



Joensuu Aino & Lyöri Taru

Hyvinvointia peruskoulusta – yhteisöllinen oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä

Erityispedagogiikan kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Hyvinvointia peruskoulusta – yhteisöllinen oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä (Aino Joensuu & Taru Lyöri)

Kandidaatintutkielma, 40 sivua

Toukokuu 2023

Lasten ja nuorten hyvinvointi vaikuttaa heikentyneen. Ilmiö on huolestuttava, sillä se vaikuttaa monin tavoin ennen kaikkea yksilöön, mutta myös yhteiskuntaan. Kun laajaan ilmiöön etsitään ratkaisua, on kiinnitettävä huomiota koko järjestelmään. Perusopetus tavoittaa merkittävän osan lapsista ja nuorista, joten koulut ovat luonnollisia paikkoja edistää heidän hyvinvointiaan. Vaikka koulujen hyvinvointityössä yhteisöllinen oppilashuolto määritellään ensisijaiseksi oppilaiden hyvinvointia edistäväksi toiminnaksi, sen toimintaa on tutkittu vain vähän. Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on luoda katsaus siitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin peruskoulussa ja miten oppilaiden hyvinvointia edistetään suomalaisessa perusopetuksessa yhteisöllisen oppilashuollon keinoin.

Tämän kandidaatintutkielman menetelmänä käytetään kuvailevaa integroivaa kirjallisuuskatsausta. Menetelmä mahdollistaa tutkittavan ilmiön tarkastelun monipuolisesti, vaikka siitä ei olisi vielä juurikaan tutkimustietoa. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu kansainvälisestä hyvinvointitutkimuksesta sekä yhteisöllistä oppilashuoltoa käsittelevistä artikkeleista, raporteista ja säädöksistä. Osallisuus on yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan lähtökohta, minkä takia tutkielmassa hyödynnetään myös sellaisia aineistoja, joista välittyy koulun henkilöstön, oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemykset. Tässä parityönä toteutetussa tutkielmassa on hyödynnetty triangulaation periaatetta. Prosessissa on pyritty huolellisuuteen, analyttisyyteen ja refleksiivisyyteen. Tutkielman tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa on kuitenkin huomioitava kandidaatintutkielmassa käytetyn menetelmän rajallisuus.

Tutkimusaineiston perusteella oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat tekijät peruskoulussa voidaan jakaa neljään kategoriaan: 1) yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys 2) vertaissuhteet 3) luokan ilmapiiri ja opettaja-oppilassuhteet sekä 4) oppimisympäristö ja koulun ulkoiset järjestelyt. Tutkielman perusteella nämä hyvinvointiin vaikuttavat tekijät huomioidaan yhteisöllisen oppilashuollon järjestämistä ohjaavissa säädöksissä sekä koulujen käytännöissä monipuolisesti. Yhteisöllinen oppilashuolto on osa koulujen toimintakulttuuria, minkä takia sen toteutumista on haastava mitata. Hyvinvoinnin edistäminen näyttää kuitenkin ilmenevän niin koulun arkisissa tilanteissa kuin koulutyön suunnittelussa.

Vaikka hyvinvoinnin edistäminen on sisäkirjoitettu suomalaiseen kasvatustyöhön, normatiivisia ja konkreettisia ohjeita yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseksi on vähän. Tämän tutkielman perusteella tutkimusta peruskoulussa toteutettavasta hyvinvointityöstä ja toisaalta sen vaikuttavuudesta tarvitaankin lisää. Aihetta voitaisiin tutkia tarkemmin myös pro gradu -tutkielmassa.

Avainsanat: hyvinvointi, koulun toimintakulttuuri, peruskoulu, perusopetus, yhteisöllinen oppilashuolto

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Well-Being from School – Promoting Pupils' Well-Being Through Collective Pupil Welfare Services (Aino Joensuu & Taru Lyöri)

Bachelor's thesis, 40 pages

May 2023

The well-being of children and young people appears to have decreased. This phenomenon is worrying because it affects the individual and society in many ways. When looking for a solution to this widespread phenomenon, attention must be paid to the whole system. Basic education reaches a significant proportion of children and young people hence schools are natural places to promote their well-being. Although collective pupil welfare services are defined as a priority activity for promoting the well-being of pupils, little is known about it. The purpose of this Bachelor's thesis is to provide an overview of the factors affecting the well-being of pupils in comprehensive school and how to promote the well-being of pupils in Finnish basic education through collective pupil welfare services.

The method used in this thesis is descriptive integrative literature review. It allows a diverse analysis of the phenomenon although it is not widely researched. The data of this review consists of international welfare research and articles, reports and regulations on collective pupil welfare services. The thesis aims to also consider the views of school personnel, pupils and their carers as their involvement is the basis for pupil welfare services. This thesis is an overview of a wide topic. This thesis is collaborative research that has taken advantage of the principle of triangulation. The process sought to be analytical, reflective and thorough. When assessing the reliability and generality of its results, the limitations of the method used in this thesis must be considered.

Based on the data of the review the factors affecting the well-being of pupils in comprehensive school can be divided into four categories: 1) relatedness and communality 2) peer relations 3) class atmosphere and teacher-student relationships and 4) learning environment and external arrangements in school. These factors appear to be considered in multiple ways in the regulations of collective pupil welfare services and school practices. Since collective pupil welfare services is part of the school culture, it is challenging to measure its implementation. However, the promotion of well-being seems to emerge in organizing the education and in everyday school practices.

Although the promotion of well-being is included in Finnish education there are few normative guidelines for the implementation of collective pupil welfare services. Based on this review more research is needed on the welfare work and its effectiveness in comprehensive schools. This subject could be further researched on Master's thesis.

Keywords: basic education, collective pupil welfare services, comprehensive school, school culture, well-being

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Tutkielman lähtökohdat	7
2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset	7
2.2 Tutkielman toteutus ja aineiston hankinta	7
3 Teoreettinen viitekehys	9
3.1 Yhteisöllinen oppilashuolto.....	9
3.2 Hyvinvointi.....	11
3.2.1 Hyvinvoinnin määritelmiä.....	11
3.2.2 Hyvinvointiteorioita	12
3.2.3 Lasten hyvinvointi.....	14
4 Oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat tekijät peruskoulussa	15
4.1 Yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys.....	15
4.2 Vertaissuhteet.....	17
4.3 Luokan ilmapiiri ja opettaja-oppilasuhteet.....	18
4.4 Oppimisympäristö ja koulun ulkoiset järjestelyt	19
5 Hyvinvointityö suomalaisessa peruskoulussa	20
5.1 Peruskoulu hyvinvoinnin areenana	21
5.2 Yhteisöllinen oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä	23
6 Johtopäätökset	26
7 Pohdinta	29
Lähteet	32

1 Johdanto

Peruskoulumme oppilaat vaikuttavan voivan huonosti. Vaikka iso osa lapsista ja nuorista on kouluterveyskyselyn perusteella tyytyväisiä elämäänsä, tilastot osoittavat myös hyvinvoinnin laskua: muutoksia huonompaan on havaittu esimerkiksi koetussa terveydentilassa sekä ahdistuksen ja yksinäisyyden kokemusten lisääntymisessä (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Samaan aikaan lasten ja nuorten pahoinvointi vie palsatilaa sanomalehdissä ja sosiaalisessa mediassa. Myös koulupoliisin havainnot osoittavat kehityksen huonontuneen suunnan (Rasinkangas, 2022). Trendi on huolestuttava, sillä hyvinvointi vaikuttaa yksilön monin tavoin. Sen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi yksilön fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, resilienssiin ja sosiaalisiin suhteisiin (Kansky & Diener, 2017). Clarken (2020) mukaan hyvinvoivat oppilaat myös menestyvät koulussa paremmin kuin huonosti voivat oppilaat. Huonoimmassa tapauksessa lasten ja nuorten pahoinvointi voi johtaa koulunkäynnin keskeyttämiseen ja myöhemmin jopa työelämästä syrjäytymiseen (esim. Salmela-Aro, 2017). Tilastokeskuksen (2020) mukaan lukuvuoden 2018–2019 aikana 352 oppilasta keskeytti peruskouluopintonsa ja 91 laiminlöi oppivelvollisuutensa kokonaan. Tämä vastaa yhteensä noin kahden suomalaisen peruskoulun oppilaslukua.

Maailman terveysjärjestö (World Health Organization [WHO], 1986) korostaa niiden areenoiden merkitystä, joissa terveyden ja hyvinvoinnin edellytykset luodaan. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan valvellaoloajastaan koulussa, joten koulut ovat luonnollisia paikkoja edistää heidän hyvinvointiaan (Konu, 2002, s. 26). Myös Minkkisen (2015, s. 33) mukaan koulun huolenpito voi edistää lasten hyvinvointia merkittävästi sen kaikilla ulottuvuuksilla. Tähän myös velvoittavat esimerkiksi Lapsen oikeuksien sopimus, Suomen lainsäädäntö ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Hyvinvoinnin edistämistä pidetäänkin kasvatusinstituutioiden laadun kriteerinä, ja hyvinvoinnin lisääminen on sisäankirjoitettu moneen kasvatustoimintaan (Karlsson & Estola, 2016, s. 13).

Nykyinen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki otettiin käyttöön vuonna 2014. Siinä kouluissa toteutettava yhteisöllinen oppilashuolto määritellään ensisijaiseksi oppilaiden hyvinvointia edistämään pyrkiväksi toiminnaksi peruskouluissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki [OHL] 1:3 §). Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa, että jokaisen opettajan ja koulun muun aikuisen tulisi sitoutua oppilaiden hyvinvointia edistävään työhön (OHL 1:4 §). Vaikka lain tarkoituksena oli Summasen ja kollegoiden (2018, s. 200) mukaan tehostaa kouluissa tehtävää oppilashuoltotyötä ja edistää oppilaiden hyvinvointia, sen laajemmat ja kauaskantoisemmat

tavoitteet eivät näytä toteutuneen. Ei ole saatu selkeää näkemystä siitä, onko oppilaiden hyvinvointi parantunut oppilas- ja opiskelijahuoltolain vaikutuksesta, mutta toisaalta esimerkiksi lastensuojelun tai sosiaali- ja mielenterveyspalveluiden tarpeen ei ole koettu vähentyneen (Summanen ym., 2018, s. 200). Yhteisöllisen oppilashuollon toteutumisessa onkin havaittu paljon koulukohtaista vaihtelua (Summanen ym., 2018), ja se vaikuttaa näyttäytyvän koulujen opetussuunnitelmissa sekä tätä tutkielmaa varten tehdyssä tiedonhaussa enimmäkseen ohjeina oppilashuoltoryhmän kokouksista ja kokoonpanosta.

Oppilaiden akateemista menestystä tarkastelevia tutkimuksia on tehty lukuisia, mutta on tullut yhä selkeämmäksi, että kognitiivisten näkökulmien lisäksi myös oppilaiden hyvinvointi, motivaatio ja tunteet ovat avainasemassa esimerkiksi nuorten oppimisen ja kehityksen tukemisessa (Hascher ym., 2022). Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin peruskoulussa ja miten oppilaiden ja toisaalta koko koulun hyvinvointia pyritään edistämään suomalaisessa perusopetuksessa yhteisöllisen oppilashuollon keinoin. Tavoitteena on pohtia, millaisia asioita kouluissa tulisi ottaa huomioon hyvinvoinnin edistämistyössä ja millaisia mahdollisuuksia yhteisöllisellä oppilashuollolla on tarjota oppilaille hyvinvointia peruskoulusta.

2 Tutkielman lähtökohdat

2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä peruskoulussa kansainvälisen tutkimuksen perusteella. Tarkoituksena on myös muodostaa käsitys suomalaisessa perusopetuksessa toteutettavan yhteisöllisen oppilashuoltotyön nykytilasta sekä sen toimintatavoista oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Tavoitteena on pohtia, miten yhteisöllistä oppilashuoltoa voitaisiin kehittää ja millaisia asioita tulisi ottaa huomioon tässä hyvinvoinnin edistämistyössä.

Kiviniemen (2010) mukaan tutkimus voidaan ymmärtää prosessina, jossa tutkimukselliset ratkaisut muodostuvat tutkimuksen edetessä. Tutkielman lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivatkin tässä kandidaatintutkielmaprosessissa teoreettiseen viitekehykseen ja aiempaan tutkimukseen tutustumisen perusteella. Laadulliselle tutkimukselle hypoteesien testaamisen sijaan on tyypillistä tuottaa uusia hypoteeseja ja kartoittaa uuden tutkimuksen tarvetta (Alasuutari, 2011). Hypoteesittomuuden periaatteen mukaisesti tutkimuskysymyksissä ei aseteta odotuksia tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta, 1998). Kartoitettavia tutkimuskysymyksiä käytetään, kun halutaan lisätä tietoa vähän tutkituista ilmiöistä tai kun tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa tarvetta jatkotutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2013). Tämän tutkielmaproessin aikana muodostetut tutkimuskysymykset ovatkin luonteeltaan kartoitettavia:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin koulussa?
2. Miten yhteisöllisellä oppilashuollolla pyritään edistämään peruskoulun oppilaiden hyvinvointia?

2.2 Tutkielman toteutus ja aineiston hankinta

Kandidaatintutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jossa tarkastellaan rajattua aihepiiriä koskevaa ajankohtaista tutkimustietoa (Efron & Ravid, 2019, s. 21). Salmisen (2011, s. 4) mukaan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa tietyistä asiakokonaisuudesta, kehittää olemassa olevaa teoriaa sekä rakentaa uutta teoriaa. Vaikka katsaus terminä viittaa lyhyeen tai tiiviiseen yhteenvedon, siinä käytetään laajoja aineistoja, joiden valikointi edellyttää Salmisen mukaan myös kriittistä arviointia. Aineiston valintaa eivät kuitenkaan rajaa metodiset säännöt (s. 4–5).

Tutkimusmetodina kirjallisuuskatsaus tarjoaa mahdollisuuden tuottaa yhtenäisen ja kattavan käsityksen tutkittavan aiheen nykytilasta, sillä siinä käsitellään eri tieteenaloilla eri lähestymistavoin tuotettua tutkimustietoa (Efron & Ravid, 2019, s. 21).

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyypeistä tutkielmaan valittiin integroiva katsaus. Torracon (2005, s. 356) mukaan se on kirjallisuuskatsauksen muoto, joka arvioi, kritisoi ja syntetisoi aihepiiriä edustavaa kirjallisuutta yhtenäisesti siten, että aiheesta syntyy uusia näkökulmia. Salmisen (2011, s. 8) mukaan integroivaa katsausta käytetään, kun tutkittavaa ilmiötä halutaan tutkia mahdollisimman monipuolisesti. Integroivan katsauksen menetelmien käyttö on Torracon (2005, s. 358–359) mukaan perusteltua esimerkiksi silloin, kun tutkittavaa aihetta käsittelevä kirjallisuus on vähäistä. Spesifin tutkimustiedon puuttuessa aihetta käsitellään laajemman empiriisen tai teoreettisen tutkimuksen valossa, jolloin tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan perinteistä kirjallisuuskatsausta laajemmin (Torracon, 2005, s. 358–359).

Tämä tutkielma toteutettiin integroivana kirjallisuuskatsauksena, sillä huolimatta siitä, että yhteisöllinen oppilashuolto määritellään ensisijaiseksi oppilashuollon toiminnaksi, sitä koskeva tutkimustieto on vähäistä. Integroivan kirjallisuuskatsauksen menetelmät kuitenkin mahdollistavat yhteisöllisen oppilashuollon tarkastelun laajasti. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa hyödynnettiin hyvinvoinnin moninaisia määritelmiä. Hyvinvointia tarkasteltiin myös Allardtin (1976) hyvinvointiteorian, Seligmanin (2011) PERMA-teorian sekä Ryanin ja Decin (2001) itseohjautuvuusteorian kautta, sillä teoriat ovat vakiinnuttaneet paikkansa tämänhetkisessä hyvinvointitutkimuksessa.

Metsämuurosen (2011, s. 40) mukaan ennen kirjallisuuskatsauksen aineiston etsimisen aloittamista on ensisijaista tutustua aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Niistä löytyvät tutkimusaiheeseen sopivat käsitteet toimivat apuvälineinä tiedonhaun prosessissa (Metsämuuronen, 2011, s. 40). Tämän tutkielman keskeisimmiksi käsitteiksi valittiin hyvinvointi ja yhteisöllinen oppilashuolto, jotka toimivat myös hakutermeinä etsittäessä tietoa kotimaisista tietokannoista. Tutkimusaihe rajattiin yhteisölliseen oppilashuoltoon, joka tarkoittaa perusopetuksen yhteisöllisiä hyvinvointia lisääviä toimintatapoja. Oppilas- ja opiskelijahuollon sijaan tutkielmassa tarkasteltiin oppilashuoltoa, joka viittaa tarkemmin perusopetuksen oppilaisiin toisen asteen opiskelijoiden sijaan. Hyvinvointia tarkasteltiin koulukontekstissa ryhmä- ja yhteisötasolla, jolloin pois rajattiin yksilöllinen oppilashuoltotyö, johon kuuluu hyvinvoinnin edistämisen keinot yksilötasolla.

Muita käytettyjä hakusanoja olivat *hyvinvointiteoria, perusopetus, oppilashuolto, hyvinvoinnin edistäminen* ja *kouluilmapiiri*. Kansainvälisiä lähteitä etsittäessä käytettiin termejä *welfare, well-being, pupil welfare, school practices* ja *collective pupil welfare services*. Aineiston etsimisessä käytettyjä tietokantoja olivat Oula-Finna, EBSCOhost, ProQuest, Scopus ja Google Scholar. Aineisto haettiin marraskuun 2022 ja toukokuun 2023 välisenä aikana. Tutkimusaineiston valinnassa oltiin kriittisiä; lähteiden etsimisessä tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi kirjoittajan tunnettavuuteen, julkaisuajankohtaan, julkaisijaan ja puolueettomuuteen (Hirsijärvi ym., 2013, s. 113–114). Aineistojen luotettavuuden arvioinnin tukena käytettiin Julkaisuforumin luokittelua tutkimusartikkelien julkaisukanavista.

Vaikka kirjallisuuskatsauksen aineiston muodostaa usein viimeaikainen tutkimus, aineiston valinnassa suurin kriteeri on, että sen avulla tutkittavaa asiaa voidaan tarkastella tarkoituksenmukaisesti suhteessa tutkittavaan aiheeseen (Kangasniemi ym., 2013, s. 295). Tässä tutkielmassa käytettiin pääosin vuoden 2010 jälkeen tehtyä tutkimusta, mutta osa vanhemmasta aineistosta valikoitui tutkimukseen sen relevanttiuden takia. Kirjallisuuskatsauksessa voidaan käyttää tieteellisten artikkeleiden lisäksi myös muita lähteitä, jos se on tutkimuksen kannalta perusteltua (Kangasniemi ym., 2013, s. 296). Tässä tutkielmassa yhteisöllisen oppilashuollon nykytilaa tarkasteltaessa lähteinä käytettiin lähinnä opetusta koskevaa lainsäädäntöä, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä erilaisissa asiakirjoissa käsiteltävää paikallisesti tehtävää oppilashuoltotyötä. Pääosin tutkimusaineisto koostui kuitenkin kansainvälisestä vertaisarvioidusta tutkimuksesta, jonka avulla tarkasteltiin hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä peruskoulussa.

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Yhteisöllinen oppilashuolto

YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (SopS) velvoittaa sopimusvaltioita lapsen oikeuksien ja etujen mukaiseen lainsäädäntöön myös kasvatuksen ja koulutuksen osalta. Sopimuksen voimaantulon myötä Suomi on sitoutunut mahdollistamaan peruskoulutuksen ja ehkäisemään sen keskeytymisen (SopS 1:28.1 §), kuulemaan ja huomioimaan lapsen mielipiteen hänen ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevissa asioissa (SopS 1:12.1 §) sekä tukemaan lapsen kasvua laaja-alaisesti (SopS 1:29.1 §). Kasvatusvastuu on ensisijaisesti huoltajan (SopS 1:18.1 §), mutta valtion on tuettava huoltajia tässä kasvatustehtävässä (SopS 1:18.2 §).

Oppilashuollolla pyritään turvaamaan lapsen oikeuksien toteutuminen oppilaitosympäristössä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL 1:3 §) yhteisöllinen oppilashuolto määritellään ensisijaiseksi oppilashuollon toiminnaksi. Sen tavoitteena on luoda kouluun yhteenkuuluvuuden ja huolenpidon ilmapiiri (Summanen ym., 2018, s. 30). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa yhteisöllinen oppilashuolto kuvataan laajasti toimintakulttuurina ja toimina, joita kaikki koulun henkilökunnassa toteuttavat:

Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan tässä laissa toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat.

Kaikkien oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhuoltopalveluista vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oppilaitoksen henkilökunnalla on ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista. (OHL 1:4 §)

Kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus, huoltajien ja oppilaiden osallisuuden toteutuminen sekä koulun yhtenäinen toimintakulttuuri nousevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2014) yhteisöllisen oppilashuollon lähtökohdaksi. Osaksi toimintakulttuuria on esimerkiksi Oulun kaupungin paikallisenä tarkennuksena määritelty koulun henkilökunnan tietoisesti ja tiedostamattomasti työssään välittämät normit ja arvot, oppilaiden tarpeiden mukaan suunniteltavat joustavat palvelut sekä yhtenäisen koulupolun turvaaminen (Oulun kaupunki, 2015). Käytännössä yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa esimerkiksi hyvinvointia edistävien teemapäivien järjestämistä ja koulun toimintamallien laatimista (Summanen ym., 2018, s. 241). Koulun oppilashuoltoryhmään kuuluvat yleisimmin ainakin rehtori, terveydenhoitaja, kuraattori sekä erityisopettaja (Summanen ym., 2018, s. 149). Yhteisöllisen oppilashuollon työtapoja perusopetuksessa kuvaillaan tarkemmin tutkielman luvussa 5.2 *Yhteisöllinen oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä*.

Oppilaalla on yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oikeus oppilashuollon yksilökohtaisiin palveluihin, kuten kuraattori- ja psykologipalveluihin (OHL 3:15 §). Tämän tutkielman aihe rajattiin kuitenkin koko kouluyhteisön hyvinvointia edistävään yhteisölliseen oppilashuoltoon

sen ennaltaehkäisevän luonteen takia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH, 2014) mukailleen tässä tutkielmassa käytetään oppilas- ja opiskelijahuoltolain käsitteiden opiskelija, opiskelijahuolto ja oppilaitos sijaan käsitteitä oppilas, oppilashuolto ja koulu, sillä tutkielmassa tarkastellaan perusopetuksessa toteutettavaa oppilashuollon toimintaa. Oppilashuollon toimintatapoja on tutkittu aiemmin suomalaisessa perusopetuksessa esimerkiksi opiskelija- ja oppilashuoltoryhmän ammattilaisten näkökulmasta (Hellsten ym., 2021; Kontio, 2013).

3.2 Hyvinvointi

3.2.1 Hyvinvoinnin määritelmiä

Hyvinvointi on monimutkainen kokonaisuus, minkä vuoksi sen määrittely on moninaista ja osin myös kiistanalaista hyvinvointitutkimuksessa. Tunnettu hyvinvointitutkija Allardt (1976, s. 17) esittää, että harva yhteiskuntatieteellinen käsite on saanut niin monia määritelmiä kuin hyvinvointi. Myös Seligmanin (2011) mukaan hyvinvointi on rakenteeltaan monimuotoinen, eikä sitä voida hänen mukaansa määritellä millään mittarilla täysin tyhjentävästi. Se saa eri yhteyksissä eri merkityksiä, ja sen määrittely riippuu sitä koskevista asiayhteyksistä, kuten kulttuurista ja elämäolosuhteista (Diener ym., 1998, s. 34). Kuitenkin esimerkiksi Konun (2002, s. 21) mukaan lukuisia määritelmiä yhdistää käsitys hyvästä ja positiivisesta tai ainakin huonon puuttumisesta, joten jonkinlainen konsensus hyvinvoinnin määritelmille on löydettävissä. Kompleksisuudestaan huolimatta hyvinvoinnin määrittely on olennaista, sillä siitä muodostettu käsitys vaikuttaa keskeisesti esimerkiksi vanhemmuuteen sekä opetuksessa käytettyihin toimintatapoihin (Ryan & Deci, 2001, s. 142).

Lähtökohtaisesti hyvinvointia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: mitä se on ja mitä se sisältää. Hyvinvointitutkimuksessa ollaan myös yksimielisiä siitä, että hyvinvointia tulee tarkastella sekä subjektiivisesti että objektiivisesti. Subjektiivinen hyvinvointi kuvaa yksilön omaa arviota ja kokemusta omasta elämästään ja hyvinvoinnistaan (Diener ym., 1998, s. 34), kun objektiivinen hyvinvointi perustuu asioihin, joita yksilö tarvitsee voidakseen hyvin (Alatartseva & Barysheva, 2015). Hyvinvointitutkimuksen historiassa syntyi Dodgen ja kollegoiden (2012) mukaan kaksi lähestymistapaa: hedonistinen ja eudaimonistinen perinne. Hedonistisessa perinteessä korostuvat heidän mukaansa onnellisuus, elämäntyytyväisyys, runsaat positiiviset ja toisaalta vähäiset negatiiviset tunnekokemukset. Eudaimonistinen perinne korostaa myönteistä psykologista toimintakykyä ja yksilön kehitystä (Dodge ym.,

2012). Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että hyvinvointi on todennäköisesti parasta käsittää moniulotteiseksi ilmiöksi, joka sisältää sekä hedonistisen että eudaimonistisen hyvinvointikäsitteen (Dodge ym., 2012; Ryan & Deci, 2001).

Maailman terveysjärjestö WHO:n (1948) laatimaa terveyden määritelmää voidaan soveltaa myös hyvinvoinnin määrittelyssä. Siinä terveys nähdään fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuutena, jotka yhdessä vaikuttavat yksilön hyvinvointiin. OECD (2013) määrittelee subjektiivisen hyvinvoinnin kuvaavan ennen kaikkea sitä, miten ihmiset kokevat ja arvioivat elämänsä kokonaisuutena. Joidenkin määritelmien mukaan subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan tilaa, jossa yksilö kokee elämäntyytyväisyyttä, usein iloa ja harvoin epämiellyttäviä emootioita, kuten surua ja vihaa (Diener ym., 1997). Konun (2002, s. 21) mukaan hyvinvoinnille läheisiä käsitteitä ovat elämänlaatu ja terveys. Hyvinvoinnista puhuttaessa on huomioitava myös hyvinvoinnin kokemiseen vaikuttavat yksilölliset erot, kuten persoonallisuus sekä yksilön kokemat emootiot ja fyysinen terveys (Ryan & Deci, 2001).

3.2.2 Hyvinvointiteorioita

Eräs tunnetuimmista hyvinvointia kokonaisuutena kuvailemaan pyrkivistä näkökulmista on Allardtin (1976) hyvinvointiteoria. Allardt jakaa hyvinvoinnin kolmeen osa-alueeseen, joita ovat yksilön elintaso (having), yhteisyysuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Elintasolla, eli aineellisella hyvinvoinnilla, Allardt tarkoittaa yksilön fysiologisia tarpeita sekä muita elintason mittareita, kuten turvallisuutta, terveyttä ja asuinoloja. Yhteisyysuhteilla hän kuvaa yksilön tarvetta kuulua erilaisiin sosiaalisten suhteiden verkostoon, kuten yhteiskuntaan, kouluyhteisöön sekä perhe- ja kaveripiiriin. Kolmanneksi hyvinvoinnin osa-alueeksi Allardt esittää itsensä toteuttamisen muodot, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, että tätä pidetään ainutlaatuisena ja korvaamattomana. Yksilön on tärkeä saada osakseen arvontoa, tehdä itselleen mieleisiä asioita sekä vaikuttaa ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon (Allardt, 1976). Vaikka Allardt muodosti näkemyksensä hyvinvoinnista 1970-luvulla, Uusitalo ja Simpura (2022) osoittavat hyvinvointiulottuvuuksien rakenteissa ilmenevän merkittävää pysyvyyttä 50 vuoden aikana. Tutkimustulostensa perusteella he esittävät, että Allardtin tekemä kolmijako saadaan esiin samanrakenteisena ja sisältöisenä myös vuoden 2017 mittauksissa. Allardtin hyvinvointiteoriaa hyödynnetäänkin edelleen tutkimustyössä (esim. Hirvilampi, 2015; Kunnari 2017).

Deci ja Ryan (2000) tarjoavat oman näkemyksensä hyvinvoinnin kokonaisuuteen itseohjautuvuusteoriallaan, jossa tarkastellaan yksilön hyvinvointia, motivaatiota ja persoonallisuuden kehitystä. Itseohjautuvuusteorian avulla pyritään ymmärtämään, miten biologiset, sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet joko luovat edellytyksiä tai asettavat rajoituksia yksilön psykologiselle kasvuille ja hyvinvoinnille (Ryan & Deci, 2017). Itseohjautuvuusteorian mukaan yksilön optimaalinen kehitys ja hyvinvointi edellyttävät kolmen psykologisen perustarpeen täyttymistä, joita ovat kyvykkyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan, 2000). Kyvykkyydellä Ryan ja Deci (2017) tarkoittavat yksilön tarvetta tuntea pystyvänsä vaikuttamaan omaan elämäänsä liittyviin asioihin ja toisaalta myös hallitsemaan niitä; voidakseen hyvin yksilön on koettava pystyvänsä toimimaan tehokkaasti tärkeissä elämänympäristöissään. Teoriassa autonomialla tarkoitetaan yksilön toimintaa tai toimintakykyä, johon liittyy kokemus omaehtoisuudesta ja itsen eheydestä. Yhteenkuuluvuudella kuvataan yksilön tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Yksilö kokee yhteenkuuluvuutta yleensä silloin, kun hänellä on läheisiä ja välittäviä ihmissuhteita (Ryan & Deci, 2017.)

Myöhemmin tunnetuksi hyvinvointiteoreetikoksi on noussut Seligman (2011), jonka laatimaa PERMA-teoriaa on tutkittu ja käytetty laajasti hyvinvointitutkimuksen saralla (esim. Kern ym., 2015; Goodman ym., 2017). PERMA-teoria lähestyy hyvinvointia yksilön näkökulmasta. Sen mukaan hyvinvointi koostuu viidestä osa-alueesta, joita ovat myönteiset tunteet (positive emotion), sitoutuminen (engagement), ihmissuhteet (relationship), merkityksellisyys (meaning) ja saavuttaminen (accomplishment). Myönteisillä tunteilla tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee esimerkiksi onnellisuutta ja mielihyvää. Sitoutumisella Seligman viittaa toiminnasta nauttimiseen ja siihen uppoutumiseen. Ihmissuhteet Seligman asettaa teoriansa ja toisaalta koko positiivisen psykologia keskiöön, sillä esimerkiksi sosiaalista tukea sekä arvostetuksi ja huolehdituksi tulemista pidetään yhtenä olennaisimmista hyvinvoinnin edellytyksistä. Merkityksellisyys tarkoittaa kokemusta oman elämän arvokkuudesta sekä tunnetta kuulua osaksi johonkin itseään suurempaan. Viidenneksi hyvinvoinnin ulottuvuudeksi Seligman määrittelee saavuttamisen, jolla tarkoitetaan menestymistä ja hyvien suoritusten tavoittelua niiden itsensä takia. Saavuttaminen ulottuvuutena on kuitenkin hieman kaksinaisen, sillä yksilöt voivat pyrkiä saavuttamaan jotain ilman, että se lisäisi heidän subjektiivista hyvinvointiaan (Seligman, 2011).

3.2.3 Lasten hyvinvointi

Tässä tutkielmassa hyvinvointia tarkastellaan peruskoulukontekstissa, minkä vuoksi on tärkeää kyetä tunnistamaan lasten hyvinvointiin liittyviä erityispiirteitä. Aiemmin esitetyt hyvinvoinnin määritelmät ja teoriat eivät välttämättä sovellu kuvaamaan lasten hyvinvointia sellaisenaan, sillä esimerkiksi Minkkisen (2015, s. 23) mukaan hyvinvoinnin reunaehdot eivät ole täysin samanlaiset lapsilla ja aikuisilla. Hänen mukaansa lapsi ei esimerkiksi kykene huolehtimaan fysiologisten perustarpeidensa täyttämistä itsenäisesti, minkä lisäksi lapsi tarvitsee aikuisen huolenpitoa ja opastusta. Myös lasten yhteiskunnallinen asema on erilainen kuin aikuisten (Minkkinen, 2015, s. 25).

Lapsen hyvinvointi ei ole pysyvä tila vaan prosessi, jota luonnehtii jatkuva kehitys, siitä seuraavat elämäntilanteiden muutokset ja haasteet sekä yhteiskunnan asettamat velvoitteet ja antamat mahdollisuudet (Minkkinen, 2015, s. 25). Karlssonin ja Estolan (2016, s. 13–14) mukaan lapsen hyvinvointi muodostuu perustarpeiden tyydytyksestä sekä ilon, tyytyväisyyden ja turvallisuuden tunteen, yhteisöllisyyden ja rakastetuksi tulemisen kokemuksista. Kallisen ja kollegoiden (2021, s. 5) mukaan lasten hyvinvointiin vaikuttavat yksilölliset, yhteisölliset, institutionaaliset sekä yhteiskunnalliset tekijät. Heidän tutkimuksensa perusteella voidaan todeta, että lasten arjen hyvinvoinnin näkökulmasta perhe, koti ja koulu kietoutuvat merkityksellisesti toisiinsa.

Maailman terveysjärjestö WHO (1986) esittää, että terveyden ja hyvinvoinnin edellytysten luominen tulee tapahtua kaikilla yhteiskunnan sektoreilla. Hyvinvoinnin edistämistä pidetäänkin esimerkiksi kasvatusinstituutioiden laadun kriteerinä, ja hyvinvoinnin lisääminen on sisäänkirjoitettu moneen kasvatustoimintaan (Karlsson & Estola, 2016, s. 13). Lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, minkä vuoksi oppilaitoksilla on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Tian ym., 2015). Konun (2002) mukaan koulut ovatkin luonnollisia terveyden edistämisen areenoita lapsille ja nuorille. Hyvinvoinnin edistäminen oppilaitoksissa on perusteltua myös sen opetustehtävän kannalta, sillä oppilaiden hyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä akateemisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen (Lombardi ym., 2021) sekä oppimistuloksiin (Clarke, 2020).

Kuten aiemmin on esitetty, lasten ja nuorten hyvinvoinnista puhuttaessa ei voida välttyä sen yhteydestä perusopetukseen ja sen edistämisestä oppilaitoksissa. Välillä hyvinvoinnin ja koulun yhteyttä kuvataan tutkimuksissa kouluhyvinvoinniksi (esim. Konu, 2002) ja toisinaan sitä tarkastellaan oppilaiden hyvinvointina koulussa (esim. Tian ym., 2014). Konun (2002, s. 35)

mukaan kouluhyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa koulun hyvinvoinnin tarkastelua kokonaisvaltaisesti, jossa kasvatusta, opetus, oppimistulokset ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa. Toisaalta Minkkisen (2015, s. 33) mukaan kouluhyvinvointi voidaan määritellä paikkasidonnaiseksi hyvinvoinnin osa-alueeksi, joka kuvaa yksilön omaa arvioita kouluelämänsä laadusta. Kouluhyvinvointia on tarkasteltu aiemmin esimerkiksi Konun ja Rimpelän (2002) kehittämän koulun hyvinvointimallin avulla. Siinä kouluhyvinvointi on jaettu Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaa mukailleen neljän ulottuvuuteen, joita ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Myös Minkkinen (2015) erittelee kouluhyvinvoinnin neljään ulottuvuuteen, joita ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja materiaallinen kouluhyvinvointi.

Muodostaaksemme jonkinlaisen konsensuksen hyvinvoinnin moninaisille määritelmille tässä tutkielmassa hyvinvoinnilla tarkoitetaan moniulotteista kokonaisuutta, jota luonnehtii yksilön kokemus tyytyväisyydestä omaan elämäänsä. Hyvinvointi kuvaa yksilön myönteistä psykologista toimintakykyä, johon liittyy enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunnekokemuksia. Hyvinvointikokemukseen vaikuttavat myös yksilön fyysinen terveys ja sosiaaliset suhteet toisiin ihmisiin, joita Allardt (1976) kuvaa yhteisyssuhteiksi ja Ryan ja Deci (2001) yhteenkuuluvuudeksi. Tutkielmassa lasten hyvinvointi ymmärretään erityislaatuiseksi dynaamiseksi ja jatkuvasti kehittyväksi prosessiksi, jossa hyvinvointi koulussa tunnustetaan merkittäväksi, mutta ei kuitenkaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista erilliseksi, osa-alueeksi.

4 Oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat tekijät peruskoulussa

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä peruskoulussa. Tutkimusaineiston perusteella hyvinvointiin vaikuttavat tekijät voitiin jakaa neljään kategoriaan: 1) yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys 2) vertaissuhteet 3) luokan ilmapiiri ja opettaja-oppilassuhteet sekä 4) oppimisympäristö ja koulun ulkoiset järjestelyt. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan näitä oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, joihin huomiota kiinnittämällä voidaan edistää oppilaiden hyvinvointia koulussa.

4.1 Yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys

Itseohjautuvuusteorian mukaan yhteenkuuluvuus on yksi ihmisen psykologisista perustarpeista (Deci & Ryan, 2000), ja sen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä hyvinvointiin (King, 2015). Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan sitä, miten ja missä määrin yksilö kokee olevansa

yhteydessä toisiin ja kuuluvansa yhteisöön sekä minkälaisia välittäviä suhteita hänellä on (Martela & Rieki, 2018). Esimerkiksi hyvät suhteet kouluyhteisön jäseniin lisäävät oppilaiden yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci, 2017). Yhteenkuuluvuuden rinnalla on yhteisöllisyyden käsite, joka Fisherin ja Refaelin (2022, s. 4) mukaan muodostuu yhteisöön kuuluvien yksilöiden kokemuksesta yhteisestä identiteetistä, yhteisön jäsenten välille muodostuvista ainutlaatuisista ihmissuhteista sekä niiden välillä syntyvästä luottamuksesta. Janhusen (2013, s. 81) mukaan yhteisöllisyyteen kuuluu myös toiminnallinen ulottuvuus, jossa yksilö osallistuu yhteisön toimintaan. Tällainen yhteisöllisyyden kokemus voidaan ymmärtää osallisuudeksi (Janhunen, 2013, s. 81).

Janhusen (2013, s. 80) mukaan koulun yhteisöllisyyden perustan muodostavat vertaisryhmä ja kaverisuhteet, koulun ilmapiiri ja yhteishenki sekä opettajien ammattitaito ja suhtautuminen oppilaisiin. On havaittu, että oppilaiden kokemukset koulun sosiaalisen ympäristön luonteesta ja laadusta ovat koulunkäyntiin sitoutumisen ja motivoitumisen kannalta yhtä tärkeitä kuin koulun akateeminen ympäristö (Wang & Eccles, 2013). Janhusen (2013, s. 69) tutkimuksessa oppilaiden omien näkemysten mukaan yhteishengellä ja koulun ilmapiirillä on kokonaisvaltainen merkitys koulunkäynnin sujumiseen. Wangin ja Degolin (2016) mukaan kouluilmapiiri edustaa lähes kaikkia koulukokemuksen osa-alueita, kuten opetuksen laatua, kouluyhteisön ihmissuhteita, kouluorganisaatiota sekä kouluympäristön institutionaalisia ja rakenteellisia piirteitä.

On havaittu, että myönteiset ihmissuhteet, toisten kunnioittaminen, monimuotoisuuden hyväksyminen ja toisaalta kiusaamattomuus ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja muita huomioivaan käyttäytymiseen koulussa (Aldridge & McChesney, 2018). Luotettavat suhteet kouluterveydenhoitajiin ja koulun muihin aikuisiin luovat ympäristön, jossa oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi ja saavansa tukea tarvittaessa (McCabe ym., 2021). Koulun turvallinen ilmapiiri ja kokemus joukkoon kuulumisesta painottuvat hyvinvoinnin edistäjinä myös oppilaiden puheissa (Janhunen, 2013). Aldridgen ja McChesneyn (2018) mukaan koulut voivatkin edistää oppilaiden hyvinvointia panostamalla koulun myönteiseen psykososiaaliseen ilmapiiriin.

Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden kokemukset vaikuttavat McCaben ja kollegoiden (2021) mukaan myös oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, minkä on todettu edistävän oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia edelleen. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan kokemusta siitä, että koulun henkilökunta ja ikätoverit välittävät hänestä (McCabe ym., 2021).

Wangin ja Ecclesin (2013) mukaan oppilaiden onkin havaittu sitoutuvan koulunkäyntiin enemmän silloin, kun opettajat ja oppilaat luovat välittävän ja sosiaalista tukea tarjoavan kouluympäristön. Kun opettajat ja luokkatoverit tarjoavat emotionaalista tukea, oppilaat myös kokevat olevansa kiinnostuneempia koulunkäynnistä ja opetustilanteista (Wang & Eccles, 2013).

4.2 Vertaissuhteet

Lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Koulukavereista muodostuva vertaisryhmä ja siihen kuuluminen luovat lapselle tärkeän kehityksellisen ympäristön, jossa tämä oppii laajan kirjon käyttäytymismalleja, taitoja ja asenteita (Rubin ym., 2008). Ikätoverien hyväksyntä, sosiaalinen tuki sekä kokemus pidetyksi tulemisesta ovat keskeisiä tekijöitä oppilaiden kokemassa hyvinvoinnissa (Janhunen 2013; Liu ym., 2016; Pietarinen ym., 2014). Oppilaat, jotka tulevat hyvin toimeen luokkatoveriensa kanssa ja kokevat olevansa pidettyjä ryhmässään, kokevat enemmän myönteisiä emootioita, kuten iloa ja tyytyväisyyttä (King, 2015; Schmidt ym., 2019; Schmidt ym., 2020). Vertaissuhteiden merkityksestä kertoo myös se, että oppilaiden hyvinvoinnin on havaittu olevan riippuvainen luokkatovereiden hyvinvoinnista (King & Datu, 2017). Koulun ihmissuhteiden laadun on todettu olevan myös yksi selkeimmistä kouluun sitoutumisen ja sopeutumisen ennustajista (Wang & Degol, 2016). Kokemus ryhmään kuulumisesta on merkityksellinen kaiken ikäisille oppilaille, sillä sen positiiviset vaikutukset hyvinvointiin eivät muutu iän myötä (Schmidt ym., 2019).

Ryhmään kuulumisen lisäksi oppilaat tarvitsevat merkityksellisiä läheisiä vertaissuhteita (Aldridge & McChesney, 2018). Janhusen (2013, s. 59) mukaan oppilaiden omien näkemysten perusteella kaverit ovat koulunkäynnin luonnollinen ja toisaalta tärkein edellytys. Kavereilta saadun tuen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä esimerkiksi oppilaiden koulutyytyväisyyteen (Liu ym., 2016). Kiurun ja kollegoiden (2020) mukaan läheisyys koulukavereihin voi vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden akateemisiin saavutuksiin. Kaveriporukan suuruus ei välttämättä vaikuta hyvinvoinnin kokemukseen, sillä yksikin läheinen koulukaveri on oppilaalle merkityksellinen (Janhunen, 2013, s. 61).

Vertaissuhteiden merkitys hyvinvoinnille on toisaalta myös muuttuva, sillä oppilaiden on havaittu kokevan onnellisuutta ja tyytyväisyyttä erityisesti niinä päivinä, kun he tulevat tavallista paremmin toimeen ikätovereidensa kanssa (Schmidt ym., 2019). Myönteinen vuoroaikutus koulussa voi tapahtua muidenkin kuin läheisimpien ystävien kanssa, sillä on

saatu näyttöä siitä, että oppilaat kokevat enemmän yhteenkuuluvuutta ja myönteisiä tunteita päivinä, joina he ovat vuorovaikutuksessa tavallista useamman luokkatoverin kanssa (Sandstrom & Dunn, 2014). Vertaissuhteet voivat vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin, sillä esimerkiksi ikätoverien huonolla kohtelulla ja tuen puutteella on todettu olevan yhteys masennusoireisiin (Minkkinen, 2013). Samoin Schmidin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa oppilaat, joilla oli erimielisyyksiä luokkatovereidensa kanssa ja jotka kohtasivat kiusaamista, olivat keskimääräistä surullisempia ja ahdistuneempia.

4.3 Luokan ilmapiiri ja opettaja-oppilassuhteet

Kouluympäristössä opettajan tehtävänä on opetustyön lisäksi vastata luokkahuoneen sosiaalisen ilmapiirin muodostumisesta (Mainhard ym., 2018). Luokan ilmapiirillä on merkittävä vaikutus hyvinvointiin, sillä kielteisen luokkailmapiirin aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia oppilaisiin on havaittu jopa hormonitasolla (Ahnert ym., 2012). Opettaja on luokassaan ainutlaatuisessa asemassa ymmärtämässä oppilaidensa vertaisdynamiikkaa ja luomassa positiivisia ihmissuhteita edistävää luokkaympäristöä (Troop-Gordon, 2015). Myös oppilaiden näkökulmasta opettajilla on merkittävä vaikutus koulun ilmapiiriin ja yhteishengen oman toimintansa ja asennoitumisensa kautta (Janhunen, 2013, s. 68).

Myönteinen opettaja-oppilassuhde, opettajan oikeudenmukainen kohtelu ja tämän tarjoama emotionaalinen tuki ovat merkittäviä tekijöitä oppilaiden subjektiiviselle hyvinvoinnille (Pietarinen ym., 2014). Ulmasen (2017) mukaan vahvistamalla suhdettaan oppilaisiin opettajalla on mahdollisuus tukea myönteisten tunteiden ja asenteiden muodostumista oppilaiden keskuudessa. Jiangin ja kollegoiden (2013) mukaan oppilaiden koulusta saama sosiaalinen tuki voi vaikuttaa merkittävästi jopa oppilaiden elämäntyytyväisyyteen kokonaisuudessaan. On myös havaittu, että myönteinen opettaja-oppilassuhde lisää oppilaiden myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin (Ulmanen, 2017) ja edistää kouluun sopeutumista (Ahnert ym., 2012). Opettaja voi myös auttaa oppilaita kehittämään kannustavia ja mielekkäitä ystävyysuhteita (Troop-Gordon, 2015), joiden merkitys oppilaiden hyvinvoinnille todettiin aiemmassa alaluvussa.

Troop-Gordonin (2015) mukaan opettajan merkitys oppilaan psyykkisessä hyvinvoinnissa korostuu erityisesti silloin, kun oppilas joutuu luokkatovereidensa kiusaamaksi. Opettajan tuen on ainakin jossain määrin havaittu tukevan oppilaan myönteistä minäkäsitystä oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa, joilla saattaisi muuten olla negatiivisia vaikutuksia oppilaan

minäkäsitykseen (Spilt ym., 2013). Opettaja-oppilassuhteilla voi olla myös toisen suuntaisia vaikutuksia, sillä huonot suhteet opettajiin voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Esimerkiksi Kiuru ja kollegat (2020) ovat havainneet, että yhteenotot ja konfliktit opettajien kanssa ovat yhteydessä oppilaiden lisääntyneeseen stressiin. Schwab ja Rossmann (2020) osoittivat tutkimuksessaan, että oppilailla, joilla oli heikko opettaja-oppilassuhde, oli suurempi riski masennusoireisiin kuin oppilailla, joilla oli hyvä suhde opettajaansa.

Goetzin ja kollegoiden (2013) mukaan myös opettajan toiminta opetustilanteissa vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin tunteisiin. Esimerkiksi nopeatempoisen ja epäselvän opetus voi haastaa oppilaan käyttäytymistä ja vaikeuttaa oppimista, mikä voi aiheuttaa avuttomuutta ja ahdistusta oppilaissa (Goetz ym., 2013). Myös opetustilanteissa saatu tuki vaikuttaa hyvinvoinnin kokemuksiin, sillä opettajien riittämättömän tuen on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulukielteisiin emootioihin ja koulutyön merkityksettömyyden kokemuksiin (Ulmanen, 2017). Toisaalta opettajan oppilaalle asettamat kohtuuttoman suuret odotukset voivat herättää oppilaassa negatiivisia tunteita, kuten vihaa, ahdistusta tai ikävystymistä (Goetz ym., 2013). Myös opettajan omilla tunteilla on vaikutusta, sillä Beckerin ja kollegoiden (2014) mukaan opettajan opetustilanteissa näyttämät tunteet vaikuttavat edelleen oppilaiden tunnekokemuksiin.

4.4 Oppimisympäristö ja koulun ulkoiset järjestelyt

Oppilaiden hyvinvointiin koulussa vaikuttavat oppimisympäristön terveellisyys ja turvallisuus (Aldridge & McChesney, 2018) sekä koulun ulkoiset järjestelyt (Janhunen, 2013, s. 67). Janhusen (2013, s. 67) tutkimuksessa oppilaat osoittivat, että koulunkäynti on mielekkäämpää, kun koulussa voi olla turvallisin mielin. Aldridgen ja McChesneyn (2018) mukaan kouluturvallisuuteen kuuluu esimerkiksi koulun selkeät toimintatavat ja järjestyssäännöt sekä niiden noudattamisen valvonta. Myös työrauha, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä tässä tutkielmassa aiemmin käsitellyt koulun yhteishenki, kaverisuhteet ja vertaisryhmä luovat osaltaan turvallista oppimisympäristöä (Janhunen 2013, s. 67). Myös fyysisellä oppimisympäristöllä on vaikutuksia hyvinvointiin, sillä koulurakennuksen ja sen piha-alueiden sekä koulun muun ympäristön on havaittu vaikuttavan keskeisesti oppilaiden koulussa viihtymiseen (Janhunen, 2013, s. 67). Toisaalta esimerkiksi riittämättömän luokkahuoneen ilmanvaihdon ja huoneen sisäilman laadun on todettu vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin (Jørn & Geo, 2023; Janhunen, 2013).

Koulupäivä muodostuu pääosin oppitunneista ja niiden välissä vietetyistä välitunneista; hyvinvointi rakentuu myös näissä koulun rakenteissa. Välitunnit vietetään usein ulkona koulun piha-alueilla, mikä jo itsessään lisää hyvinvointia, sillä aktiivinen liikkuminen (Cohen ym., 2020) ja leikkiminen ulkoilmassa (Aziz & Said, 2015) ovat tärkeitä lapsen terveille kehitykselle ja oppimiselle. Lisäksi ulkoilulla voidaan tukea oppilaiden tarkkaavaisuustaitojen kehittymistä ja vähentää oppitunneilla esiintyvää ylivilkkautta ja tarkkaavuuden haasteita (Ulset ym., 2017). Koulun välituntialueet mahdollistavat monenlaisia liikunnallisia aktiviteetteja, ja erilaiset välituntivälineet voivat kannustaa oppilaita liikkumaan (Cohen ym., 2020). Välitunnit ovat luonnollisia ympäristöjä kehittää myös oppilaiden leikki- ja kaveritaitoja (Bundy ym., 2017). Optimaalisessa tilanteessa monipuolisilla välituntialueilla voidaan edistää jopa oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä (Amholt ym., 2022). Välituntien lisäksi ulkotiloissa tapahtuvan opetuksen (Largo-Wight ym., 2018) ja aktiivisten oppituntien (Kuzik ym., 2022) on havaittu olevan hyödyllisiä oppilaiden hyvinvoinnille.

Koulun ulkoisilla järjestelyillä tarkoitetaan esimerkiksi kouluruokailua ja kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin ja -psykologin palveluita (Janhunen 2013, s. 87). Janhusen (2013, s. 88) tutkimuksessa oppilaat kokivat oppilashuollon tukipalveluilla olevan ennaltaehkäisevä merkitys, sillä keskustelu ammattilaisten kanssa edistää oppilaiden arjessa jaksamista. Tällaisella ennakoivalla toiminnalla voidaan ylläpitää, tukea ja vahvistaa oppilaiden hyvinvointia (Janhunen, 2013, s. 89). Kouluruoan tarjoaminen on tärkeää lapsen kehitykselle ja terveydelle, sillä se mahdollistaa oppilaille päivittäin terveellisen ja monipuolisen aterian (Sarlo-Lähteenkorva & Manninen, 2010). Kouluruokailun on myös havaittu lisäävän oppilaiden tyytyväisyyttä koulunkäyntiin ja parantavan arvioita kouluelämän laadusta (Minkkinen & Oksanen, 2017) sekä edistävän oppilaiden terveellisiä ruokailutottumuksia myös koulun ulkopuolella (Tilles-Tirkkonen ym., 2011).

5 Hyvinvointityö suomalaisessa peruskoulussa

Tässä kappaleessa tarkastellaan suomalaisen opetusjärjestelmän sisäänkirjoitettua pyrkimystä edistää oppilaiden hyvinvointia sekä perusopetuksessa käytettäviä yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapoja hyvinvoinnin edistämiseksi peruskouluissa.

5.1 Peruskoulu hyvinvoinnin areenana

Arvot, traditiot ja teorit aiemman koulutuspoliittisen päätöksenteon taustalla on tärkeä tunnistaa, jotta koulutuksen nykytilan kriittinen tarkastelu ei rajoitu yksinkertaisesti epäkohtien toteamiseen (Autio, 2017, s. 21). Lahtisen ja Lankisen (2022, s. 25) mukaan koulutusjärjestelmät peilautuvat vahvasti kansalliseen kulttuuriin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen, eikä niiden kopioiminen maasta toiseen siksi ole mutkatonta tai edes mahdollista. Laadukkaaseen koulutukseen yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistajana on Simolan (2015, s. 73–74) mukaan uskottu ja sitouduttu Suomessa poikkeuksellisen yksimielisesti. Sahlbergin (2007) mukaan ilmaisessa kouluruoassa, -kuljetuksissa, -terveydenhuollossa sekä oppimateriaalien tarjoamisessa toteutuu yhteiskuntamme jaettu arvo oikeudenmukaisuudesta ja yhdenvertaisesta mahdollisuudesta koulutukseen. Aiemmin mainitut toimet käsitetään nykyään osaksi yhteisöllisen oppilashuollon kokonaisuutta.

Arajärven (2015, s. 11–12) mukaan hyvinvointivaltion ajatuksen ytimessä on kaikinpuolinen hyvinvoinnin edistäminen. Kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa turvattavien oikeuksien toteutuminen pyritään Hakalehdon (2015) mukaan varmistamaan kansallisessa lainsäädännössä. Hänen mukaansa kaiken koulun toiminnan tulee heijastaa perusoikeuksien ja lapsen oikeuksien sopimuksen sisältämiä ihmisoikeuksia. Oppilaat eivät itse kykene valvomaan oikeuksiaan, joten koulun henkilökunnan tulee varmistaa ihmisoikeuksien toteutuminen opetuksessa, koulun turvallisuudessa, kurinpidossa, oppilashuollossa sekä päätöksenteossa (Hakalehto, 2015).

Jauhiaisen (2001) mukaan suomalaisen oppilashuollon historia ulottuu 1800-luvulle, mutta varsinaisesti pohja nykyiselle hyvinvointiyhteiskunnalle ja koululle sen toimijana rakennettiin itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä. Jo 1970-luvun alussa laaditussa Oppilashuoltokomitean mietinnössä (Oppilashuoltokomitea, 1974, s. 68) oppilashuoltoa ja hyvinvointia kouluissa kuvaillaan nykypäivänäkin tunnistettavasti toiminnaksi, jolla turvataan oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi ja kehitys, koulun turvallisuus ja viihtyvyys, koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutuminen sekä oppimisen tuki. Vaikka oppilashuoltokomitean esitykset oppilashuollon kehittämiseksi eivät toteutuneet täysin määrällisesti, on mietintö laajuudessaan yhä merkittävä dokumentti kouluhyvinvoinnista (Rimpelä, 2008, s. 38–39). Se oli myös vahvistamassa oppilashuollon seuraavien vuosikymmenien suuntautumista psykososiaaliseen tukeen hyvinvoinnin fyysisen ulottuvuuden lisäksi (Jauhainen, 2001).

Oppilaan subjektiivisesta oikeudesta oppilashuoltoon säädettiin 2000-luvun alussa (Rimpelä, 2008, s. 41). Samoihin aikoihin luotiin myös lisää edellytyksiä koulu yhteisön hyvinvoinnin edistämiseen, ja esimerkiksi hyvinvointiosaamista lisäävä terveystiedon opetus vahvisti paikkansa opetussuunnitelmassa, kun terveystiedosta tuli oma oppiaineensa (Rimpelä, 2008, s. 41). Vuonna 2014 voimaan tullut laki oppilas- ja opiskelijahuollosta pyrkii takaamaan yhdenvertaisuuden oppilashuollon palveluissa sekä edistämään koulu yhteisön hyvinvointia kodin ja koulun yhteistyössä (OHL 1:2 §). Peruskoulun oppilaiden osallisuus yhteisöllisessä oppilashuollossa tehostui lain voimaantulon myötä, mutta sen ei välittömästi koettu lisäävän kouluviihtyvyyttä, sosiaalista hyvinvointia tai oppilashuollon palveluiden yhdenvertaista saatavuutta toivotulla tavalla (Summanen ym., 2018).

Yhteisöllisen oppilashuollon ja hyvinvointityön käytännöt ovat parhaillaan muutosten keskellä. Kun aiemmin kunnat ovat vastanneet oppilashuollollisten palveluiden järjestämisestä, vastuu niistä on siirtynyt tammikuussa 2023 uusille hyvinvointialueille Helsinkiä lukuun ottamatta (OPH, 2022). Elokuussa 2023 tulee voimaan muutos, jolloin esimerkiksi koulu kohtaisista oppilashuoltosuunnitelmista luovutaan (OPH, 2022). Samalla vastuu opiskeluhuoltosuunnitelmasta siirtyy opetuksen järjestäjälle, ja siitä tulee osa kuntakohtaista lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa (OPH, 2022). Muutokset voivat yhtenäistää oppilashuollon toimintaa ja laatua, mikä oli tavoitteena myös melkein kymmenen vuotta sitten laaditussa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL 1:2 §). Oppilashuollon yhdenvertaisuutta ja tarvittavien palveluiden saatavuutta saattaa parantaa myös vaiheittain voimaan tuleva asetus koulupsykologien ja -kuraattorien henkilöstömitoituksesta (OHL 2:9. a §). Kuitenkin Vainikaisen ja kollegoiden (2015) mukaan esimerkiksi Itä- ja Pohjois-Suomessa ei olla ennen mitoituksiakaan onnistuttu täyttämään työpaikkoja, vaikka oppilashuollon ammattihenkilöstön palkkaamiseksi olisikin varattu vaadittavat resurssit.

Oppilaiden hyvinvointipalveluita toteutetaan sosiaali- ja terveystoimen ja opetuksen järjestäjän välisessä moniasiantuntevassa yhteistyössä lapsen koko elämän laajuus ja tarpeet huomioon ottaen (Kekoni ym., 2019; OHL 2:9.1 §). Oppilashuollon toteutumista ja vaikuttavuutta seurataan Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Opetushallituksen yhteistyössä (OHL 4:25.1 §). Suomalainen oppilashuolto erottuu Vainikaisen ja kollegoiden (2015, s. 139) mukaan järjestelmällisyydellään muista maista, joissa oppilashuoltoa toteutetaan. Jaetun ymmärryksen rakentuminen ja tarkoituksenmukainen moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminta varmistetaan Kontion (2013) mukaan rakentamalla yhteistyöhön pysyvyyttä ja varmistamalla sen toimivuus kaikkien toimijoiden näkökulmasta.

Oppilashuollon erottaminen oppimisen tuesta voi olla haastavaa (Lahtinen & Haanpää, 2015 s. 152; Lahtinen & Lankinen, 2022, s. 407). Oppilashuollolliset toimijat, kuten psykologit, osallistuvat tapauskohtaisesti monialaisessa yhteistyössä myös pedagogisen tuen suunnitteluun sekä toteuttamiseen (OPH, 2014, s. 61). Myös opettaja työskentelee osana oppilashuollon kokonaisuutta (OPH, 2014, s. 79). Lahtisen ja Haanpään (2015, s. 156) mukaan oppilashuollon palveluita hyödynnetään, kun koulunkäynnin haasteet eivät ole selvitettävissä pedagogisin keinoin. Vaikka luokassa tapahtuvaa opetusta ja oppilashuollon toimintaa ohjaavat osin eri säädökset, on yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteissa paljon yhtymäkohtia pedagogisen tuen kanssa. Oppilashuolto pyrkii oppimisen esteiden lieventämiseen ja ennaltaehkäisyyn (OHL 1:4.1 §), ja pedagogisen tuen tarvetta arvioidessa tarkastellaan ensin koulun toimintatapoja ja oppimisympäristöjä sekä mahdollisuutta vaikuttaa niihin (OPH, 2014, s. 61). Pedagogista toimintaa ei täten ole mielekästä erottaa koulun toimintakulttuurin ulkopuoliseksi ja erilliseksi koko koulu yhteisön toiminnasta.

5.2 Yhteisöllinen oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä

Lainsäädännön, opetussuunnitelman ja aiemman tutkimuksen perusteella yhteisöllinen oppilashuolto ymmärretään kaikkena kouluun liittyvänä toimintana, jossa suunnitelmat, päätökset ja toimintatavat pyrkivät edistämään hyvinvointia koko koulu yhteisössä. Osa yhteisöllisen oppilashuollon toimintatavoista on määritelty perusopetussuunnitelman perusteissa, mutta konkreettiset toimet kuvataan tarkemmin koulukohtaisissa oppilashuoltosuunnitelmissa (OPH, 2014, s. 82–84). Tässä luvussa pyritään luomaan yleiskuva siitä, millaiseen yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteiden mukaiseen toimintaan lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat ohjaavat sekä siitä, mitä niiden toteuttaminen käytännössä voi tarkoittaa. Yhteisöllisessä oppilashuollossa toteutettavaa hyvinvointia edistävää toimintaa tarkastellaan materiaalsen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta.

Kouluissa edistetään hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta noudattamalla lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittuja koulu- ja kuntakohtaisia suunnitelmia. Koulun hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin periaatteita ja toimintatapoja täsmennetään paikallisissa järjestyssäännöissä, opetus-, oppilashuolto- ja turvallisuussuunnitelmissa sekä suunnitelmissa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä (OPH, 2014). Myös hyvinvointia lisäämään pyrkivät ohjelmat, kuten Kiva-koulu ja Liikkuva koulu, näkyvät useissa paikallisissa opetus- ja oppilashuoltosuunnitelmissa. Koulukohtainen

oppilashuoltoryhmä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi yhteisöllisen oppilashuollon toimintaa ja toisaalta reagoi kouluissa ilmeneviin tarpeisiin oppilashuollollisille interventioille (OHL 2:14.2 §).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan kaikkien koulun toimijoiden tulee osallistua yhteisöllisen oppilashuollon hyvinvointia edistävään ja haasteita ennaltaehkäisevään toimintaan (OHL 1:4.2 §). Siten myös kouluruoasta, siisteydestä ja koulurakennuksen turvallisuudesta vastaava ammattihenkilöstö tarjoaa perushoivaa ja turvaa fyysistä hyvinvointia kouluyhteisössä (Minkkinen, 2015). Esimerkiksi Oulun normaalikoulun oppilashuoltosuunnitelmassa kouluruokailu nähdään sekä monipuolisena ateriana koulupäivän aikana että ravitsemuskasvatuksena (Oulun normaalikoulu, 2022). Tätä tukee myös Sarlio-Lähteenkorvan ja Mannisen (2010) käsitys kouluruokailun merkityksestä.

Turvallisen kouluympäristön katsotaan koostuvan fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta turvallisuudesta (Lahtinen & Lankinen, 2022, s. 370; Lindfors & Somerkoski, 2018). Puolakan ja kollegoiden (2014) mukaan peruskoululaiset ja heidän vanhempansa kokevat kouluyhteisön turvallisuuden tärkeäksi, ja Lindforsin ja Somerkosken (2018) mukaan koulut ovatkin Suomessa lähtökohtaisesti turvallisia. Kouluyhteisön turvallisuutta, esteettömyyttä ja viihtyisyyttä edistetään järjestyssääntöjen mukaisesti, joiden laatimiseen myös oppilaat osallistuvat (OPH, 2014). Proaktiivisessa turvallisuuskulttuurissa kaikki kouluyhteisössä toimivat ennakoivasti ja ottavat vastuuta turvallisuudesta (Lindfors & Somerkoski, 2018). Myös koulun henkilökunnan ulkopuoliset toimijat voivat osallistua turvallisuuden edistämiseen kouluissa, ja esimerkiksi koulupoliisi voi osallistua yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön tarjoamalla koulun ja koulumatkan turvallisuutta lisäävää kasvatusta (Oulun normaalikoulu, 2022).

Myös perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa korostuu turvallisuuteen liittyvien taitojen, kuten henkilökohtaisten rajojen asettamisen, harjoittelu (OPH, 2014, s. 22). Tunne- ja turvataitokasvatuksen toimintatapoja hyödynnetään kouluissa lapsen oikeuksien ja edun toteutumiseksi ja turvaamiseksi (Lajunen ym., 2019). Osana Turvallinen Oulu –hanketta Oulun perusopetukseen kehitettiin tunne- ja turvataitokasvatuksen malli, jossa kiinnitettiin huomio ta etenkin yhteisötason toimintaan ja koko kouluyhteisön asenteisiin kouluyhteisön turvallisuuden lisäämiseksi (Kettukivi & Viinikka, 2022). Hankkeen tunne- ja turvataitoja vahvistavat toimenpiteet kohdistuivat koulun ja oppilaiden kanssa työskentelevien lisäksi oppilaisiin ja heidän koteihinsa (s. 6–11).

Minkkisen (2015) mukaan hyvinvoinnin materiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan koulussa tarjottavia materiaalisia perustarpeita, kuten oppimisvälineitä ja koulurakennusta. Koulun materiaaliin resursseihin vaikuttavat toimet koskettavat koko koulu yhteisöä. Oppimisympäristöjä pyritään hyödyntämään luovasti ja niiden itsenäisen käytön mahdollistavasti, ja ne parhaimmillaan edistävät hyvinvointia tarjoamalla fyysisen sekä sosiaalisen tilan yhteisöllisyydelle ja vuorovaikutukselle (OPH, 2014, s. 29). Avoimet ja joustavat oppimisympäristöt voivat Niemen (2021) mukaan mahdollistaa oppilaille esimerkiksi autonomian kokemuksia, mutta avoimia oppimisympäristöjä rakentamalla ei yksinään varmisteta niiden hyvinvointia ja oppimista edistävää käyttöä. Niemen ja kollegoiden (2022) mukaan oppilaat kokevat avoimet oppimisympäristöt enimmäkseen positiivisiksi, mutta he kokevat tarpeen myös hiljaisemmille ja suljetummille tiloille kouluissa. Jo koulurakennusta suunniteltaessa sekä myöhemmin sen käytössä tulee ottaa huomioon oppilaiden näkemykset, erilaiset tarpeet sekä lapsen oikeuksien toteutuminen (Hakalehto, 2015; Niemi ym., 2022; OPH, 2014, s. 24). Koulun oppimisympäristöinä hyödynnetään myös muita ympäristöjä, kuten luontoa sekä kirjastoa (OPH, 2014, s. 29).

Minkkinen (2015) toteaa koulun ja luokan ilmapiirin olevan osa hyvinvoinnin psyykkistä ulottuvuutta. Oppilaiden näkökulmasta koulun ilmapiiri ja yhteishenki rakentuvat koulu yhteisön jäsenten yhteisvaikutuksesta, jossa myös opettajien ja koulun muiden aikuisten on toimittava ystävällisesti ja yhteisten käytäntöjen mukaisesti (Janhunen 2013, s. 68–69). Ahtola ja kollegat (2012) perustelevat etenkin kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien tärkeyttä johdonmukaisesti toimivan ja oppilaiden hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin luomiseksi. Janhusen (2013, s. 68) mukaan esimerkiksi yhteisöllisyyden edistäminen koetaankin koko koulun vastuuksi. Hyvinvointia voidaan oppilashuollon toiminnassa edistää esimerkiksi järjestämällä yhteisöllisyyttä edistäviä koko koulun yhteisiä tapahtumia (Niemi, 2016) ja toteuttamalla kummi- tai tukioppilastoimintaa (Lahtinen & Haanpää, 2015, s. 142–143). Vuorisen ja kollegoiden (2021) mukaan myös oppilaan vahvuuksia huomioiva ja hyödyntävä toimintakulttuuri vaikuttaa oppilaiden onnellisuuteen ja koulutyöskentelyyn sitoutumiseen. Oppilaiden vahvuudet ovatkin lähtökohtana koulutyön järjestämisessä ja pedagogisessa tuessa (OPH, 2014).

Mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin ja itselle merkityksellisiin asioihin on osa sosiaalista hyvinvointia ja kokonaisvaltaista hyvinvoinnin kokemusta (Allardt, 1976; Minkkinen, 2015; Seligman, 2011). Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden osallisuuden tulisikin näkyä kaikessa koulun toiminnassa (OPH, 2014). Lahtisen ja Haanpään (2015) mukaan kaikki oppilaiden ja

huoltajien osallisuutta lisäävä toiminta on yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista käytännössä. Yhteisöllistä oppilashuoltoa suunnitellaan ja kehitetään yhteistyössä oppilaiden, huoltajien, koulun henkilökunnan sekä muiden hyvinvointityöhön osallistuvien toimijoiden kanssa (OPH, 2014). Huoltajien osallisuus koulu yhteisön toiminnassa näkyy huoltajien näkemysten mukaan vanhempainilloissa, kodin ja koulun välisessä viestinnässä sekä vanhempainyhdistystoiminnassa, jossa voidaan esimerkiksi kerätä varoja koulun hyvinvointia lisäävään toimintaan tai hankintoihin (Puolakka ym., 2014).

Toimijuutta ja osallisuutta vahvistetaan kouluissa oppilaskunnan toiminnalla ja oppilaiden itsenäisen toiminnan mahdollistavalla toimintakulttuurilla (Karhuvirta & Lestinen, 2015). Koulu varmistaa tälle edellytykset tiedottamalla oppilaskuntaa heitä koskevista asioista, selvittämällä ja ottamalla huomioon oppilaiden näkemyksiä koulun toiminnasta sekä tarjoamalla tarvittavat tilat ja välineet oppilaskuntatoiminnalle (Lahtinen & Lankinen, 2022, s. 377). Osallisuutta koulun toimintakulttuurissa vahvistetaan useissa Suomen kunnissa käyttämällä yhteistoiminnallista Verso-vertaissovittelumenetelmää, jossa ristiriidan osapuolet pyrkivät yhdessä koulutetun vertaissovittelijan kanssa löytämään ratkaisun ristiriitatilanteeseen (Gellin, 2019). Konfliktien ratkaiseminen sovittelumenetelmän mukaisesti pyrkii Gellinin (2019) mukaan ehkäisemään syrjäytymistä ja lisäämään yhteisöllistä hyvinvointia.

6 Johtopäätökset

Tutkielman perusteella hyvinvoinnin edistäminen on esillä opetussuunnitelman perusteissa, ja se on sisäkirjoitettu moneen koulun toimintaan. Koulu yhteisön hyvinvointi koetaan kaikkien yhteiseksi vastuuksi (Janhunen, 2013, s. 68). Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 79) mukaan koulukohtaiset oppilashuoltoryhmät vastaavat hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä edistävästä oppilashuollon toiminnasta ja suunnittelusta yhdessä muiden toimijoiden, kuten oppilaiden, huoltajien ja kouluterveydenhoitajien kanssa. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä peruskoulussa, jotka rajattiin neljään kategoriaan: yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys, vertaissuhteet, luokan ilmapiiri ja opettaja-oppilassuhteet sekä oppimisympäristö ja koulun ulkoiset järjestelyt. Seuraavaksi tarkastellaan, miten nämä hyvinvointiin vaikuttavat tekijät näyttäytyvät yhteisöllisen oppilashuollon toiminnassa eli koulujen toimintakulttuurissa.

Yhteenkuuluvuus (King, 2015) ja koulun yhteisöllisyys (Janhunen, 2013) vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin. Yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavat esimerkiksi

vertaissuhteet, koulun ilmapiiri, yhteishenki sekä oppilaiden kokemus osallisuus yhteisön jäsenenä (Janhunen, 2013). Myös toisten kunnioittaminen, monimuotoisuuden hyväksyminen ja toisalta kiusaamattomuus lisäävät yhteisöllisyyttä (Aldridge & McChesney, 2018). Yhteenkuuluvuuden kokemukseen vaikuttavat myös oppilaiden väliset suhteet. Ikätoverien hyväksyntä, heiltä saatu sosiaalinen tuki sekä kokemus pidetyksi tulemisesta vaikuttavat keskeisesti oppilaiden hyvinvointiin (Liu ym., 2016; Pietarinen ym., 2014). Oppilaat, jotka ovat läheisiä koulukavereidensa kanssa, kokevat muita enemmän myönteisiä emootioita, kuten iloa ja tyytyväisyyttä (King, 2015).

Kannustavien ja mielekkäiden ystävyys-suhteiden muodostamisen tukeminen koetaan koko kouluyhteisön vastuuksi (Troop-Gordon, 2015), ja opetussuunnitelmissakin (OPH, 2014) painotetaan koulun henkilökunnan ja toimintakulttuurin merkitystä oppilaiden vertaissuhteiden muodostamisessa. Konkreettisesti yhteisöllisyyttä edistetään esimerkiksi järjestämällä koulun yhteisiä tapahtumia (OPH, 2014, s. 43), joilla Niemen (2016) mukaan on myös havaittu olevan yhteisöllisyyttä lisäävä vaikutus. Myös paikkansa monissa kouluissa vakiinnuttanut tukioppilastoiminta koetaan tärkeäksi osaksi koulun yhteisöllisyyttä edistävää toimintakulttuuria (Lahtinen & Haanpää, 2015, s. 142–143). Oppilaiden osallisuutta pyritään vahvistamaan esimerkiksi oppilaskuntatoiminnalla (OPH, 2014, s. 28).

Yhteishenki, yhteisöllisyys ja vertaissuhteet muodostuvat erityisesti luokkaympäristössä, jonka sosiaalinen ilmapiirin on lähtökohtaisesti opettajan vastuulla (Mainhard ym., 2018). Opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan pedagogisen toiminnan lisäksi opettaja työskenteleekin koulun arjessa osana oppilashuollon kokonaisuutta. Opettajan tehtäväksi määritellään esimerkiksi huolehtia, että oppilaan oikeus pedagogiseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu ja jokainen oppilas kohdataan oikeudenmukaisesti ja arvostavasti (s. 34). Opettajan oikeudenmukaisen kohtelun ja emotionaalisen tuen on havaittu edistävän oppilaiden hyvinvointia (Pietarinen ym., 2014). Toisaalta heikko opettaja-oppilassuhde voi lisätä oppilaiden masennusoireita (Schwab & Rossmann, 2020) ja opettajan kanssa käytyjen yhteydenottojen on havaittu lisäävän oppilaiden kokemaa stressiä (Kiuru ym., 2020).

Opettajan vastuu oppilaiden hyvinvoinnista korostuu erityisesti silloin, kun oppilas joutuu luokkatovereidensa kiusaamaksi. Kiusaaminen lisää oppilaiden kokemia negatiivisia emootioita ja ahdistuneisuutta (Schmidt ym., 2020). Opettajien tulee varmistaa, että oppilaat ovat sekä fyysisesti että psyykkisesti turvassa koulussa (Troop-Gordon, 2015), ja laissa vastuu turvallisesta, terveellisestä ja hyvinvointia edistävästä koulupäivästä kuuluu jokaiselle

koulun toimijalle (OHL 1:4.2 §). Vaikka opetussuunnitelma ei anna normatiivisia ohjeita kiusaamisen ehkäisemiseen, se kuitenkin velvoittaa kouluja osana oppilashuoltosuunnitelmaa laatimaan suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi kiusaamiselta, häirinnältä ja väkivallalta sekä varmistamaan suunnitelman mukainen toiminta (OPH, 2014, s. 83).

Oppimisympäristön terveellisyys ja turvallisuus vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin (Aldridge & McChesney, 2018). Janhusen (2013) mukaan se rakentuu koulun fyysisissä ja sosiaalisissa ympäristöissä, oppitunneilla sekä koulun materiaalien järjestelyiden kautta. Minkkisen (2015) mukaan koulu tarjoaa oppilaille perushoivaa sekä turvaa materiaaliset hyvinvoinnin edellytykset esimerkiksi kouluaterian, tarvittavan kouluterveydenhuollon sekä turvallisen ja terveellisen oppimisympäristön varmistamalla. Suomalaisessa yhteiskunnassa onkin pitkä perinne näiden materiaalien ja fyysisten hyvinvoinnin edellytysten edistämiseen kouluissa (Jauhiainen, 2001; Sahlberg, 2007). Esimerkiksi kouluruoan tarjoaminen on tärkeää lapsen kehitykselle ja terveydelle, sillä se mahdollistaa päivittäin terveellisen ja monipuolisen aterian (Sarlio-Lähteenkorva & Manninen, 2010). Sen on myös havaittu lisäävän oppilaiden tyytyväisyyttä koulunkäyntiin sekä parantavan arviota kouluelämän laadusta (Minkkinen & Oksanen, 2017).

Koulurakennuksen ja sen piha-alueiden on havaittu vaikuttavan keskeisesti oppilaiden koulussa viihtymiseen (Janhunen, 2013), mutta toisaalta riittämättömän luokkahuoneen ilmanvaihdon ja huonon sisäilman laadun on todettu vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin (Jørn & Geo, 2023; Janhunen, 2013). Oppimisympäristön hyvinvointia edistäviä vaikutuksia tarkasteltaessa on huomioitava myös sen psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Turvallisuutta edistävät turvallisen koulurakennuksen (Barrett ym., 2019) lisäksi myös koulun selkeät toimintatavat ja järjestyssäännöt (Aldridge & McChesney, 2018) sekä työrauha ja kodin ja koulun välinen yhteistyö (Janhunen, 2013). Sosiaalisen oppimisympäristön turvallisuutta voidaan edistää esimerkiksi puuttamalla kiusaamiseen (Aldridge & McChesney, 2018). Yhdessä laadittavat järjestyssäännöt luovat perustan turvalliselle koululle ja sen toimintakulttuurille (OPH, 2014, s. 83).

Opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan toimivat oppimisympäristöt parhaimmillaan tukevat osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppimisympäristöinä hyödynnetään koulurakennuksen lisäksi myös esimerkiksi kirjastoja ja luontoa (s. 29). Ulkotiloissa tapahtuvan opetuksen (Largo-Wight ym., 2018) ja aktiivisten oppituntien (Kuzik ym., 2022) onkin havaittu olevan hyödyllisiä oppilaiden terveydelle ja hyvinvoinnille. Hyvinvointia edistävä koulupäivä rakentuu

oppituntien lisäksi niiden välissä vietetyillä välitunneilla. Aktiivinen liikkuminen (Cohen ym., 2020) ja leikkiminen ulkoilmassa (Aziz & Said, 2015) ovat tärkeitä lapsen terveille kehitykselle. Välitunnit ovat luonnollisia ympäristöjä kehittää myös oppilaiden leikki- ja kaveritaitoja (Bundy ym., 2017). Koulussa välituntitoiminta järjestetäänkin niin, että se lisää koulupäivän mielekkyyttä ja lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia (OPH, 2014, s. 41).

7 Pohdinta

Tutkielmaprosessissa havaittiin, että yhteisöllinen oppilashuolto ja hyvinvoinnin edistäminen on sisäkirjoitettu suomalaiseen kasvatustyöhön. Sen tarkastelu ja kehittämistarpeiden arviointi on kuitenkin haastavaa jo siksi, että ensisijaisuudestaan huolimatta se ohitetaan useissa oppilashuoltoa käsittelevissä aineistoissa vain lyhyin maininoin. Kuitenkin jokainen koulussa osallistuu yhteisöllisen oppilashuollon hyvinvointia edistävään toimintaan myös tavoilla, joita ei mitata ja jotka ovat osa koulun toimintakulttuuria.

Kaupin (2021) mukaan kasvatustoiminnassa yleisten ratkaisujen kehittäminen on mahdotonta. Siksi huomiota tulisi kiinnittää siihen, mikä kouluissa tuottaa hyvinvointia tai kokemuksia sen puutteesta sen sijaan, että hyvinvointia edistämään tarkoitettuja valmiita toimintamalleja otettaisiin käyttöön kriitikittä. Kun hyvinvointia kouluissa pyritään edistämään, on huomioitava myös kouluyhteisöstä riippumattomat hyvinvointiin vaikuttavat tekijät, kuten oppilaiden sosioekonominen asema ja sukupuoli (Lassander ym., 2023). Peruskoulu tavoittaa merkittävän osan lapsista ja nuorista, joten yhteisöllisen oppilashuollon mahdollisuus hyvinvoinnin edistämässä on kuitenkin kiistan. Vaikka hyvinvoinnin edistämiseen pyrkivät toimintatavat kuuluvatkin jo osaksi peruskoulun toimintaa, tämän tutkielman perusteella koulujen hyvinvointityöhön voitaisiin ottaa käyttöön yhä monipuolisemmin erilaisia toimintatapoja. Lapset esimerkiksi viettävät suuren osan valvellaolojastaan sisätiloissa, ja koulupäivät olisivat luonnollinen paikka lisätä oppilaiden ulkoilmassa viettämää aikaa. Joitakin uusia käytäntöjä onkin jo esitetty, sillä esimerkiksi Leskisenoja (2016) on tutkinut väitöskirjassaan konkreettisia kouluiloa lisääviä toimintatapoja.

Yhteisöllistä oppilashuoltoa käsittelevän tiedon ollessa rajallista tämän tutkielman aineisto onkin pitänyt poimia useista teoksista, artikkeleista ja raporteista. Tämä osoittanee, että yhteisöllistä oppilashuoltoa ja sen hyvinvointia edistävää toimintaa tulee tutkia tämän kandidaatintutkielman jälkeenkin. Tutkimustiedon rajallisuuden takia tiedämme Minkkisen (2015) mukaan vielä varsin vähän esimerkiksi siitä, minkälaisia vaikutuksia kouluyhteisöillä

on oppilaiden hyvinvointiin. Toisaalta kasvava kiinnostus hyvinvointiin koulukontekstissa näkyy erilaisten hankkeiden lisääntymisenä. Esimerkiksi MONOPS-tutkimushankkeessa pyritään kehittämään suosituksia käytäntöihin ja arviointimenetelmiä oppilashuollon moniammatilliseen yhteistyöhön, ja koulun hyvinvointia edistäviä vaikutuksia tutkitaan suomalaisten yliopistojen yhteistyönä toteutettavassa SchoolWell-tutkimushankkeessa. Tulevina vuosina hankkeista saadaan toivottavasti myös tämän tutkielman aiheeseen liittyvää uutta tietoa. Oppilashuoltoa ja koko koulu yhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin ilmenemistä voisi tutkia monimenetelmäisesti myöhemmin myös esimerkiksi pro gradu -tutkielmassa.

Oppilashuoltotyötä koskevat käytännöt ovat muutoksen alla, sillä sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä sosiaali- ja terveystalouden järjestämisvastuu siirtyi kunnilta hyvinvointialueille vuoden 2023 alussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on tehty muutoksia opiskeluhuoltoa koskevien lukujen osalta (OPH, 2022). Niiden tarkoituksena on yhtenäistää koulujen käytäntöjä ja keventää niiden suunnittelutyötä. Muutosten myötä oppilashuollon sijaan kaikilla luokka-asteilla siirrytään käyttämään termiä opiskelijahuolto. Nämä muutokset eivät kuitenkaan vaikuta koulujen tuttuihin oppilas- ja opiskelijahuoltoihin rakenteisiin, joten tämän tutkielman aihe tulee olemaan merkityksellinen muutosten voimaantumisen jälkeenkin.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä peruskoulussa sekä yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapoja. Tavoitteena ei ollut saada objektiivisia tuloksia, joita ei toisaalta edes voida saavuttaa minkään tutkimusmenetelmän avulla. Tutkimusprosessissa tiedostettiin, että tutkielman tekijä on itekin tutkimusväline tiedon rajaajana ja poimijana (Kiviniemi, 2010). Tutkijan refleksiivisyys ja prosessin luotettavuus ovat Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuuden mittareita. Vaikka laadullista tutkimusta ei aina voi tai kannata pakottaa tiettyssä järjestyksessä eteneviin vaiheisiin (Eskola & Suoranta, 1998; Kiviniemi, 2010), on tämän tutkielmaproessin vaiheet kirjattu tutkimuspäiväkirjaan, josta näkyy myös prosessi tutkimusideasta tutkimuskysymyksiin ja lopullisiin rajauksiin. Kandidaatintutkielma on laajuudeltaan rajattu, joten siinä ei voida noudattaa kaikkia metodologisia periaatteita täsmällisesti. Työskentelyssä on kuitenkin läpi tutkielmaproessin pyritty huolellisuuteen, analyyttisyyteen ja refleksiivisyyteen.

Tutkielmaprosessissa pyrittiin noudattamaan triangulaation periaatetta, jonka avulla voidaan välttää yksiulotteiset ja ennakkokäsitysten muovaamat tutkimustulokset (Denzin, 1989).

Hyödyntämällä monialaisia ja moniulotteisia lähteitä tutkielmassa pystyttiin kokoamaan tietoa yhteisöllisestä oppilashuollosta siten, että se voitiin ymmärtää sekä teorian että käytännön tasolla mahdollisimman laajasti. Tutkimukset hyvinvoinnista ja sen edistämisestä pyrittiin valitsemaan niin, että tutkielmassa huomioitaisiin oppilaiden, heidän huoltajiensa sekä koulun henkilöstön näkökulma. Tutkijatriangulaatio mahdollistaa tutkijoiden vahvuuksien hyödyntämisen (Denzin, 1989), ja tämä tunnistettiin jo tutkielmaprosessin alussa. Yhteistoiminnallisuus ja vastuun jakaminen vahvuuksien mukaan näkyivätkin tutkielman jokaisessa vaiheessa.

Lähteet

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment and Human Development*, 14(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Ahtola, A., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practises as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1), 3-21.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Alatartseva, E. & Barysheva, G. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.479>
- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Amholt, T. T., Dalgas, B. W., Veitch, J., Ntoumanis, N., Jespersen, J. F., Schipperijn, J. & Pawlowski, C. (2022). Motivating playgrounds: understanding how school playgrounds support autonomy, competence, and relatedness of tweens. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2096085>
- Arajärvi, P. (2015). Lapsi ja koulutuksellisen hyvinvoinnin takaaminen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 10–48). Kauppakamari.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere University Press.
- Aziz, N. F. & Said, I. (2015). Outdoor environments as children’s play spaces: Playground affordances. Teoksessa B. Evans, J. Horton, & T. Skelton (toim.), *Play, recreation, health and well being* (s. 1–12). Springer.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. & Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., Baur, L., Schiller, W., Simpson, J. M., Niehues, A. N., Perry, G., Jessup, G. & Naughton, G. (2017). Sydney playground project: A cluster-randomized trial to increase physical activity, play, and social skills. *The Journal of School Health*, 87(10), 751–759. <https://doi.org/10.1111/josh.12550>

- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3), 263–294. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>
- Cohen, D. A., Han, B., Williamson, S., Nagel, C., McKenzie, T. L., Evenson, K. R. & Harnik, P. (2020). Playground features and physical activity in U.S. neighborhood parks. *Preventive Medicine*, 131. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105945>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3. painos.). Prentice Hall.
- Diener, E., Sapyta, J. & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being Is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. https://doi.org/doi:10.1207/s15327965pli0901_3
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian journal of clinical psychology*. https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/Ste-n-nett_Psychology_Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222-235. <https://doi.org/doi:10.5502/ijw.v2i3.4>
- Efron, S. E. & Ravid, R. (2019). *Writing the literature review: A practical guide*. The Guilford Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fisher, Y., & Refael F. R. (2022). Parents' Perceptions of Teachers' Authority and Parental Involvement: The Impact of Communality. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.908290>
- Gellin, M. (2019). *Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa: kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 266) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63950>
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Goodman, F., Disabato, D., Kashdan, T. & Kauffman, S. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 50–86). Kauppakamari.
- Hascher, T., Tuominen, H. & Salmela-Aro, K. (2022). How Does Well-Being in School Matter? Effects, Influencing Factors, and Promotion. *Zeitschrift für Psychologie*, 230, 187-188. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000494>
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf

- Hellsten, S., Suorsa, T. & Muukkonen, H. (2021). ”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?”: Opiskeluhooltoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa. *Kasvatus*, 52(3), 334–346. <https://doi.org/10.33348/kvt.112599>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (18. p.). Tammi.
- Hirvilampi T. (2015). *Kestävän hyvinvoinnin jäljillä. Ekologisten kysymysten integ-roiminen hyvinvointitutkimukseen*. Kela. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 136. <http://hdl.handle.net/10138/154175>
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>
- Jauhainen, A. (2001). Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (11. täysin uud. p.) (s. 67-78). Lastensuojelun Keskusliitto.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents’ school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>
- Jørn, T. & Geo, C. (2023). Classroom airing behaviour significantly affects pupil well-being and concentration performance – Results of a large-scale citizen science study in Danish schools. *Energy and Building*. *Energy and Buildings*, 286. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2023.112951>
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 4–21. <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-J., Jääskeläinen, P. & Liikanen E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–230.
- Kansky, J. & Diener, E. (2017). Benefits of Well-Being: Health, Social Relationships, Work, and Resilience. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129-169. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/15/12>
- Karhuvirta T. & Lestinen L. 2015. Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalijärjestöjen kanssa? *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 4–19.
- Karlsson, L. & Estola, E. (2016). Johdanto – Välkkeitä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 10–17). N-Y-T- NYT.
- Kauppi, V-M. (2021). Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon. *Kasvatus*, 52(4), 388–400. <https://doi.org/10.33348/kvt.112372>
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pekonen (toim.), *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 15–46). Gaudeamus.
- Kern, M., Waters, L., Adler, A. & White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 262-271, 10(3). <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

- Kettukivi, K. & Viinikka, M. (2022). Hankkeen lähtökohtia. Teoksessa M. Viinikka. & K. Kettukivi (toim.), *Turvallista kasvu ympäristöä rakentamassa – seksuaaliväkivaltaa ennaltaehkäisseen Turvallinen Oulu -hankkeen loppuraportti* (s. 6–11). Oulun kaupungin sivustys- ja kulttuuripalvelut. https://www.ouka.fi/documents/23152206/0/Turvallinen+Oulu+loppuraportti_sa+%28002%29.pdf/9a03b28c-f9c2-4786-b482-879c9341a12f
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- King, R. B. & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology*, 65, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.004>
- Kiuru, N., Wang, MT., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. & Hirvonen, R. (2020). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p.) (s. 70–85). PS-kustannus.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa* (Acta Electronica Universitatis Ouluensis. D, Medica) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0274-7>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Acta Universitatis Tamperensis 202) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kunnari, M. (2017). *Aikuisväestön hyvinvointiin liittyvät huolet ja hyvinvoinnin heikentäjät* (Acta Electronica Universitatis Ouluensis. D, Medica) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1572-3>
- Kuzik, N., da Costa B. G. G., Hwang, Y. H., Verswijveren, S. J. J. M., Rollo, S., Tremblay, M. S., Bélanger, S., Carson, V., Davis, M., Hornby, S., Huang, W. Y., Law, B., Salmon, J., Tomasone, J. R., Wachira, L-J., Wijndaele, K. & Saunders, T. J. (2022). School-related sedentary behaviors and indicators of health and well-being among children and youth: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01258-4>
- Lahtinen, N & Haanpää, S. (2015). Oppilashuolto perusopetuksessa – näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 132–168). Kauppakamari.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2022). *Kouhutuslain säädäntö käytännössä* (12., uudistettu laitos.). Tietosanoma.

- Lajunen, K., Andell, M., Laakso, M-L. & Ylenius-Lehtonen, M. (2019). Tunne- ja turvataitoja lapsille – perusteita ja periaatteita. Teoksessa K. Lajunen, M. Ylenius-Lehtonen & M. Andell (toim.). *Tunne- ja turvataitoja lapsille: Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (2. korj. p.) (s. 11–21). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkari STM:n hallinnonalan avoin julkaisuarkisto. <http://www.julkari.fi/handle/10024/126027>
- Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P., Hall, K. W., Wight, J. & Merten, J. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental Health Research*, 28(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415>
- Lassander, M., Saarinen, T., Simonsen-Rehn, N., Suominen, S., Vahlberg, T. & Volanen, S-M. (2023). Healthy Learning Mind (HLM): Cluster Randomized Controlled Trial on A Mindfulness Intervention, Moderators and Association with Perceived Socioeconomic Status, and Comparison to Other National Data. *Child Youth Care Forum*, 52, 157–176. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09683-z>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 330) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2018). Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 291–305). Lapland University Press.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125, 1065–1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M. & Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/bs11070103>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class. The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Martela, F. & Riekkari, T. J. J. (2018). Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: A Multicultural Comparison of the Four Pathways to Meaningful Work. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01157>
- McCabe, E. M., Davis, C., Mandy, L. & Wong, C. (2021). The Role of School Connectedness in Supporting the Health and Well-Being of Youth: Recommendations for School Nurses. *National Association of School Nurses*, 37(1). <https://doi.org/10.1177/1942602X211048481>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos). International Methelp.

- Minkkinen, J. (2013). Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: A comparative study, Finland and Norway. *School Psychology International*, 35(5), 463–474. <https://doi.org/10.1177/0143034313511008>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli – Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Minkkinen, J. & Oksanen, A. (2017). The Role of Sleep, School Lunch, and Relationships for School Enjoyment. *Health Behavior and Policy Review*, 4(1), 13-23. <https://doi.org/10.14485/HBPR.4.1.2>
- Niemi, K. (2021). ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Niemi, K., Minkkinen, J. & Poikkelus, A-M. (2022). Opening up learning environments: liking school among students in reformed learning spaces, *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2098927>
- Niemi, P-M. (2016). *Creating A Sense of Membership in Basic Education: The contributions of Schoolwide Events* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA, Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/169078/Creating.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (13.12.2022). *Opetussuunnitelman perusteiden ja ammatillisen koulutuksen määräyksen opiskeluhoollon osuuksia uudistettiin vastaamaan vuodenvaihteessa voimaan astuvia lakimuutoksia*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/opetussuunnitelman-perusteiden-ja-ammattillisen-koulutuksen-maara-yksen-opiskeluhoollon>
- Oppilashuoltokomitea. (1974). *Oppilashuoltokomitean mietintö*. Valtion painatuskeskus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287
- Oulun kaupunki. (2015). Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset. *Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen*. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/20650/tiedot/tekstikappale/20570>
- Oulun normaalikoulu (2022). *Oppilashuoltosuunnitelma lukuvuodelle 2022-2023*. Oulun normaalikoulu, Koskelan yksikkö. Oulun yliopisto. <https://koskela.oulu.fi/oppilashuoltosuunnitelma/>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhtälö, K. (2014). Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Education*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Puolakka, K., Konu, A., Kiikkala, I., & Paavilainen, E. (2014). Mental Health Promotion in School: Schoolchildren’s and Families’ Viewpoint. *Nursing Research & Practice*, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2014/395286>

- Rasinkangas, M. (3.12.2022). Vanhempien on otettava vastuu lastensa kasvattamisesta [mielipidekirjoitus]. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009236761.html>
- Rimpelä, M. (2008). Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan vuosi 2008–2009: Teemana hyvinvointi* (s. 13–53). PS-Kustannus.
- Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J. & Bowker, J. (2008). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Teoksessa W. Damon & R. Lerner (toim.) *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* (s. 141-180). Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—School burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Sandstrom, G. & Dunn, E. (2014). Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), 910–922. <https://doi.org/10.1177/0146167214529799>
- Sarlio-Lähteenkorva, S. & Manninen, M. (2010). School meals and nutrition education in Finland. *Nutrition Bulletin*, 35(2), 172–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-3010.2010.01820.x>
- Schmidt, A., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2019). The importance of peer relatedness at school for affective well-being in children. Between- and within-person associations. *Social Development*, 28(4), 873–892. <https://doi.org/10.1111/sode.12379>
- Schmidt, A., Neubauer, A. B., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2020). The bright and the dark side of peer relationships: Differential effects of relatedness satisfaction and frustration at school on affective well-being in children’s daily lives. *Developmental Psychology*, 56(8), 1532–1546. <https://doi.org/10.1037/dev0000997>
- Schwab, S. & Rossmann, P. (2020). Peer and teacher student relationships and the associations with depression. *Educational Studies*, 46(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584852>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Simola, H. (2015). Educational science, the state and teachers: setting up the corporate regulation of teacher education in Finland. Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland* (s. 69-94). Routledge.

- Spilt, J. L., van Lier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. (2013). Children's Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development, 85*(3), 1248-1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Summanen, A-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/03/KARVI_0418.pdf
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tian, L., Wang, D. & Huebner, E.S. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*, 615–634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tilastokeskus. (2020). Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. Liitetaulukko 3. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2018/2019. Haettu 26.4.2023 osoitteesta http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tau_003.fi.html
- Tilles-Tirkkonen, T., Pentikäinen, S., Lappi, J., Karhunen, L., Poutanen, K. & Mykkänen, H. (2011). The quality of school lunch consumed reflects overall eating patterns in 11–16-year-old schoolchildren in Finland. *Public Health Nutrition, 14*(12), 2092-2098. <https://doi.org/10.1017/S1368980011001388>
- Torraco, R. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review 4*(3), 356–367. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534484305278283>
- Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives, 9*(1), 55-60. <https://doi.org/10.1111/cdep.12106>
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology, 52*, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Uusitalo, H. & Simpura, J. (2022). Yhteenvetoa ja pohdintaa. Teoksessa H. Uusitalo, J. Simpura, J. Saari & T. Laihala (toim.), *Hyvinvoinnin muutos ja pysyvyys: Allardt-hyvinvointi Suomessa 1972 ja 2017*. (s. 205–222). Into Kustannus.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). *Multiprofessional collaboration in Finnish schools*. *International Journal of Educational Research, 72*, 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. (2021). Students' usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(5), 851-863. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Wang, MT. & Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- Wang, MT. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- World Health Organization. (1948). *The Constitution of the World Health Organization*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 21.08.1991/60