi sijoittaa oikein kumpaankaan ääripäähän. Opiskelijat varmasti haluaisivat luottaa enemmän oppilaidensa kykyihin, mutta kokevat yhteydenmuodostamisen heihin hankalaksi. Huoli siitä, etteivät oppilaat välttämättä opi tunneilla häiriötekijöiden takia, ei kuitenkaan tule esille kokemuksissa. Negatiivisista kokemuksista päällimmäisenä välittyy epätoivo ja pettymys omiin kokemuksiin. Tällaiset ongelmat muodostavatkin Atjosen ym. (2008, 200) mukaan merkittävän osan opettajien uransa aikana kokemista, ammatillista tukea vaativista kipukohtista.

Toisessa oppimisilmapiirin ulottuvuudessa opettajat voi jakaa joustavaan ja ammattitaitoon perustuvaan auktoriteettiin sekä dominoivaan ja uhmaavaan auktoriteettiin. Ensimmäisessä ääripäässä opettajan auktoriteetti perustuu hänen asiantuntemukseensa, kun taas toisessa ääripäässä opettaja on vallassa ja oppilaat hänelle alisteisessa asemassa. Opettaja voi kokea vallankäytöstään myös syyllisyyttä, sillä se kohdistuu lapsiin. (Määttä & Uusiautti 2012.) Näistä auktoriteetin ulottuvuuksista opiskelijoilla lienee olleen tavoitteena joustavan ja asiantuntevan auktoriteetin rakentaminen. Kuten edellisissä luvuissa on tullut ilmi, opiskelijat kaipasivat opetuksensa tueksi enemmän asiantuntemusta hyvinvoinnista. Lisäksi opiskelijoiden valitsemat toiminnalliset opetusmenetelmät ovat sellaisia, joissa opettajan on väkisin pyrittävä joustavampaan rooliin järkähtämättömän hallitsijan aseman sijaan.

5.3.2 ”Ja jotenkin kokee sen, että kaikki luokat on keskenään kuitenkin ainakin jotenkin erilaisia”

Edellisen alaluvun sitaateissa sivuttiinkin jo opiskelijoiden isoimmiksi vuorovaikutukselliseksi haasteiksi kokemia tekijöitä oppilaidensa kanssa. Ryhmässä A vaikeuksia aiheuttivat käytöshäiriöt. Yhteisesti kaikissa ryhmissä haasteita koetaan sen sijaan olleen oppilasryhmien kokoon sekä niiden heterogeenisyyteen liittyen. Isossa ryhmässä kontrollin ottaminen oli tunneilla haasteeksi. Lisäksi pienryhmän eduksi nimetään parempi mahdollisuus kuunnella oppilaiden ajatuksia ja olla aidosti läsnä.

Itellä tulee mieleen, et jos niitä toimintapajoja katotaan, niin se ryhmien koon, kun ne on niin pieniä ryhmiä. Nii siinä niinku taas pystyy hallitsee jotenkin sitä tilannetta ja ne on onnistuneet mun mielestä ihan hyvin. (Opiskelija A4)

Nii meil on esim. mejän luokassa 27. Nii se on alusta asti tuottanu vähä vaikeuksia ja vaikee luokka sinänsä, nii sen kanssa ei aina mee ihan asiat suunnittelusti. Niin se pitää aika ekstemporee aina välillä lähtee soveltaakin niitä. (Opiskelija B5)

Vielä tohon, et kun just keväällä ollaan kokeiltu, et on ollut erilaisia rasteja siellä ja jaettu pienempiin ryhmiin se luokka. Nii se on ollut hyvä myös sen takia, et kun se luokka on tosiaan jaettu pieniin ryhmiin, niin niissä pienissä ryhmissä on saattanut ne lapset, jotka ei koko ryhmässä saa ääntään kuuluviin, niin saattanut siellä uskaltanut enempi avata omia ajatuksiaan. (Opiskelija B1)

Varsinkin, kun meillä on yksi semmonen luokka, joka ei puhu oikeestaan ollenkaan, joskus jotain. Mutta kylläpä vaan eilenkin keskustelua oli pienemmissä ryhmissä. (Opiskelija B2)

Ja se on kyllä tosi hyvä, ku se on tosi pieni tai joillakin luokilla varsinki tosi pienet ne ryhmät, ketä on niinku aina yhdellä henkilöllä ku pidetään näitä juttuja. Nii siinä saa oikeesti kuunnella myös niitä lasten mielipiteitä ja niinku ku niillä on sitä asiaa kyllä. Et sitte ku se on se iso porukka, nii ei välttämättä siinä niin pääse kaikki. (Opiskelija B2)

Opiskelijoiden kokemukset erilaisten yksilöiden huomioimisen vaikeudesta erityisesti suurissa opetusryhmissä saavat tukea myös kirjallisuudesta. Atjosen ym. (2008, 195) mukaan tällaisissa ryhmissä ” – oppilaiden levottomuus, keskittymiskyvyttömyys ja häiritsevä käyttäytyminen korostuvat –”, mikä voi aiheuttaa opettajassa voimattomuutta. Tällaisissa tilanteissa opettajat voivat myös olla kriittisiä itseään ja omaa osaamistaan kohtaan. Atjosen ym. (2008, 194) keräämän aineiston mukaan opettajille on

tärkeää pystyä kohtaamaan oppilaansa yksilöinä sekä tukemaan ja kannustamaan heitä.

Ryhmäkoon lisäksi kuitenkin myös oppilasryhmän heterogeenisyys voi estää tällaisen oppilaslähtöisen suhtautumisen täydellistä toteutumista. Oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamiseen ei koeta olevan tarpeeksi osaamista, koulutusta ja riittäviä olosuhteita. Opettajasta voikin olla vaikeaa ottaa yhtäaikaaisesti huomioon niin koko ryhmän kuin yksilöidenkin tarpeet osana vuorovaikutustaan. (Atjonen ym. 2008, 199.) Oppilaiden erilaisuus saman ryhmän sisällä tuleekin ilmi myös opiskelijoiden haastatteluissa niin syys- kuin kevätlukukaudellakin. Heterogeenisyys nähdään paitsi haasteena, myös yllättäneenä tekijänä lukuvuoden aikana.

Ja jotenkin kokee sen, että kaikki luokat on keskenään kuitenkin ainakin jotenkin erilaisia. Vaikka kuinka monessa käy, niin ihan varmasti jokaisesta niistä jotain saa irti varmaan sellaista osittain tiedostamatontakin, mutta sellaista et kuitenkin niistä jotain kokemusta kertyy. (Opiskelija A1)

Tossa mun luokassa, se on muutenkin iso luokka, mutta siellä on kuus tai seitsemän erityisen tarpeen lasta, et osaisi ehkä paremmin vielä kohdata ne. Et nyt vasta kevään mittaan on oppinut ees tunnistaa ne sieltä luokasta, et tää on erityislapsi ja tää on kans. Kun ne ei välttämättä pysty tekemään tiettyjä tehtäviä samalla lailla kuin muut. Et osaa vastata niihinkin niitten tarpeisiin. (Opiskelija B1)

Ja sitte ehkä vielä tai noissa teemapäivissä, että kun on tavallaan se koko koulu mukana. Niin kun oma luokka toimii nii hienosti ja on mukana niissä. Ja sitten sattui semmoinen ryhmä, et se ei niinku välittänyt mistään ja mielummin teki voltteja salissa ja riehu. Niin se yllätti tosi paljon, et tavallaan kuinka joillekin tarvii auktoriteetin, mitä ite ei oikein osaa vielä tai niin helposti rakentaa. Niin se, että ne ryhmät on niin erilaisia ja et kaikille ei toimi kaikki. (Opiskelija C1)

Oppilaiden erilaisuus opetustilanteissa tuotti siis opiskelijoille haasteita. Tämän lisäksi opiskelijat kokevat oppilaiden vaihtelevat valmiudet ja lähtökohdat haasteena myös spesifimmin hyvinvointikontekstissa.

Ja ehkä yleisesti kaikista aiheista se, et näkee jotenkin, kun ollaan vaikka terveellisesti ravinnosta puhuttu. Nii näkee tavallaan sen, et jos siellä kotona on puhuttu toista tai kotona annetaan olla niin paljon tietokoneella, kotona annetaan valvoa. Nii sitten se ymmärtää, et no minkä takia se ei olekaan hyvä, kun et sit väsyttää, kun on nukkunut muutaman tunnin. Miks se ei olekaan hyvä, että syö hampurilaista, vaikka se hampurilainen on hyvää. (Opiskelija A1)

Sit no sen on kans huomannu et kuinka erilaisista lähtökohdista lapset tulee, että joillakin kotona saattaa olla tosi terveelliset elämäntavat ja sit on se ihan toinen laita siellä. Nii jatkuvasti vaan miettii sitä, että kuinka hyödyllinen on loppujen lopuksi koulussa opetettu terveystieto, jos se viesti ei mee sinne kotiin. Et kyllä ne ehkä vielä koulussa osaa sanoa, että pitää syödä salaattia, mut sitten jos kotona ei ole salaattia tarjolla, niin ei se ala-astelainen sitä lähde ostaan mistään. (Opiskelija B1)

Ja nähnyt tavallaan nytten, kun ollaan käyty sit teemapäivillä muissa kouluissa, että kuinka erilaista se on ja kuinka erilaisii ongelmii siellä vaik on someen ja näihin peleihin liittyen. Niin sit tavallaan sekin siihen hyvinvointiopetukseen sitten liittyy. Et mitä jossain pitää ottaa enemmän ja semmosta. (Opiskelija C4)

Opiskelijat havaitsivat kouluvierailuillaan oppilaidensa tulevan hyvin erilaisista taustoista, joissa myös hyvinvointiopetus on ollut erilaista. Haasteeksi hyvinvointiopetuksen kannalta nähdään se, kuinka oppilaat saadaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan kotoa saamaansa hyvinvointioppia ja kotona tehtäviä valintoja. Tässä lieneekin yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen paikka.

5.3.3 ”Että jotenkin näkyis sitä, et pystyy myös muidenkin kanssa kuin niiden parhaiden kavereiden kanssa työskentelemään”

Opettajaopiskelijat kokevat vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa sekä onnistumisia että haasteita. Yhteistä positiivisille ja negatiivisille kokemuksille on se, että ne molemmat herättävät opiskelijoissa vahvoja tunteita. Vuorovaikutuksesta puhutaan haastatteluissa paljon, mikä heijastelee sen roolin merkittävyyttä opettajan työssä. Aivan mutkatonta ei kuitenkaan ollut myöskään oppilaiden välinen vuorovaikutus, jota opettajaopiskelijat tietysti pyrkivät tunneillaan myös tukemaan. Edellisessä alaluvussa tarkasteltiin jo opiskelijoiden kokemuksia isojen ja pienten oppilasryhmien toiminnasta. Pienissä ryhmissä keskusteltaessa opiskelijat kokivat pystyneensä huomioimaan oppilaansa ja heidän ajatuksensa paremmin. Kuitenkin varsinaisten ryhmätöiden onnistumisessa oli kouluilla vaihtelevuutta. Ryhmässä A välteltiin ryhmätöitä, sillä niiden ei koettu onnistuneen. Sen sijaan opiskelijat ryhmässä B kokevat yhteistöiminnan olleen hyvällä tasolla.

No meillä ainaki oli just se luokka, että siellä ei kyllä hirveesti ryhmätöitä tehdä ihan silleen, että jaetaan vaikka niitä tälleen, että ”Yks, kaks, kolme, neljä”. Vaan ne ryhmät pitää muodostaa silleen hyvin harkiten, et se onnistuu. Et sen takia vähän vähälle ollaan sit jätetty sitä ryhmätoimintaa, kun ollaan huomattu et se on ihan farssi. (Opiskelija A4)

Just semmosta niinku ryhmätyöt ja paljon toimintaa ja sit just, et se idea vaikka se siellä on ja ne teemat. Et sellaseen niinku kivaan yhdessä tekemiseen vähän niinku hukkuu, nii ne on tykänny niistä tosi paljon. (Opiskelija B1)

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, ryhmällä A oli lukuvuoden aikana vaikeuksia saada kontaktia osaan opetusryhmistä. Ensisijaisena tavoitteena näillä tunneilla voikin nähdä olleen koko luokan toiminnan parantaminen. Sen sijaan ryhmissä B ja C luokat toimivat melko hyvin, jolloin opiskelijat asettivat opetuksessaan tavoitteita myös oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen parantamiseen. Opiskelijat kertovat näissä ryhmissä olevansa erityisen yllättyneitä tyttöjen ja poikien välisen yhteistyön heikkoudesta, ja pyrkineensäkin parantamaan sitä.

Et ryhmässä saa myös, kun siellä on aina tai meidän luokassa oli se, että siellä on tytöt ja pojat ei pysty millään oikein tekemään yhteistyötä ja se on tosi poikavaltainen luokka. Ja se näkyy siellä ihan hirveen hyvin niistä just, et sekaryhmiä yritäis tehdä sinne. Että jotenkin näkyis sitä, et pystyy myös muidenkin kanssa kuin niiden parhaiden kavereiden kanssa työskentelemään. (Opiskelija B5)

No mut yllätti tai tää ei oo mikään uusi asia, mutta yllätti se lähinnä et kuinka siellä on jakautunut ne luokat silleen tytöt ja pojat. Et se on ihan tosi monissa luokissa siellä et ei voi tehdä yhtään yhteistyötä. Et se on noissa pajoissakin, et sit ne on tosi passiivisia ne ryhmät, jos on tyttöjä ja poikia sekasin. (Opiskelija C3)

Ja sit ku me ollaan kuitenkin yritetty vähän sekottaa, ja sit ne ei voi istuu edes metrii lähempänä. Nii se on aina vähän silleen, menee aikaa. (Opiskelija C2)

Oppilaiden välinen vuorovaikutus ei siis ollut täysin ongelmaton. Ryhmässä B nostetaan kuitenkin esille, että yhteistyötä tulisikin vaikeuksista huolimatta kehittää paremmaksi. Ryhmässä painotetaan myös yhteistyön merkitystä hyvinvoinnille.

Ja sit ainakin mun mielestä täs meidän toiminnassa varsinkin pajatoiminnassa on koko ajan ollut myös se, että ne yhdessä ryhmänä niinku keskustelee ja tekee. Et ei sit pelkästään välttämättä oo opetettu just siitä aiheesta, mut se on sit myös lasten ilmaisutaitoja ja yhteistyö- ja ryhmätaitoja vähän niinku sivussa, vahingossa. (Opiskelija B2)

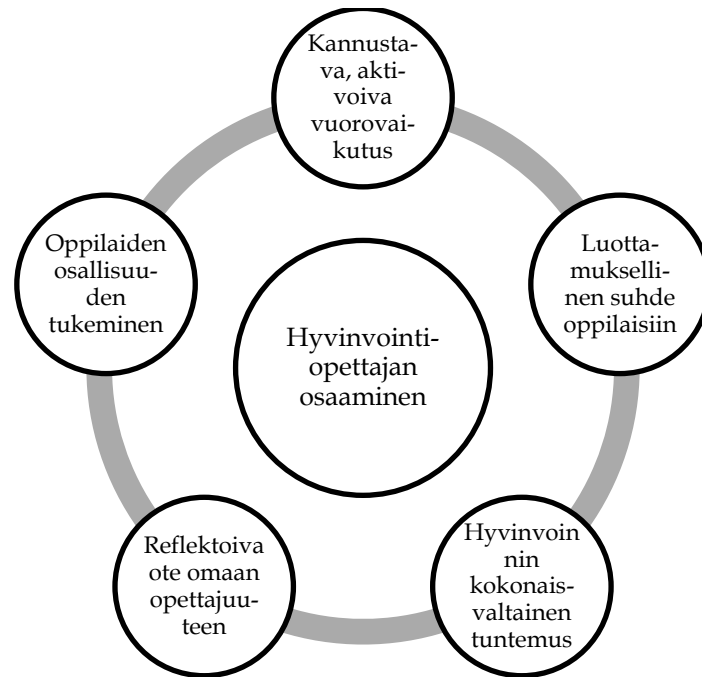
Koska ne kaikki on kuitenkin tärkeitä hyvinvoinnin kannalta. (Opiskelija B3)

Näin ryhmätoiminnan kehittäminen nähdään paitsi välineellisenä arvona – sen kautta voidaan oppia hyvinvointiasioita – mutta myös itsearvoiseksi, hyvinvointia edistäväksi asiaksi.

5.4 Yhteenveto: Hyvinvointiopettajan osaaminen

Opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa hyvinvointioppimisesta tulevat esille siis niin hyvinvointioppimisen sisällöt, opetusmenetelmät kuin tavoitetta tukeva vuorovaikutus muutenkin. Käsityksissä hyvinvointioppimisesta korostuu hyvinvoinnin hahmottaminen ja lähestyminen kokonaisvaltaisena ilmiönä. Myös hyvinvointioppimisen edistäminen nähdään kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka tulee huomioida koulun koko toimintakulttuurissa. Hyvinvoinnin opettajuus korostuu puolestaan enemmän opiskelijoiden kokemuksissa. Näistä kokemuksista on erotettavissa ainakin viisi eri kokonaisuutta, joiden näkökulmasta voidaan rakentaa hyvinvointiopettajan osaamisen eri osa-alueita.

Muodostinkin oman, hyvinvointiopetuksen ja oppilaiden hyvinvointioppimisen tukemiseen ohjaavan mallin opiskelijoiden hyvinvointiopetuksen kokemusten pohjalta. Tämä malli on esitelty kuviossa 6.



KUVIO 6. Hyvinvointiopettajan osaamisalueet.

Opiskelijoiden hyvinvointiopetuksen ja -oppimisen kokemuksissa korostuvat tiedon hallinta ja oikeellisuus, toiminnalliset menetelmät, oman asenteen merkitys oppilaiden oppimiseen sekä oppilaiden osallisuuden tukeminen. Oppilaidensa hyvinvointioppimista tukemaan pyrkivän opettajan tulisi siis luoda oppilaisiinsa luottamuksellinen suhde. Tähän luottamukseen sisältyy myös opettajan kyky rakentaa hyvä opettaja-oppilassuhde erilaisiin oppilaisiin heterogeenisissä opetusryhmissä. Hyvinvointia edistää myös kannustava ja oppilaiden aktiivisuutta lisäämään pyrkivä vuorovaikutus. Oppimisilmapiirin tulee olla myös oppilaiden omaa toimijuutta ja osallisuutta vahvistava. Näiden vuorovaikutuksellisten osaamisalueiden lisäksi opettajan tulee omata tietämystä siitä, mistä tekijöistä kokonaisvaltainen hyvinvointi rakentuu. Lisäksi tulokintani mukaan opettajan on kyettävä refleктоimaan omaa opetustaan ja siinä tekemiään ratkaisuja. Opettajan tulee suhtautua työtapoihinsa refleктоivasti ja kriittisesti kuitenkin niin, että hän antaa itselleen myös armoa esimerkiksi kaikkitietävyyden myytin murtamiseksi.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta heidän ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Tässä luvussa peilaan tutkimustuloksiani näihin kysymyksiin, tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sekä muuhun tieteenalan kirjallisuuteen. Lisäksi pohdin tutkimustulosteni merkittävyyttä ja luotettavuutta. Luvun lopuksi esittelen vielä jatkotutkimusehdotuksiani hyvinvointioppimisen ja -opetuksen parista.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tässä alaluvussa kertaan vielä tutkimukseni päätulokset. Lisäksi tarkastelen näitä tuloksia vuoropuheluna yhdessä aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Alaluvun käsittelyjärjestys mukaillee tulososiossa käytettyä jaottelua. Ensimmäisessä alaluvun osassa aiheena ovat opiskelijoiden käsitykset hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta. Tämän jälkeen seuraavissa alaluvun osissa fokus siirretään opiskelijoiden kokemuksiin. Aluksi erittelen opiskelijoiden kokemuksia hyvinvointiopetuksen toteutuksesta, minkä jälkeen käsittelen vuorovaikutuksen saamia merkityksiä opiskelijoiden opetuskokemuksissa.

6.1.1 Käsitteet hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta

Tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoilla oli heti opintojensa alussa kokonaisvaltainen ja monitahoinen käsitys hyvinvoinnista ja sen oppimisesta. Opiskelijoiden käsitysten mukaan hyvinvoinnin opetus tulisi laajentaa osaksi koko kouluyhteisön arkea, oppiainerajat ylittäväksi sisällöksi. Hyvinvointiopetuksen kehitystä erityisesti alakouluissa tulisi tukea, sillä nyt se on painottunut peruskoulussa lähinnä osaksi yläkoulun terveystietoa. Ryhmäläiset viittasivat myös omiin koulumuistoihinsa sekä haluun tehdä asiat itse hyvinvointiopetuksen suhteen toisin. Rimpelän (2008; 2013a) mukaan hyvinvointi rakentuu systemisesti elinkaaren aikana lukuisien eri asioiden

vaikutuksesta. Hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat näin niin yksilöllinen perimä, fyysinen ja sosiaalinen ympäristö kuin esimerkiksi vuorovaikutus, ravinto ja leppokin. Tämä näkemys oli siis läsnä myös opiskelijoiden käsityksissä hyvinvoinnin oppimisesta. Lisäksi käsitysten voi nähdä olevan yhtenäisessä linjassa myös tulevaisuuden koulun kanssa. Syksyllä 2016 voimaantulevissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 26) määritellään, että koulujen koko toimintakulttuurin on oltava niin oppimista, osallisuutta kuin hyvinvointiakin edistävää. Näin ollen opetusta keskeisesti ohjaavan dokumentinkin valossa hyvinvoinnin oppimista tulisi tukea oppiainerajat ylittävällä, koko koulun toiminnan läpäisevällä tavalla. Opiskelijoiden mukaan hyvinvointia pitäisikin siis opettaa uudessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien tapaan. Opetussuunnitelmaan kirjatuista kokonaisuuksista hyvinvointioppiminen sulautuu luonnollisimmin osaksi ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)” -kokonaisuuteen (POPS 2014, 22).

Hyvinvointioppiminen näyttäytyi opiskelijoiden käsityksissä siis kokonaisvaltaisesti koko kouluyhteisön ja sen toimintakulttuurin osana. Kokonaisvaltaisuus hyvinvoinnin edistämässä on yhtenevässä linjassa tulevan opetussuunnitelman lisäksi myös esimerkiksi Konun hyvinvointimallin sekä Rimpelän hyvinvointioppimisen hahmotelmien kanssa. Opiskelijoiden käsityksissä nousivat esille esimerkiksi kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kodin merkitys erikseen hyvinvointioppimisessa. Hyvinvointimallissa koti ja muu ympäröivä yhteisö on niin ikään nähty vaikuttavan koulun hyvinvointiin (Konu 2002). Konun (2002) mallin mukaan hyvinvointi koulussa koostuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuuksista itsensä toteuttamiseen sekä oppilaan terveydentilasta. Näistä eri osa-alueista opiskelijoiden käsityksissä nostettiin esille erityisesti kaksi ensimmäistä. Hyvinvointioppimiseen käsitettiin liittyvän esimerkiksi oppimisympäristöt, tilat, välituntien viettomahdollisuudet sekä kouluruokailu. Hyvinvoinnin oppimisessa korostettiin laajalti sen sosiaalista ulottuvuutta. Esimerkiksi kaveri- ja vuorovaikutustaidot nähtiin tärkeäksi osaksi hyvinvoinnin oppimista. Muutamissa käsitelkartoissa nostettiin lisäksi esille esimerkiksi luovat oppimisympäristöt, muut taito- ja taideaineet ja ilmaisun mahdollisuus sekä itsehoito, jotka ovat samansuuntaisia Konun mallin kahden viimeisen osan kanssa.

Opiskelijoiden käsityksissä hyvinvointioppiminen nähtiin kokonaisvaltaisena ilmiönä sen sisältöjen sekä edistämisympäristöjen näkökulmasta. Käsityksistä jäi kuitenkin uupumaan konkreettinen tapa tukea ja ohjata hyvinvoinnin oppimista. Käsitykset maalasivat kuvaa aihepiirin laajasta käsittelystä koko koulun toimintakulttuurin läpäisten, mutta millaista vuorovaikutusta, tukea ja ohjausta sekä pedagogiikkaa esimerkiksi pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta tavoitteeseen pääseminen tarkemmin vaatii? Tämä puute voi selittyä käsitekartan tehtävänannolla, jossa aiheeksi annettiin nimenomaan hyvinvointioppiminen, minkä vuoksi opetuksen erittely jäi vähemmälle. Kysyttäessä hyvinvointioppimiseen liittyvistä käsityksistä, voi huomio keskittyä hyvinvointioppimisen sisältöihin ja tavoitteisiin. Jos opiskelijoilta olisi kysytty esimerkiksi heidän käsityksistään maantiedosta tai biologiasta oppiaineina, saattaisi hahmottelu aivan samaan tapaan lähteä liikkeelle näiden aineiden ominaispiirteistä ja sisällöistä.

6.1.2 Opetus kiinni menneisyydessä - kohti voimavarakeskeistä lähestymistapaa

Opiskelijat kokivat, että heidän tulisi hyvinvoinnin opettajina tuntea aihepiiri laajasti. Aihepiirin tuntemus nähtiin tärkeänä osana opettajuutta ja siinä onnistumista. Epäonnistumisen kokemus tällä saralla sai opiskelijat tuntemaan syyllisyyden tunnetta erityisesti syyslukukaudella. Keväällä tapahtunut synninpäästö, ettei tarvitsekaan olla vielä asiantuntija, poisti tältä osin opiskelijoiden taakkaa kaikkietävydestä. Opiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta vaikuttivat siis näin ollen heidän pätevyyden kokemuksiinsa omasta hyvinvointiopetuksestaan. Opiskelijoiden suhde hyvinvointitietoon osoittautui hyvin tärkeäksi määrittäjäksi siinä, millaisiksi opiskelijoiden kokemukset hyvinvointiopetuksesta muotoutuivat ensimmäisen opiskeluvuoden aikana.

Ryhmissä suhtauduttiin hyvinvointikokonaisuuksiin siis niin haasteena kuin helponakin asiana. Kaikissa koulujen mukaan jakautuneissa opiskelijaryhmissä toivottiin, että toiminnan kokonaistavoite olisi paremmin selvillä. Opetuksen haluttiin koostuvan laajoista kokonaisuuksista, joita hyvinvointiopetuksesta myös löydettiin. Ryhmässä A haluttiin muodostaa kokonaisuuksien pohjalta loogisesti eteneviä ope-

tuskokonaisuuksia. Laajan sisällön supistaminen esimerkiksi yhdellä oppitunnilla käsiteltäväksi koettiin haastavaksi. Myös ryhmässä B tämä tekijä havaittiin haasteelliseksi: ryhmä kaipasi lisätietoa siitä, mitä eri aihepiireistä olisi hyvä kertoa. Tässä ryhmässä oleellisena tekijänä hyvinvointiopetuksessa nähtiinkin kokemus, jonka kautta aihepiirejä osaisi viedä loogisemmin eteenpäin. Ryhmässä C hyvinvointisisältöjen laajuus sen sijaan miellettiin isona mahdollisuutena ja vahvuutena. Ryhmän mukaan laajasta aihepiiristä voi helpommin liittää muihin oppiaineisiin mukaan pieniä asioita. Opiskelijoiden keskuudessa hyvinvointiopetuksen sisällöt nähtiin siis toisaalta kokonaisuuksina, joista tulisi muodostaa loogisesti etenevää opetusta, mutta toisaalta myös kokonaisuuksina, joista voi helposti irrottaa yksityiskohtia osaksi muuta opetusta.

Voisikin sanoa, että opiskelijoiden kokemuksissa hyvinvointiopetuksesta korostuivat yllättävän paljon sen teorettinen ulottuvuus. Oma tietämys ja aihepiirin hallinta määrittivät hyvin vahvasti opiskelijoiden kokemuksissa omaa epäonnistumista tai onnistumista. Mielenkiintoista tässä kohtaa oli myös hienoinen ristiriita opiskelijoiden käsitysten sekä heidän kokemustensa välillä. Tutkittaessa opiskelijoiden käsityksiä hyvinvointioppimisesta havaittiin, että heidän näkemyksensä hyvinvointioppimisen sisällöistä olivat sangen kokonaisvaltaisia. Hyvinvoinnin havaittiin koostuvan niin fyysisistä, sosiaalisista kuin psyykkisistäkin aihealueista, muodostaen hyvinvoinnin kokonaisuuden. Toisaalta kokemuksissa käsiteltyjen aiheiden ei enää nähtykään muodostavan selkeää hyvinvoinnin kokonaisuutta. Käsitellyt aiheet – kuten uni, vahvuudet, ruokavalio – koettiin nyt toisistaan irrallisina, hankalasti hallittavina ja omia laajempia kokonaisuuksiaan muodostaneina sisältöinä.

Hyvinvointiopetusta toteutettiin pääosin toiminnallisilla menetelmillä. Opetusta säätelivät paitsi siihen käytettävissä ollut aika ja tila, mutta myös ennen kaikkea oppilaat ja heidän ominaisuutensa. Ryhmässä A toiminnalliset menetelmät aiheuttivat eniten ristiriitaisia tunteita. Pienimpien oppilaiden koettiin motivoituvan oppimaan hyvinvoinnista näiden menetelmien avulla, kun taas vanhempien oppilaiden raportoitiin suhtautuvan toiminnallisuuteen negatiivisesti. Ryhmän mukaan toiminnallisuus ei siis toiminut kaikkien oppilaiden kanssa, mistä koitui ikäviä tilanteita niin oppilaille kuin heille itselleenkin opettajina. Menetelmien toimimattomuudesta seurasi, että

opettajien toimintaa motivoi vain tarve selviytyä tunnista. Ryhmissä B ja C suhtautuminen ei ollut yhtä kielteistä. Näissäkin ryhmissä toiminnalliset menetelmät aiheuttivat pohdinnan aiheita. Esimerkiksi menetelmien tehoamista eli sitä, opettavatko ne oikeasti hyvinvointia oppilaille, mietittiin. Opiskelijat pohtivat, oppivatko oppilaat hyvinvointia vai onko heidän opetuksensa vain leikkimistä. Erona ryhmään A oli myös se, että näissä ryhmissä toiminnalliset opetusmenetelmät koettiin nimenomaan parhaiksi vanhempien oppilaiden kanssa työskenneltäessä.

Teoreettisen ulottuvuuden ja tiedon hallinnan korostumista sekä toiminnallisten menetelmien ristiriitaisuutta on mielenkiintoista tarkastella myös terveystieteiden eri lähestymistapojen näkökulmasta. Tutkimustulosten valossa vaikuttaisi siltä, että opiskelijoiden kokemuksissa hyvinvointiopetuksesta korostuu Tiedot ja taidot -lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa opettajan roolina on siirtää tietoa sekä aktivoita oppilaitaan, kun taas oppilaan tehtävänä on ottaa tietoa vastaan ja olla aktiivisesti mukana opetuksessa. (Paakkari 2012; Paakkari & Paakkari 2012a, 2012b.) Tähän viittaa tiedon merkityksen korostaminen opetuksen epäonnistumisen tai onnistumisen määrittäjänä. Opetuksen onnistuminen oli kokemusten mukaan kiinni siitä, kuinka asian-tunteva opettaja on. Laajan teoreettisen tiedon hallinta nähtiin myös hyvän opettajan ominaisuutena.

Toisaalta opiskelijoiden kokemuksissa näkyi myös toinen terveystieteiden lähestymistapa, Itsenäinen ajattelu. Tämän lähestymistavan näkökulmasta opettajan roolina on johtaa ja ohjata ajattelua, kun taas oppilas reflektoi ja ajattelee kriittisesti opittua sekä kuuntelee muiden mielipiteitä. (Paakkari 2012; Paakkari & Paakkari 2012a, 2012b.) Opiskelijoiden valitsemat toiminnalliset menetelmät, kuten ryhmissä keskusteleminen, viittasi tavoitteeseen lisätä oppilaiden kriittistä ajattelua sekä muilta oppimista ja yhteistoimintaa. Opiskelijat myös mainitsivat suoraan opetuksen tavoitteeksi pohdinnan herättämisen oppilaissa. Toisaalta loppujen lopuksi opiskelijat antoivat puheessaan paljon enemmän painoarvoa omalle tietämykselleen verrattuna oppilaiden ajattelun herättämiseen.

Syksyllä 2016 käyttöön otettavissa perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa painottuvat nyt aiempaa enemmän lapsilähtöisyys sekä

opettajan rooli oppimisen ohjaajana. Terveyskasvatuksen lähestymistapojen näkökulmasta painopistettä halutaankin ehkä siirtää lähemmäksi Itsenäisen ajattelu- ja Kansalaisuus-lähestymistapoja, pois kyseenalaistamattomaan tietoon ja sen siirtämiseen perustuvasta Tiedot ja taidot -lähestymistavasta. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)” näkökulmasta eri oppiaineisiin halutaan tuoda nimenomaan itsestä ja muista huolehtimisen, omien vaikutusmahdollisuuksien ja vastuun sekä omien voimavarojen tunnistamisen aihealueita.

Toki osallistaminen ja lapsilähtöisyys, konstruktivismi behaviorismiin verrattuna on ollut hallitseva pedagoginen näkökulma jo pidemmän aikaa. Opiskelijoiden puheesta välittyi kuitenkin tietynlainen edelläkävijyyden kokemus, halu opettaa hyvinvointia eri tavoin kuin omana kouluaikana. Teoreettisen ulottuvuuden korostaminen kuitenkin herättää ajatuksen siitä, oliko opiskelijoiden ajattelu ja suomalainen koulu kuitenkin vielä – ainakin osittain – kiinni menneisyydessä? Haastatteluissa puhuttiin paljon osallistamisesta ja lapsilähtöisyydestä sekä halusta herättää pohdintaa ja keskustelua, mutta silti oma tiedon määrä, sen oikeellisuus, tiedon siirtäminen sekä onnistuminen näissä asioissa määrittivät hyvin paljon opiskelijoiden kokemuksien sävyjä. Opiskelijat siis tiedostivat halunsa toteuttaa oppilaslähtöistä, oppilaan omien voimavarojen löytämiseen tähtäävää opetusta, mutta samanaikaisesti he peräänkuuluttivat omaa tietämystään ja kykyään siirtää sitä oppilailleen.

Tulkintani mukaan opiskelijat olivat siis osittain ajattelussaan vielä kiinni menneisyyden koulussa – määrittiväthän varmasti heidän omat, aiemmat kokemuksensa sitä, miten he katsovat nykyisyyttä. Opiskelijoissa asui kuitenkin myös jo halu auttaa ja tukea oppilaitaan löytämään heidän omia voimavarojaan sekä pohtimaan omia valintojaan. Tähän suuntaan tulee ohjaamaan myös aiempaa enemmän syksyllä voimaantulevat opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014). Onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet omien tietojen ja opetustaitojen osalta olivat hyvin vahvoja. Osalla opiskelijoista heränneet hyvin vahvat epäonnistumisen tunteet sekä esimerkiksi omaan osaamiseen liittynyt syyllisyyden tunne henkivät nyky maailman ilmapiiriä hyvin vahvasti. Kuten tutkielman johdannossa kuvailin, kilpailuyhteiskunnalla on tapanaan asettaa eläjilleen menestymisen paineita. Jatkuva tarve mennä eteenpäin ja on-

nistua on omiaan luomaan paineita ja jopa pahoinvointia. Tämä yhdistettynä opettajuuden kaikkietävyuden myyttiin taas voi lisätä opettajien – ja sitä kautta mahdollisesti myös heidän oppilaidensa – pahoinvointia.

6.1.3 Vuorovaikutus avaimena hyvinvointioppimiseen

Jo opiskelijoiden näkemykset oppilaidensa suhtautumisesta toiminnallisiin menetelmiin kertovat, ettei vuorovaikutus hyvinvointitunneilla sujunut täysin kitkattomasti. Tästä huolimatta opiskelijat kaikissa ryhmissä näkivät samojen asioiden motivoivan oppilaitaan; oppilaat motivoituivat opetuksen erilaisuudesta, osallisuudesta sekä sisältöjen linkityksestä heidän omaan elämäänsä. Jokaisessa ryhmässä opiskelijat kokivat oppilaidensa myös olevan vaihtelevasti sekä aktiivisia että passiivisia. Sen sijaan opiskelijoiden suhtautumisessa aktiivisuuteen ja passiivisuuteen ilmeni eroja, jotka kuvastivat hyvin oppimisilmapiiriä tunneilla. Ryhmissä B ja C opettajat pyrkivät kannustamaan, innostamaan ja osallistamaan vuorovaikutukseen oppilaidensa aktiivisuutta lisätäkseen. Ryhmässä A pienempien lapsien kanssa työskennelleet kokivat vuorovaikutuksen samalla tavalla, mutta ryhmästä vanhempia oppilaita opettaneet sen sijaan ilmensivät puheessaan vuorovaikutuksen yksisuuntaisuutta. Nämä opiskelijat kertoivat pyrkineensä innostamaan passiivisia oppilaita, mutta eivät kokeneet sen tepsineen. Toisaalta oppilaiden koettiin olevan ”väärällä tavalla” aktiivisia, jolloin he eivät kuunnelleet ohjeita, vuorovaikutuksen jääden näin yksisuuntaiseksi.

Kuitenkin myös muissa ryhmissä kaipuuta vuorovaikutuksen syventämiseen ilmeni. Erityisen paljon puhuttiin ison oppilasryhmän sekä ryhmän sisäisen heterogeenisyyden aiheuttamista haasteista. Tällaisissa ryhmissä jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen saattoi olla vaikeaa. Oppilasjoukon ollessa pieni esimerkiksi työpajatyöskentelyssä myös ryhmässä A koettiin opetuksen olleen onnistunutta. Opetuksen onnistumisen kokemusta säätelä siis hyvin vahvasti oppilaisiin saatu tai saamatta jäänyt kontakti. Mielenkiintoinen seikka tutkimustulosten valossa oli myös se, että ne opiskelijat, jotka kokivat opettaja-oppilassuhteen ja vuorovaikutuksen kehittyneen hyväksi, nimesivät tärkeäksi asiaksi myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kehittä-

misen. Tästä voikin siis päätellä, että hyvä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde lisäsivät myös oppilaiden hyvän yhteistoiminnan kehittämisen mahdollisuuksia. Vuorovaikutuksen laatu sekä opettajan antama tuki ja ohjaus vaikuttavat siis oppilaan hyvinvointiin sekä suoraan että välillisesti. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus onkin molempien osapuolien hyvinvoinnin rakentumisen näkökulmasta hyvin oleellista (Pietarinen ym. 2008). Välillistä, hyvinvointia edistävää merkitystä on puolestaan myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen parantamisella. Sosiaalisten taitojen opettamisen on aiemmissa tutkimuksissa todettu esimerkiksi vähentävän koulukiusaamista (Kuittinen ym. 2008). Myös Rimpelän (2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015) hyvinvoinnin oppiaineisiin on liitetty sosiaalinen pätevyys, vuorovaikutus ja puhuminen.

Opiskelijoiden kokemuksissa hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta korostuivat siis vuorovaikutuksen laatu, ohjaus ja tuki sekä osallistaminen. Näillä osa-alueilla ilmenneet erot opiskelijaryhmien välillä määrittivät hyvin vahvasti omia hyvinvointitunneilta saatuja onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia. Tämä heijastelee oivallisesti pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen ydintä. Meriläisen ym. (2008) mukaan pedagogista hyvinvointia kuvaa sellainen pedagogiikka, joka synnyttää myönteisiä tunnekokemuksia sekä tukee oppilaiden oppimista ja kehitystä kokonaisvaltaisesti. Ensisijaisena kontekstina tässä hyvinvointia luovassa pedagogiikassa on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (Pietarinen ym. 2008). Positiivisia tunteita opettajissa ja oppilaissa herättävä vuorovaikutus – kuten erityisesti ryhmissä B ja C vallinnut vuorovaikutus – on omiaan lisäämään molempien toimijoiden pedagogista hyvinvointia. Toisaalta kokemukset oman toimijuuden heikentymisestä vähentävät pedagogista hyvinvointia niin oppilailta kuin opettajallakin. Tällainen kuormittuminen voi johtaa esimerkiksi vetäytymiseen, oman osaamisen vähättelyyn sekä toisaalta toiminnan häiritsemiseen niin oppilailta kuin opettajillakin. (Pietarinen ym. 2008.) Ryhmän A kokemukseen tämä heijastui selkeästi. Opettajat vähättelivät omaa osaamistaan, kun taas oppilaat häiritsivät toimintaa. Vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus heikensi pedagogista hyvinvointia ja tätä kautta mahdollisesti myös oppilaiden hyvinvointioppimista.

6.2 Millainen on hyvinvointiopetuksen tie?

Myös tämän tutkimusprosessin toteutus on ollut oma matkansa osana pitkää opinpolkuani suomalaisessa koulussa. Koulutaipaleen varrella olen saanut upeaa reissuseuraa niin koulukavereista kuin osaavista opettajistakin sekä nauttinut oppiessani havainnoimaan maailmaa aina vain monitasoisemmin. Töyssyjä, mutkia ja pystysuoria kallioseinämiäkin on tullut eteen, mutta niistä on aina selvitty eteenpäin. Sitähän sanotaan: *Mikä ei tapa, se vahvistaa*. Toisaalta pohtiessani hyvinvoinnin oppimista tutkimukseni myötä, olen havainnut, että tässä yhteydessä sanonta ei liene täysin paikkansa pitävä. Kuvailin johdannossa, kuinka oppimisen ilon lisäksi suomalainen koulu on luonut minulle matkan varrella myös paineita menestymiseen. Koulua ympäröivä kilpailuyhteiskunta ei ole voinut olla vaikuttamatta muihinkin sen opinpolkuja kulkeneiden ajatteluun. Paineet oppimisesta voidaan kokea siis hyvin raskaiksikin – mutta tekeekö niistä ylipääseminen yksilöistä entistä hyvinvoivempia? Täysin paineettomaksi tämä maailma ei varmasti ikinä muutu, mutta on kuitenkin hyvä pitää mielessä, millaisten tekijöiden pohjalle hyvinvointi ja sen oppiminen pohjimmiltaan rakentuvat.

Johdantoluvussani esitin myös kysymyksen: *Kuinka opettaja sitten voi tukea ja ohjata oppilasta niin, että hän oppii hyvinvointia, tunnistaa omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä kykenee näin toimimaan niin oman kuin muidenkin hyvinvointia edistävällä tavalla?* Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia tähän kysymykseen liittyen. Tarkoituksena oli tarkastella opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta. Käsitysten perusteella hyvinvointioppimisessa korostuivat niin opittavan sisällön – hyvinvoinnin – kuin oppimisen tuenkin kokonaisvaltaisuus. Koko koulun toimintakulttuurin on tuettava oppilaiden mahdollisuuksia hyvinvoinnin oppimiseen. Opiskelijoiden kokemuksissa olivat puolestaan vahvasti läsnä opettajan asiantuntemuksen merkitys, toiminnalliset menetelmät sekä vuorovaikutus iloineen ja suruineen. Suurimmat onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet liittyivät juuri näihin tekijöihin: siis sisältöjen hallintaan, kykyyn opettaa sisältöjä tarkoituksenmukaisesti sekä oppilaihin saatavaan kontaktiin, heidän osallistamiseensa ja osallistumiseensa. Hyvinvointioppimisen ja -opetuksen käsittei-

den esiinmarssittaja Rimpelä (2002; 2008; 2013a; 2013b; 2014a; 2015) ei ole ottanut kantaa hyvinvointiopetuksen menetelmiin, mutta on korostanut osallisuuden ja lapsen riittävän tuen merkitystä. Hyvinvointioppimista tukemaan pyrkivällä henkilöllä tulisi olla asiantuntijuutta hyvinvoinnista, oppimisesta, osaamisesta ja opettajuudesta (Rimpelä 2013b). Nämä ajatukset saavat tukea tutkimukseni tuloksilta. Haasteita opiskelijoiden kokemusten perusteella heille aiheuttivat erityisesti asiantuntijuus, tai ainakin oma usko siihen, sekä vuorovaikutus, osallisuuden mahdollistaminen ja erilaisten oppilaiden tukeminen.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset yhdistettynä teoreettiseen viitekehukseen tarjoavat mahdollisuuden tarkastella, millaista osaamista hyvinvoinnin opettajalta vaaditaan, ja mitkä näistä osa-alueista voivat olla suurimpia kipukohtia. Ensinnäkin hyvinvointia rakentaa siis positiivinen, kannustava vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen myönteisyys ja innostava opetusote yhdistettynä oppilaiden kokemaan osallisuuteen sekä riittävään tukeen ja ohjaukseen omat omiaan tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointioppimista. On myös tärkeää muodostaa oppilaisiin luottamuksellinen suhde. Hyvinvointia opettamaan pyrkivän opettajan tulisikin pyrkiä huomioimaan jokainen oppilas omana arvokkaana yksilönään ja osoittamaan kiinnostuksensa heidän elämäänsä ja hyvinvointiaan kohtaan. Opettajan kohtaamia haasteita voivat tässä kohtaa olla esimerkiksi ryhmän koko tai heterogeenisuus. Lisäksi häiriökäyttäytyminen ja motivaation puute voivat estää hyvinvointioppimista. Vuorovaikutuksen laatua ja onnistumista ei sovikaan ottaa itsestäänselvyytenä.

Toisekseen hyvinvoinnin opettajan on hallittava ja käytettävä opetuksessaan sellaista pedagogiikkaa, joka mahdollistaa edelleen oppilaiden osallisuuden sekä vahvistaa heidän toimijuuttaan. Tässä tutkitut opiskelijat pyrkivät opetuksessaan hyödyntämään ennen kaikkea toiminnallisia menetelmiä, jotka herättäisivät oppilaat pohtimaan omaa itseään sekä heidän itsensä tai heidän perheessään tehtyjä, hyvinvointia rakentavia tai heikentäviä valintoja. Opetuksessa tavoitteena oli myös saada oppilaat tietoisiksi omista vahvuuksistaan. Haasteita tässä kohtaa voivat edelleen muodostaa oppilasryhmän ominaisuudet. Opettajan onkin muistettava, että kaikki eivät opi samalla tavalla. Kolmanneksen hyvinvointiopetus vaatii toteuttajaltaan ajankohtaista ja luotettavaa tietoa hyvinvoinnin eri osa-alueilta. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat

epäilivät oman tietonsa riittävyttä ja laatua. Lisäksi hyvinvointioppimisen tukeminen vaatii käsitystä ilmiön laaja-alaisuudesta. Opiskelijat kokivat paikoitellen aiheen vaikeasti haltuunotettavaksi. Laaja ymmärrys ilmiön sisällöstä ja eri osien välisistä yhteyksistä voikin lisätä myös opettajan kykyä toteuttaa hyvinvointiopetustaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta, kuten tässä tutkielmassa on monessa eri kohtaa korostettu, vuorovaikutus on ydin niin oppimisessa ja hyvien ihmissuhteiden luomisessa sekä tätä kautta hyvinvoinnissa. Vuorovaikutus edistää oppimista ja onkin pedagogisen yhteistyön peruselementti, ja toisaalta myös ilmapiiri ovat myös lähtökohta koko yhteisön hyvinvoinnille (Kuittinen ym. 2008). Jokainen opettaja siis pystyy varmasti omalla tavallaan edistämään hyvinvointioppimista. Uusimpien ravintosuosittelusten, unen eri vaiheiden ja hyvinvoinnin oppiaineiden muun tuntemuksen sijaan myönteinen, rohkaiseva vuorovaikutus ja oppilaiden arvostaminen ovat avainelementtejä hyvinvointioppimisen tuessa – ja tähän jokainen hyvinvoinnin opettaja voi varmasti pyrkiä omassa opetus- ja kasvatustyössään taustoista riippumatta.

Toisaalta on syytä muistaa, ettei ole olemassa vain yhtä oikeanlaista tapaa opettaa hyvinvointia tai olla ilmiön opettaja. Opettajat – kuten oppilaatkin – ovat kukin omia, arvokkaita persooniaan. Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan tämä konkretisoi- tuu opettajankoulutuksessa siten, että osaamisen sijaan tulisi huolehtia persoonista ja niiden auttamisesta kohti opettajan ammattia. Laajemmin yhteiskunnassa tulisi pyrkiä ulos korostuneesta suorituspainotteisuudesta. Halisen, Kauppisen, Sinkon, Jääskeläisen ja Holapan (2014) mukaan syksyllä 2016 voimaanastuvissa perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa korostuvat oppilaan aktiivisuus ja osallisuus, myönteiset tunnekokemukset ja oppimisen ilo, oppimisen tapahtuminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä kannustava palaute ja ohjaus. Mikäli tämä piirre saadaan todella juurrutetuksi suomalaiseen kouluun, ollaan hyvinvointioppimisen kannalta menossa kohti parempaa tulevaisuutta. Haasteena tässä kohtaa lienee kiireen ja suorituspainotteisuuden lisäksi opettajien tiedostamattomat ajatusmallit. Kuten tässä tutkimuksessa havaittiin, edistysmielisyydestä huolimatta opettajan toimet perustuvat myös hänen omiin aiempiin kokemuksiinsa. Näin esimerkiksi oman elämän ja koulu-uran aikana muotoutunut kuva opettajuudesta oikeellisen tiedon hal-

tijana voi vaikuttaa käsityksiin ja kokemuksiin hyvinvointiopetuksesta ja -oppimisesta. Hyvinvointiopetus vaatiikin tätä kautta toteuttajaltaan myös kykyä reflektoida omaa opetustaan. Tätä kautta myös opettajankoulutuksessa tulee ohjata opiskelijaa tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa sekä sen taustalla vaikuttavia käsityksiä.

Oikeanlainen opettajuus ja ennen kaikkea ajatus siitä, sovinko minä itse luokanopettajan malliin sekä oma opettajuuteni, ovat olleetkin aihepiiri, joka on mietityttänyt myös minua itseäni useaan otteeseen opinpolun varrella. Opintojen aikana olen pohjennut esimerkiksi sitä, mistä opettajan ydinosaaminen koostuu ja miten haluan itse omaa työtäni tehdä. Tämän tutkielman myötä sain lisäymmärrystä näiden pohdintojeni tueksi. Tutkimuksen kautta mielessäni kirkastui opettajuuden päätarkoitus: se ei ole välttämättä vain hyvin oppimistulosten turvaaminen, vaan ennen kaikkea hyvinvoinnin tukeminen. Nämä tavoitteet eivät tietenkään ole irrallisia, vaan hyvinkin vahvasti yhteydessä toisiinsa. Tämän tutkimuksen oleellisimpana antina minulle itselleni on ehdottomasti vuorovaikutuksen keskeisyys opettajan työssä. Toki jo aiemminkin koin tämän tekijän opettajan työssä hyvin tärkeäksi, mutta muiden opiskelijoiden niin positiivisten kuin negatiivistenkin kokemusten erittely korosti minulle entisestään vuorovaikutuksen merkitystä sekä oppilaiden kuin minun itsenikin hyvinvoinnille.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja arviointi

Eskolan ja Suorannan (1998, 209) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä suoraviivaisia luotettavuuden kriteerejä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa sen analyysi- ja luotettavuuden arviointivaihetta ei voida erottaa toisistaan samoin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tämän takia prosessinomaisesti etenevää laadullista tutkimusta onkin toteutettava pohtimalla tehtyjä ratkaisuja jatkuvasti matkan varrella. (Eskola & Suoranta, 1998, 209.) Vaikka tutkimusprosessin arviointiin ei olekaan laadullisessa tutkimuksessa olemassa mitään yleisesti määritettyjä kriteerejä, ehdottavat Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) luotettavuuden pohjalle uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Tarkastelenkin seuraavassa tutkimukseni luotettavuutta näiden osatekijöiden näkökulmasta.

Tutkimuksen *uskottavuudella* viitataan siihen, miten hyvin tutkijan tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tämä voidaan tarkistaa, mutta toisaalta tutkittavat eivät välttämättä itsekään tiedä ja tunne todellisia käsityksiään. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tässäkään tutkimuksessa en varmistanut tulosten uskottavuutta kysymällä asiaa tutkittaviltani. Uskottavuutta lisäävänä tekijänä sen sijaan koen yhteisen taustan, toisaalta myös tarpeellisen etäisyyden tutkittaviini. Opiskelen samaa alaa heidän kanssaan, ja taustani kautta tunnen myös heidän toimintaympäristöään. Toisaalta en tuntenut tutkittaviani henkilökohtaisesti ja pysyin heistä myös näin tutkijana etäällä. Huolellisesti tehty tulkinta ja omien valintojen pohtiminen ovat siis mielestäni tutkimuksessani vahvuuksia.

Tutkimustulosten uskottavuutta pyrin lisäämään myös aineistonkeruussa käyttämällä aineistotriangulaatiota, jonka avulla opiskelijoiden käsityksiä hyvinvointioppimisesta pystyttiin tarkastelemaan monitahoisemmin. Opiskelijat esittivät käsityksiään hyvinvointioppimisesta hieman erilailla käsitelkartoissa ja haastatteluissa, minkä myötä niitä pystyttiin tutkimaan laajemmasta näkökulmasta. Toisaalta aineistotriangulaatiota oltaisiin voitu tutkimustulosten näkökulmasta hyödyntää laajemminkin. Opiskelijoiden kokemusten tulkintaan oman lisänsä olisi tuonut esimerkiksi pidettyjen hyvinvointituntien havainnointi. Toisaalta lisäaineisto olisi voinut ehkä pitkittää tutkimusta entisestään tai olisi voinut tehdä analyysistä pintapuolisempaa. Nyt hyödynnetty aineisto tutkittiin perinpohjaisesti useampaan otteeseen lukien, jotta siitä kyettäisiin tekemään mahdollisimman luotettavia tulkintoja.

Toisena luotettavuuden kriteerinä voidaan nähdä tulosten *siirrettävyys*. Tällä tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat tietyin ehdoin siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tämän kriteerin osalta on muistettava, ettei sosiaalisesti rakentuneessa maailmassa voida kuitenkaan tehdä täysin pitäviä yleistyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Siirrettävyyden kriteeri liittyykin tässä tutkimuksessa hyvin vahvasti mielestäni tutkimukseni suurimpaan ansioon, aiheen ainutlaatuisuuteen ja ajankoh-taisuuteen. Kuten jo teoriaosiossa totesin, ovat hyvinvointioppiminen ja -opetus käsitteinä sangen uusia tulokkaita kasvatustieteessä. Tutkimukseni tuo aihepiirin keskusteluun siis arvokasta lisätietoa siitä, mitkä tekijät ovat luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta suurimpia haasteita hyvinvointiopetuksessa. Koen tämän keskeiseksi,

vaikka tutkimukseni kohteena ollut joukko olikin melko pieni ($n = 15$), ja vaikka tarkoituksena ei sinänsä ollutkaan yleistettävän tiedon tuottaminen. Tutkimustulosten käytettävyyttä tässä kohtaa kuitenkin lisää niiden ainutlaatuisuus. Tieto voi auttaa siis opettajankoulutusta ymmärtämään edelleen paremmin opiskelijoidensa tukitarpeita. Oikeanlaisen tuen avulla tulevat opettajat pystyisivät näin sisällyttämään hyvinvointisisältöjä opetukseensa entistä varmemmalla otteella.

Opinnäytetyöni lukeutuu ensimmäisten aihetta käsittelevien pro gradu -tutkielmien joukkoon. Toivottavaa olisikin, että myös oma tutkimukseni voisi olla mukana lisäämässä aiheen tutkimustyötä entisestään osana tätä vielä melko harvalukuista hyvinvointioppimisen tutkimusrintamaa. Hyvinvointi on aiheena ollut jo pidemmän aikaa pinnalla keskusteluissa. Käsillä olevan opetussuunnitelman uudistuksen ja sitä kautta muutoksia kokevan koulukulttuurin näkökulmasta on tärkeä saada tietoa siitä, miten hyvinvointia voidaan tukea opetuksessa. Itselleni henkilökohtaisesti tutkielman tekeminen tästä aiheesta merkitsi paljon. Itse koen, että vaikka koulusta saatava yleisivistys onkin todella tärkeää, on koulun tärkein tehtävä ruokkia oppilaiden oppimisen iloa ja edistää tähän kiinteästi liittyvää hyvinvointia. Näenkin opiskelijoiden kokemusten tarjonnan arvokasta tietoa siitä, millaisia kipukohtia hyvinvointiopetukseen ja sitä kautta koulussa tapahtuvaan oppilaiden hyvinvointioppimiseen voi oikein liittyä.

Luotettavuuden taustalla vaikuttaa Eskolan ja Suorannan (1998, 213) myös *varmuus*, millä viitataan siihen, miten tutkimuksessa on otettu huomioon siihen ”-ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot.” Myöskään tässä tutkimuksessa ei edetty ilman tarvetta prosessin uudelleenarvioinnille. Esimerkiksi analyysivaiheessa suunnitelin eteneväni haastatteluteemojen mukaan, mutta päädyinkin tulkinnan kautta erittelemään tuloksia aineistosta nousseiden teemojen ohjailemana. Tätä ratkaisua pidän näin jälkikäteenkin arvioituna oikeana – annoin itselleni mahdollisuuden kuunnella aineistoa ennakkosuunnitelmista huolimatta. En myöskään pystynyt ryhmähaastatteluja suunnitellessani ennakoimaan sitä, millaisia kokemuksia opiskelijat minulle kertovat syksyn ja kevään osalta. Ajatuksena oli, että kokemuksissa voisi haastattelujen välillä lukuvuoden edetessä mahdollisesti tapahtua myös muutoksia. Opiskelijoiden kokemuksissa ei kuitenkaan tapahtunut juurikaan muutoksia. Radikaalien muutosten

sijaan kokemuksissa ilmeni pieniä sävyerojen muutoksia. Yksi syy kokemusten pysyvyyteen lukuvuoden aikana voi löytyä tutkimuksen loppujen lopuksi melko suppeasta aikajänteestä. Yhdeksän kuukautta pitkä lukuvuosi on hyvin lyhyt aika. Jos tutkimusaineistoa oltaisiin kerätty pidemmältä ajalta, esimerkiksi ensimmäisen lukuvuoden alussa ja toisen lukuvuoden tai jopa koko opintojen loppuvaiheissa, olisi myös muutoksia kokemuksissa jo luultavasti löytynyt. Tämä ennustamaton käänne huomiointiin tutkimusprosessin jatkuessa. Kun vahvoja muutoksia kokemuksissa ei tullut ilmi, en niitä myöskään lähtenyt itse kehittelemään, vaan kuuntelin aineistoa.

Viimeisenä eli neljäntenä luotettavuuden mahdollisena taustatekijänä Eskola & Suoranta (1998, 213) erottavat *vahvistuvuuden*. Tällä he tarkoittavat aiemman tutkimuskirjallisuuden mahdollisesti antamaa tukea löydetyille tutkimustuloksille. Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta tämän osalta ottamalla aiemmat tutkimustulokset vuoropuheluun omien löydösteni kanssa. Näissä vuoropuheluissa löytyi yhteneväisyyksiä, ja aiempi tutkimuskirjallisuus toikin tulkintaan vahvistuvuuden kannalta olennaista ryhtiä. Toisaalta mielenkiintoista vuoropuhelua saattoi jäädä myös hyödyntämättä. Esimerkiksi tutkimustulosten keskustelu opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia eritellen tutkimuksen kanssa olisi voinut tuoda analyysiin ja pohdintaan myös uusia kulmia. Toisaalta nyt käytetty kirjallisuus oli tieteellisesti hyvin arvokasta, monipuolista ja toisaalta myös urauurtavaa hyvinvointioppimisen osalta. Mukana oli siis niin aihepiirin klassikoita kuin aivan uusiakin näkökulmia.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämäkään tutkimus ei tietenkään anna vastausta kaikkeen, ja hyvinvointioppimisen saralla onkin vielä paljon jatkokehittelyn aiheita. Tutkimusprosessin edetessä mieleeni on herännyt monia eri jatkotutkimusideoita. Ensinnäkin, olisi mielenkiintoista tutkia hieman kokeneempien opettajien käsityksiä ja kokemuksia hyvinvointioppimisesta ja -opetuksesta. Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat aivan opintojensa alussa. Opintonsa juuri aloittaneet luokanopettajaopiskelijat osoittautuivat hyvin muutoshaluisiksi esimerkiksi omiin kouluaikoihinsa verrattuna, mutta menneisyys kuitenkin myös vai-

kutti heihin esimerkiksi teoreettisen ulottuvuuden korostumisen myötä. Jos menneisyys siis vaikutti ensimmäisen lukuvuoden opettajaopiskelijoihin, niin mikä on tilanne jo työelämään siirtyneiden, hyvinvointia opettavien opettajien kohdalla?

Toisekseen, edelliseen jatkotutkimusideaan peilaten, olisi mielenkiintoista toteuttaa hyvinvointioppimisen täydennyskoulutusta luokanopettajaopiskelijoille, ja tutkia sen vaikutusta käsityksiin ja kokemuksiin hyvinvoinnin opettamisesta. Kolmanneksi jatkotutkimuksen paikaksi nimeäisin syksyllä 2016 voimaantulevien perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteihin kuuluvan, laaja-alaisen ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)” -osaamisalueen tutkimisen. Tässä laaja-alaisessa kokemuksessa olevat sisällöt ovat hyvin verrattavissa tässä tutkittuun hyvinvointioppimiseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten paljon ja millä tavoin tätä kokonaisuutta lähdetään juurruttamaan koulujen opetukseen ja muihin käytänteisiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla opettajien kokemuksista aihekokonaisuuteen liittyen.

Neljänneksi jatkotutkimusehdotukseksi nimeän oppilaiden hyvinvointioppimisen tutkimisen. Yhden hedelmällisen aihion tähän liittyen voisi tarjota edellä mainitun laaja-alaisen osaamisen alueen tutkimisen oppilaiden näkökulmasta: millaisia vaikutuksia tällä osaamiskokonaisuudella on heidän ajatteluunsa ja toimintaansa? Lisäksi tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat nostivat esille oman hyvinvointiopetuksen suhteen kotona opetettaviin käytänteisiin. Yksi tutkimuksen paikka voisikin olla myös esimerkiksi toimintatutkimus, jossa pyritäisiin luomaan kodin ja koulun väliin yhteistyöhön pohjautuvaa hyvinvointiopetuksen konseptia. Toisaalta mielenkiintoisen aiheen voisi tarjota myös luokanopettajien ja heidän oppilaidensa vanhempien hyvinvointikäsitteiden tutkiminen ja niiden vertailu. Näin saataisiin tietoa koulussa ja kotona mahdollisesti vallitsevista näkemyseroista, saaden lisää tietoa hyvinvointiopetuksen kontekstista.

Hyvinvointioppimisen ja -opetuksen saralla riittää siis vielä runsaasti tutkittavaa tulevaisuudessakin. Itselleni tämä aihe antoi tilaisuuden paitsi sukeltaa aivan uuteen käsitemaailmaan, myös oppia uusia puolia minusta itsestäni ja opettajuudestani sekä

keinoista tukea opettajaksi kasvuani. Myös ainainen uuden haluni oppia uutta sai jälleen uusia aihioita, ja into jatkaa tutkimusmatkaa tämän aiheen parissa heräsi. Aika näyttää, miten tämä taival jatkuu.

LÄHTEET

- Abel, T. 2007. Cultural Capital in Health Promotion. Teoksessa D. V. McQueen & I. Kickbusch (toim.) Health and Modernity: The Role of Theory in Health Promotion, 43 - 73. Viitattu 23.9.2015. <http://eknygos.lsmuni.lt/springer/685/43-73.pdf>.
- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M. K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:4. Viitattu 11.7.2016. http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/lasten_hyvinvoinnin_tila.pdf.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino Oy.
- Alho, A. 2013. "Se on siinä määrin arvokas lisätyö, että se kannattaa ottaa." Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiarviointi perusopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 12.10.2015. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94646/Alho_gradu.pdf?sequence=1.
- Antikainen, M. & Väisänen, T. 2007. Lasten ja nuorten terveys ja hyvinvointi. Teoksessa R.-L. Kokko, K. Tossavainen & P. Hyvönen (toim.) Lapsi näkyviin - Nuori kuuluviin. Itä-Suomen lapsi- ja nuorisopoliittisen ohjelman valmistelu 2007, 59 – 72. Viitattu 2.10.2016. <https://core.ac.uk/download/pdf/15168653.pdf>.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 30. Viitattu 6.7.2016. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_30.pdf.
- Baker, D. W. 2006. The Meaning and the Measure of Health Literacy. Journal of General Internal Medicine 21 (8), 878 - 883. Viitattu 23.9.2015. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1525-1497.2006.00540.x/pdf>.
- Berkman, N. D., Davis, T. C. & McCormack, L. 2010. Health Literacy: What Is It?. Journal of Health Communication 15 (2), 9 - 19. Viitattu 28.9.2015. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10810730.2010.499985>.
- Bircher, J. 2005. Towards a dynamic definition of health and disease. Medicine, Health Care and Philosophy 8 (3), 335 - 341. Viitattu 15.9.2015. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>.

- Brewer, J. & Hunter, A. 1989. *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park: Sage cop.
- Burgher, M. S., Rasmunssen, V. B. & Rivett, D. 1999. *The European Network of Health Promoting Schools. The Alliance of Education and Health*. Viitattu 25.3.2015. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/252391/E62361.pdf?ua=1.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Lontoo: Falmer Press.
- Cerbone, D. R. 2006. *Understanding phenomenology*. Durham: Acumen cop.
- Easton, P., Entwistle, V. A. & Williams, B. 2010. Health in the 'hidden population' of people with low literacy. A systematic review of the literacy. *BMC Public Health* 10 (8), 459 - 469. Viitattu 7.10.2015. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/459/>.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Ghadder, S. F., Valerio, M. A., Garcia, C. M. & Hansen L. 2011. Adolescent Health Literacy: The Importance of Credible Sources for Online Health Information. *Journal of School Health* 82 (1), 28 - 36. Viitattu 28.9.2015. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2011.00664.x/full>.
- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. 2014. Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health Education Research* 29 (5), 840 - 852. Viitattu 2.4.2015. <http://her.oxfordjournals.org/content/29/5/840.full>.

- Haas, B. K. 1999. Clarification and Integration of Similar Quality of Life Concepts. *Journal of Nursing Scholarship* 31 (3), 215 - 220. Viitattu 15.9.2015. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1547-5069.1999.tb00483.x/pdf>.
- Hagquist, C. & Starrin, B. 1997. Health education in schools - from information to empowerment models. *Health Promotion International* 12 (3), 225 - 232. Viitattu 27.3.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/12/3/225.full.pdf+html>.
- Halinen, I. 2014. OPS2016 - Koulu katsoo tulevaisuuteen. Opetushallitus. Viitattu 12.7.2016. http://www.oph.fi/download/156929_ops2016_koulu_katsoo_tulevaisuuteen_ITK2014.pdf.
- Hammond, C. 2014. Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education* 30 (4), 551 - 568. Viitattu 12.10.2015. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305498042000303008>.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* New York : Teachers College Press.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Viitattu 16.3.2015. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/Hyva_paha_koulu.pdf.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: temahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita.* Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy. 15. uudistettu painos.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja.* 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Jakonen, S., Tervonen, E., Moilanen, A. ym. 2001. *Terveys ja hyvinvointi kouluyhteisössä. Kiva koulu kehittämishankkeen (1996 - 2000) toiminta ja arviointi.* Itä-Suomen lääninhallituksen julkaisu nro 47. Joensuu.
- Janhunen, K.-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana.* Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*, 52. Viitattu 16.3.2015. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf.

- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalaja, S., Koponen, J. & Siponen, U. 2004. Terveystieto osana koulun opetusta ja toimintakulttuuria. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.). Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 131 - 146.
- Kannas, L. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen, 9–18. Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskus, 3. Jyväskylä: Domus-Offset Oy.
- Kannas, L. Aira, T. & Peltonen, H. 2010. Kokemuksia terveystieto-oppiaineen ensivuosisista. Teoksessa T. Ståhl & A. Rimpelä (toim.). Terveystiedon edistäminen tutkimuksen ja päätöksenteon haasteena. Helsinki: Yliopistopaino, 117 - 130.
- Kansanterveyslaitos. 2000. Euroopan terveet koulu -ohjelma Suomessa. Kansanterveyslaitoksen tiedotuslehti (5), 10. Viitattu 25.3.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102235/2000_5.pdf?sequence=1.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle, 41 – 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kickbusch, I. S. 2001. Health literacy: addressing the health and education divide. Health Promotion International 16 (3), 289 - 297. Viitattu 23.9.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/16/3/289.full>.
- Kickbusch, I. 2008. Health literacy: an essential skill for the twenty-first century. Health Education 108 (2), 101 - 104. Viitattu 28.9.2015. <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09654280810855559>.
- Kickbusch, I. & Maag, D. 2008. Health Literacy. Teoksessa H. K. Heggenhougen & S. R. Quah (toim.) International Encyclopedia of Public Health, 204 - 211. Viitattu 28.9.2015. <http://www.ilonakickbusch.com/kickbusch-wAssets/docs/kickbusch-maag.pdf>.
- Kickbusch, I., Wait, S. & Maag, D. 2005. Navigating Health: The Role of Health Literacy. Viitattu 28.9.2015. http://www.ilcuk.org.uk/index.php/publications/publication_details/navigating_health_the_role_of_health_literacy.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus group discussions. Teoksessa R. Barbour & J. Kitzinger (toim.) Developing focus group research. London: Sage, 1 – 20.

- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 74–88. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 202. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. 2002a. Factor structure of the School Well-being Model. Health Education Research 17 (6), 732 - 742. Viitattu 1.4.2015. <http://her.oxfordjournals.org/content/17/6/732.full.pdf>.
- Konu, A., Lintonen, T. & Autio, V. 2002b. Evaluation of Well-being in Schools - a multilevel analysis of general subjective well-being. School Effectiveness and School Improvement 13 (2), 187 - 200. Viitattu 1.4.2015. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1076/sesi.13.2.187.3432>.
- Konu, A., Rimpelä, M. & Lintonen, T. 2002c. Factors associated with schoolchildrens' general subjective well-being. Health Education Research 17 (2), 155 - 165. Viitattu 1.4.2015. <http://her.oxfordjournals.org/content/17/2/155.full>.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. Health Promotion International 17 (1), 79 - 87. Viitattu 1.4.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/17/1/79.full>.
- Korppi-Tommola, M. 2015. Mielenterveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen keskittyvän koulutuksen tuomat mahdollisuudet alakoulun opettajien tietotaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.10.2015. http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/inline/milla_korppi-tommolan_pro_gradu_tyo_kevat_2015_-1.pdf.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi, 209 - 218. Turku: Painosalama Oy.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.

- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia - Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. Viitattu 2.4.2015. http://www.oph.fi/download/138894_Huomisen_hyvinvointia.pdf.
- Langdrige, D. & Hagger-Johnson G. 2009. Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology. 2. painos. Harlow: Pearson / Prentice Hall.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi, 111 - 134. Turku: Painosalama Oy.
- Larson, J. S. 1999. The Conceptualization of Health. Medical Care Research and Review 56 (2), 123 - 136. <http://mcr.sagepub.com/content/56/2/123.full.pdf+html>.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laverack, G. 2007. Health Promotion Practice: Building Empowered Communities. Maidenhead : Open University Press. Viitattu 27.3.2015. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10197013>.
- Lintonen, T. & Konu, A. 2007. Koulun Hyvinvointiprofiili - terveyden edistämisen työväline Internetissä. Teoksessa C.-H. Nygård, H. Eskola, J. Hyttinen & M. Savinainen (toim.) Näkökulmia hyvinvointitekologiaan. Tampere University Press, 31 - 46. Viitattu 1.4.2015. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68182/koulun_hyvinvointiprofiili_2007.pdf?sequence=1.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, 986. Viitattu 2.6.2016. <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1>.
- Maijala, H. 2009. Terveystiedon opetussuunnitelma. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55 - 72.
- Manganello, J. A. 2008. Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research. Health Education Research 23 (5), 840 - 847. Viitattu 28.9.2015. <http://her.oxfordjournals.org/content/23/5/840.full>.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Marks, R. 2012. Health Literacy: What Is It and Why Should We Care? Teoksessa R. Marks (toim.) Health literacy and school-based health education, 1 - 41. Viitattu 28.9.2015. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=503223&site=ehost-live>.
- Marks, R. & Wharf Higgins, J. 2012. Healthy Literacy Skills Needed by Children, Teachers and Parents. Teoksessa R. Marks (toim.) Health literacy and school-based health education, 43 - 62. Viitattu 28.9.2015. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=503223&site=ehost-live>.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi, 7 - 11. Turku: Painosalama Oy.
- Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa, 63 - 87. Viitattu 20.11.2015. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66228/opettaja_ja_lasten_hyvinvointi_2011.pdf?sequence=1.
- Mitchell, D. 2012. Everyday Phenomenology. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Pub.
- Morgan, D. L. 2001. Focus Group Interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research: context & method, 141 - 160. Thousand Oaks: Sage Cop.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical Authority or Pedagogical Love - Connected or Incompatible? International Journal of Whole Schooling 8 (1), 22 - 39. Viitattu 6.7.2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971249.pdf>.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 77. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. M. Åhlberg (suom.). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Novak, J. D. & Gowin, D. B. 1998. Opi oppimaan. Pilke Lehto-Kaven (suom.). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Nutbeam, D. 1998. Health Promotion Glossary. World Health Organization. Viitattu 23.9.2015. <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>.
- Nutbeam, D. 2000. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International* 15 (3), 259 - 267. Viitattu 23.9.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/15/3/259.full>.
- Nutbeam, D. 2008. The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine* 67 (12), 2072 - 2078. Viitattu 23.9.2015. [http://www.seamist.se/hal/halsoteknik.nsf/bilagor/Nutbeam2009a_pdf/\\$file/Nutbeam2009a.pdf](http://www.seamist.se/hal/halsoteknik.nsf/bilagor/Nutbeam2009a_pdf/$file/Nutbeam2009a.pdf).
- Nutbeam, D. 2009a. Building health literacy in Australia. *The Medical Journal of Australia* 191 (10), 525 - 526. Viitattu 7.10.2015. <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.204.2689&rep=rep1&type=pdf>.
- Nutbeam, D. 2009b. Defining and measuring health literacy: what can we learn from literacy studies? *International Journal of Public Health* 54 (5), 303 - 305. Viitattu 7.10.2015. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00038-009-0050-x>.
- Nutbeam, D. & Kickbusch, I. 2000. Advancing health literacy: a global challenge for the 21st century. *Health Promotion International* 15 (3), 183 - 184. Viitattu 13.10.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/15/3/183.full>.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Ormshaw, M. J., Paakkari L. T. & Kannas L. K. 2013. Measuring child and adolescent health literacy: a systematic review of literature. *Health Education* 113 (5), 433 - 455. Viitattu 23.9.2015. <http://dx.doi.org/10.1108/HE-07-2012-0039>.
- Paakkari, L. 2012. Widening horizons: A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning. *Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health* 179. Viitattu 2.11.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37434/9789513946524.pdf?sequence=1>.

- Paakkari, L. & Paakkari, O. 2012a. Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education* 112 (2), 133 - 152. Viitattu 23.9.2015. <http://dx.doi.org/10.1108/09654281211203411>.
- Paakkari, O. & Paakkari, L. 2012b. Future Directions: How to Organize Classroom Practices to Support the Development of Holistic Health Literacy. Teoksessa R. Marks (toim.) *Health literacy and school-based health education*, 187 - 203. Viitattu 28.9.2015. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=503223&site=ehost-live>.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2010a. Student teachers' way of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education* 35 (8), 905 - 920. Viitattu 28.9.2015. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070903383229>.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2010b. Student teachers' ways of experiencing the objective of health education as a school subject: a phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 941 - 948. Viitattu 28.9.2015. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002339>.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction* 21 (6), 705 - 714. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475211000235>.
- Paasche-Orlow, M. K., Wilson E. A. H. & McCormack, L. 2010. The Evolving Field of Health Literacy Research. *Journal of Health Communication* 15 (2), 5 - 8. Viitattu 23.9.2015. <http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2010.499995>.
- Peltonen, H. 2002. Koulutyön tavoitteet. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 23 - 36.
- Peltonen, H. 2005. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi*. Helsinki: Hakapaino Oy, 37 - 52.
- Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M. & Rimpelä, M. 2003. Hyvinvointi kouluuyhteisössä (HVK) - kehittämishankkeen loppuraportti. *Aiheita* 25/2003. Viitattu 12.3.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77728/aiheita25_2003.pdf?sequence=1.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 3.9.2015. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi, 53 - 74. Turku: Painosalama Oy.
- Pohtola, P. 2013. "Jos joisin energiajuomia, lopettaisin sen, nyt en halua edes maistaa." Alakoululaisten terveysosaaminen ja median terveysviestit kuudesluokkalaisten kokemina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.10.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41676/URN:NBN:fi:jyu-201306031879.pdf?sequence=1>.
- Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis, 1313. Viitattu 1.4.2015. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68148/978-951-44-9156-6.pdf?sequence=1>.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative experiences of Finnish ninth graders. European Journal of Psychology of Education 25 (2), 207 - 221. Viitattu 18.11.2015. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10212-010-0013-x>.
- Ratzan, S. C. 2001. Health literacy: communication for the public good. Health Promotion International 16 (2), 207 - 214. Viitattu 28.9.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/16/2/207.full>.
- Ratzan, S. C. & Parker, R. M. 2000. Introduction. Teoksessa C. R. Selden, M. Zorn, S. C. Ratzan & R. M. Parker (toim.) Current Bibliographies in Medicine – Health Literacy. Viitattu 23.9.2015. <https://www.nlm.nih.gov/archive/20061214/pubs/cbm/hliteracy.html>.
- Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä kouluyhteisö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 86 - 93.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.). Opettajan vuosi 2008–2009 : Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13 - 54. Viitattu 16.3.2015. https://www.opettajantietopalvelu.fi/tiedostot/tuotteiden_liitetiedostot/rimpela_opettajan_vuosi.pdf.

- Rimpelä, M. 2010. Terveystenhoidosta terveyden edistämiseen. Teoksessa T. Ståhl & A. Rimpelä (toim.) Terveysten edistäminen tutkimuksen ja päätöksenteon haasteena. Helsinki: Yliopistopaino, 11 - 32. Viitattu 16.3.2015. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80332/5d1a9fc1-a8f0-4f82-a958-0e93ed98a42f.pdf?sequence=1#page=12>.
- Rimpelä, M. 2013a. Mitä tulisi tehdä nuorten syrjäytymisen vähentämiseksi? Esitys Educa-messuilla Helsingissä 26.1.2013. Viitattu 12.10.2015. http://www.messukeskus.com/Sites1/Educa/Kavijat/Ohjelma/materiaalit/Documents/26.1.2013_Rimpel%C3%A4.pdf.
- Rimpelä, M. 2013b. Kasvatustapa- ja yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 17 - 47.
- Rimpelä, M. 2014a. Hyvinvointioppiminen kehitysyhteisössä ja kasvatustapa-osaaminen. Esitys Keski-Palokan koulun vanhempainillalla Jyväskylässä 17.3.2014. Viitattu 12.10.2015. http://www.keskipalokankoulu.net/Hyvinvointioppiminen_Jyv%C3%A4skyl%C3%A4_17.3.2014.pdf.
- Rimpelä, M. 2014b. Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiosaaminen nuorisopolitiikassa. Esitys Valtakunnallisilla Työpajapäivillä Lahdessa 26.-27.3.2014. Viitattu 12.10.2015. <http://tpy-fi-bin.directo.fi/@Bin/597fe4df550e64cbb5807394c8c41888/1444633583/application/pdf/352476/Matti%20Rimpela%20Hyvinvointioppiminen.pdf>.
- Rimpelä, M. 2015. Lapsi oppii hyvinvointia - ja myös pahoinvointia - kehitysyhteisöjen kasvatustapa-osaamisessa. Esitys Nero-Seminaarissa Hyvinkäällä 7.5.2015. Viitattu 12.10.2015. <http://hyvinkaa-ml.fi-bin.directo.fi/@Bin/bc6445ccab5d61ee6d2473d5c98d6f4d/1444633604/application/pdf/197379/Hyvinvointi%20ja%20oppiminen.pdf>.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., & Rigoff, A.-M. & Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2 - peruseräraportti kyselystä 1. – 6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Viitattu 17.7.2016. http://www.oph.fi/download/46621_hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_peruskouluissa2.pdf.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino Oy, 22 – 56.

- Salmivalli, C. 2009. Avain Kivaan Kouluun. Lyhyt opas Kiva Koulu -ohjelmaan osallistuvalla koululla. 1. painos. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.
- Savolainen, A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 74 - 85.
- Seale, C., Gobo, G. & Gubrium, J. F. 2004. Qualitative Research Practice. London ; Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Simovska, V. 2012. What do health-promoting school promote?. Health Education 112 (2), 84 - 88. Viitattu 28.9.2016. <http://dx.doi.org/10.1108/09654281211214527>.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Aikuiskasvatus 28 (4), 244 - 257. Viitattu 13.11.2015. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/28/4/pedagogi.pdf>.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010a. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. Teachers and Teaching: theory and practice 16 (6), 735 - 751. Viitattu 18.11.2015. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2010.517690>.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010b. Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa -tutkimushankkeen (2007-2009) loppuraportti. Viitattu 5.7.2016. <https://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2007/107110Loppuraportti.pdf>.
- St. Leger, L. 2001. Schools, health literacy and public health: possibilities and challenges. Health Promotion International 16 (2), 197 - 205. Viitattu 28.9.2015. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/16/2/197.short>.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. 2009. Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. School Psychology Review 38 (1), 67 - 85. Viitattu 20.11.2015. <http://search.proquest.com/docview/219657291/fulltext?accountid=11774>.
- Suomen sosiaali ja terveys ry. Internetsivut. Viitattu 15.9.2015. <http://www.soste.fi/elinvoimaiset-jarjestot/verkotot/euroopan-terveet-koulut-verkosto.html>.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino Oy, 9-21.

- Tinsley, B. J. 2003. How children learn to be healthy. International studies on child and adolescent health. New York: Cambridge University Press.
- Tones, K. 2005. Health Promotion in Schools: The Radical Imperative. Teoksessa S. Clift & B. B. Jensen (toim.). Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice, 23 - 40. Viitattu 13.3.2015. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0012/111117/E90358.pdf.
- Tuomaala, S. 2003. Punaiset posket ja suorat polvet. Kansakoulun terveydenhoidon ihanteita ja käytäntöjä 1920- ja 1930-luvulla. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.) Kansalaisuus ja kansanterveys. Tampere: Tammer-Paino, 87 - 109.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Turunen, H., Tossavainen, K., Jakonen, S., Salomäki, U. & Vertio, H. 1999. Initial Results from the European Network of Health Promoting Schools Program on Development of Health Education in Finland. Journal of School Health, 69 (10), 387 - 391. Viitattu 25.3.2015. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.1999.tb06353.x/pdf>.
- Turunen, H., Tossavainen, K., Jakonen, S., Salomäki, U. & Vertio, H. 2000. Improving health in the European Network of Health Promoting Schools in Finland. Health Education 100 (6), 252 - 260. Viitattu 2.4.2015. <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09654280010354878>.
- Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. 2. painos. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Tyrväinen, H. 2009. Terveystiedon opettajan osaaminen ja ammatillinen kehitys. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan, 171 – 184. Terveystiedon tutkimuskeskus, 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tähtinen, J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 184 - 216.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino Oy, 223 – 241.

- Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopiston kirjasto.
- von Wagner, C., Steptoe, A., Wolf, M. S. & Wardle, J. 2008. Health Literacy and Health Actions: A Review and a Framework From Health Psychology. *Health Education & Behavior* 36 (5), 860 - 877. Viitattu 28.9.2015. <http://heb.sagepub.com/content/36/5/860.short>.
- Välimaa, R., Kannas, L., Lahtinen, E., Peltonen, H., Tynjälä, J. & Villberg, J. 2008. Innovative health education curriculum and other investments for promoting mental health and social cohesion among children and young people. Teoksessa WHO/HBSC FORUM 2007. Social cohesion for mental well-being among adolescents, 91 - 103. Viitattu 22.1.2015. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/84623/E91921.pdf.
- Wallston, K. A., Wallston B. S., Smith S. & Dobbins C. J. 1987. Perceived Control and Health. *Current Psychological Research & Reviews* 6 (1), 5 - 25. Viitattu 14.10.2015. <http://www.vanderbilt.edu/nursing/kwallston/perceived%20control%20and%20health.pdf>.
- World Health Organization. 1948. WHO definition of Health. Viitattu 15.9.2015. <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>.
- World Health Organization. 1986. The Ottawa Charter for Health Promotion. Viitattu 16.3.2015. <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- Åhlberg, M. 2015. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–55.

LIITTEET

LIITE 1. Ensimmäisten haastatteluiden runko.

HAASTATTELURUNKO

- 1) AIHEESEEN JOHDATTELU
 - **Millaisia tavoitteita hyvinvointiopetukseen liittyy ylipäätään?**
 - **Millaisia tavoitteita hyvinvointioppimiseen liittyy ylipäätään?**

- 2) TUNTIEN SUUNNITTELU
 - **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen tuntien suunnittelusta?**
Minkälaiden asioiden pohjalle suunnitteleminen rakentui? (Esim. yksittäiset luennot tai opintojaksot, omat kokemukset, filosofia, pedagogiset näkemykset)
Mitä suunnittelutyössä oli otettava erityisesti huomioon?
Miltä ensimmäisten tuntien suunnittelu tuntui?
Mikä tuntui helpoimmalta tai vaikeimmalta suunnittelussa?

- 3) HYVINVOINTIOPETUS
 - **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen tuntien pitämisestä?**
Miltä tunnit tuntuivat?
Mikä oli vaikeinta tai helpointa tuntien pitämisessä?
Missä onnistuit tai missä tuntui olevan parantamisen varaa?
Mitä opit hyvinvointiopetuksesta syyslukukauden aikana?
 - **Millaisia asioita/sisältöjä hyvinvointiopetukseenne kuului?**
Minkälaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia hyvinvointiopetukseenne sisälsi?
Mitä oppimistavoitteita siihen liittyi?
Millaisia opetusmenetelmiä käytitte hyvinvointiopetuksessa?
Millaisia taitoja oppilaiden ohjaamisessa tarvitsi?

- 4) OPPILAIKEN HYVINVOINTIOPPIMINEN
 - **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen oppilaiden hyvinvointioppimisesta tunneiltanne?**
Millaisen vastaanoton saitte hyvinvointitunneillanne?
Mikä innosti ja motivoi oppilaita oppimaan hyvinvointiasioita?
Olivatko oppilaat enemmän aktiivisia vai passiivisia?
Mitkä asiat olivat oppilaille vaikea ymmärtää?
Yllättikö mikään asia tunneillanne?

LIITE 2. Toisten haastatteluiden runko.

HAASTATTELURUNKO

1) AIHEESEEN JOHDATTELU

- **Millaisia tavoitteita hyvinvointiopetukseen/-oppimiseen liittyy ylipäätään?**

2) TUNTIEN SUUNNITTELU

- **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen tuntien suunnittelusta?**

Koitte, että haluaisitte keväällä suunnitella tunteja paremmin kuin syksyllä. Muuttuiko tuntien suunnittelu kevätlukukaudella?

Syksyllä kaipasitte suunnittelun pohjalle enemmän tietoa hyvinvoinnista. Koetteko saaneenne enemmän tietoa suunnittelun pohjaksi nyt kevätlukukauden aikana?

Minkäläisten asioiden pohjalle suunnitteleminen rakentui? (Esim. yksittäiset luennot tai opintojaksot, omat kokemukset, filosofia, pedagogiset näkemykset)

Mitä suunnittelutyössä oli otettava erityisesti huomioon?

Miltä ensimmäisten tuntien suunnittelu tuntui?

Mikä tuntui helpoimmalta suunnittelussa?

Mikä suunnittelussa tuntui vaikeimmalta/missä on parantamisen varaa?

3) HYVINVOINTIOPETUS

- **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen tuntien pitämisestä?**

Mikä oli vaikeinta tai helpointa tuntien pitämisessä?

Missä onnistuit tai missä tuntui olevan parantamisen varaa?

Mitä opit hyvinvointiopetuksesta kevätlukukauden/koko lukuvuoden aikana?

Millaisia taitoja oppilaiden ohjaamisessa tarvitsi? Koetteko esimerkiksi luokanhallintataitojenne kehittyneen syksystä?

- **Mitä sisältöjä hyvinvointiopetukseenne kuului?**

Minkälaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia hyvinvointiopetukseenne sisälsi?

Syksyllä opetuksenne sisälsi paljon toiminnallisuutta ja leikkejä. Millaisia opetusmenetelmiä käytitte hyvinvointiopetuksessa keväällä?

4) OPPILAIDEN HYVINVOINTIOPPIMINEN

- **Millaisia asioita Sinulle jäi mieleen oppilaiden hyvinvointioppimisesta tunneiltanne?**

Syksyllä koitte saaneenne hyvän vastaanoton oppilailta. Muuttuiko oppilaiden suhtautuminen teihin vuoden aikana?

Mikä innosti ja motivoi oppilaita oppimaan hyvinvointiasioita?

Olivatko oppilaat enemmän aktiivisia vai passiivisia tunneillanne?

Syksyllä esimerkiksi eri käsitteet olivat oppilaille vaikeimpia asioita ymmärtää. Mitkä asiat olivat oppilaille vaikea ymmärtää keväällä?

Yllättikö mikään asia tunneilla?

LIITE 3. Esimerkki haastatteluaineiston litteroinnista.

Esimerkki 1. Alkuperäinen sitaatti litteroidussa tekstiaineistossa:

Ja sit ku tuntuu et nykyään et ~~niinku just~~ nimenomaan tota toiminnallisuutta halutaan ~~niinku~~ siihen kouluun ja mikä on ihan hyvä et sitä tuodaan ja koitetaan tuua erilaisin leikein tai ~~niinku~~ aktiviteetein mut ei sitä ~~niinku oikein~~ niin sanotusti oikein tiedonjakamista nyt ainaki ite ~~tai~~ kokenu sellasena et ei sitä kokonaan kannata sulkee että ~~niinku~~ lapset vaikka lukis ite jotain että käytäis oikeesti asioita et kirjotettais jotain ylös tai jotenki ihan kaikille ei sit kuitenkaan toiminnallisuuden kautta ~~niinku~~ oo yhtään mitään niin. (Opiskelija A4)

Esimerkki 1. Litteroinnin jälkeen:

Ja sit ku tuntuu, et nykyään nimenomaan tota toiminnallisuutta halutaan siihen kouluun, ja mikä on ihan hyvä, et sitä tuodaan ja koitetaan tuoda erilaisin leikein tai aktiviteetein. Mut ei sitä niin sanotusti oikein tiedonjakamista nyt ainaki ite kokenu sellasena, et ei sitä kokonaan kannata sulkee, että lapset vaikka lukis ite jotain. Että käytäis oikeesti asioita, et kirjotettais jotain ylös tai jotenki. Ihan kaikille ei sit kuitenkaan toiminnallisuuden kautta oo yhtään mitään niin. (Opiskelija A4)

Esimerkki 2. Alkuperäinen sitaatti litteroidussa tekstiaineistossa:

Ja sitte ne ~~justii~~ ymmärtäis sen että ~~niinku siihen~~ hyvinvointiin ~~niinku~~ liittyy tosi moni asia. (Opiskelija C1)

Esimerkki 2. Litteroinnin jälkeen:

Ja sitten ne ymmärtäis sen, että hyvinvointiin liittyy tosi moni asia. (Opiskelija C1)