

Mirjami Pesonen 1800986

Psyykkisen ympäristön merkitys perusopetuksen koulussa tunne-elämälleen tukea tarvitsevalle oppilaalle

Systemoitu kirjallisuuskatsaus

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti

Kliininen asiantuntijuus sosiaali- ja terveysalalla YAMK

S1517S6

Opinnäytetyö

Tekijä(t) Otsikko	Mirjami Pesonen Psyykkisen ympäristön merkitys perusopetuksen koulussa tunne-elämälleen tukea tarvitsevalle oppilaalle
Sivumäärä Aika	56 sivua + 3 liitettä 6.11.2018
Tutkinto	Toimintaterapeutti YAMK
Koulutusohjelma	Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Kliininen asiantuntijuus sosiaali- ja terveysalalla
Ohjaaja(t)	Lehtori Antti Niemi
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli etsiä aikaisemmin julkaistua tutkimusta hyödyntäen tietoa koulun psyykkisen ympäristön merkityksestä tunne-elämälleen tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä koulussa työskentelevän monialaisen henkilöstön tietämystä psyykkisen ympäristön merkityksestä oppilaiden toimintakykyyn ja mielenterveyteen.</p> <p>Tutkimuskysymykset olivat: 1. Mistä osa-alueista koulun psyykinen ympäristö muodostuu? 2. Mitkä psyykkisen ympäristön osatekijät nousevat koulussa keskeisiksi tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta? 3. Millaisilla keinoilla voidaan vaikuttaa koulun psyykkiseen ympäristöön?</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytettiin systemoitua kirjallisuuskatsausta. Aineistonkeruu toteutettiin syyskuussa 2018. Tiedonhaku toteutettiin käyttäen seuraavia tietokantoja: Academic Search Elite, CINAHL, Cochrane Library, ERIC, PubMed ja Taylor & Francis. Hakutermit muodistettiin PICO –formaattia hyödyntäen. Hakusanoina käytettiin psyykkiseen koulu-ympäristöön, tunne-elämän tukeen ja oppilaisiin liittyviä englanninkielisiä hakusanoja. Aineiston valintaperusteet määriteltiin sisäänotto- ja poissulkukriteerein. Katsaukseen valikoituneen aineiston laatua arvioitiin käyttäen JBI – ladunarviointikriteerejä. Aineistoon valikoitui 14 tieteellistä tutkimusta ja tutkimusartikkelia vuosilta 2011 – 2017. Aineisto analysoitiin käyttämällä induktiivista sisällönanalyysiä.</p> <p>Psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat tekijät koulussa tiivistyivät seuraaviin kokoaviin luokkiin: Organisaation arvot ja johtaminen, kokonaisvaltainen näkemys oppilaan kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, opettajan ja oppilaan välinen tunnesuhde, ryhmiin kuuluminen ja vertaissuhteet, monialainen yhteistyö perheen kanssa sekä oppilaan oman kokemuksen hyväksyminen.</p> <p>Johtopäätöksinä voidaan esittää, että tunne-elämälleen tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvointia, mielenterveyttä ja kuntoutumista pystytään tukemaan tuloksellisesti koulun psyykkiseen ympäristöön vaikuttamalla. Psyykkiseen ympäristöön on mahdollista vaikuttaa yhteisen välittämisen periaatteen, organisaation arvojen ja johtamisen, opettajien tunnetaitosaamisen lisäämisen, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoitteluohjelmien, ammatillisen mielenterveyshenkilöstön hyödyntämisen sekä yksilötasolla totutettavien interventioiden kautta.</p>	
Avainsanat	psyykinen ympäristö, koulu, ilmapiiri, oppilas, tunne-elämän tuki

Author(s) Title Number of Pages Date	Mirjami Pesonen The relevance of the psychological environment in primary and secondary school for a pupil in need of emotional support. 56 pages + 3 appendices 6.11. 2018
Degree	Master of Health Care and Social Sciences
Degree Programme	Master's Degree Programme in Clinical Expertise
Specialisation option	Clinical Expertise
Instructor(s)	Antti Niemi, Lecturer, PhD
<p>The aim of this study was to search for information, making use of previously published research, of the impact of the psychological environment at school for a pupil who is in need of emotional support.</p> <p>The research questions were:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What are the areas, which constitute the psychological environment? 2. Which areas of the psychological environment become central from the point of view of the pupil needing emotional support? 3. What kind of means/ techniques can be used to influence the psychological environment at school? <p>The research method utilized was systematic literature review. The collection of material was carried out in September 2018. The data collection was carried out using the following databases: Academic Search Elite, CINAHL, Cochrane Library, ERIC, PubMed and Taylor & Francis. The search terms were formed using the PICO- format. The search terminology were words in English relating to psychological school environment, emotional support and pupils. The basis of material selection was defined by inclusion and exclusion criteria. The quality of the material selected for the review was evaluated using JBI – quality evaluation criteria. The material selected comprised of 14 scientific studies and research articles from the years 2011-2017. The material was analyzed using inductive content analysis.</p> <p>The factors affecting the psychological environment at school was concentrated in the following collective classes: The organization's values and leadership, a holistic view of a pupils growth, development and learning, the emotional relationship between teacher and pupil, belonging to groups and peer relations, many faceted co-operation with families as well as the acceptance of a pupil's own experience.</p> <p>As a result, conclusions can be drawn that the wellbeing, mental health and recovery of pupils needing emotional support can be effectively supported by working on the school's psychological environment. It is possible to influence the psychological environment with the principle of communal caring, the organizations values and leadership, the emotional skill knowledge of teachers, social and emotional skill practice programs, utilizing occupational mental health personnel, and interventions carried out on individual level.</p>	
Keywords	classroom climate, school environment, pupil, emotional support

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Psyykkinen ympäristö	4
2.2	Koulu oppilaan arjessa	5
2.3	Koulu oppimis- ja kuntoutumisympäristönä	6
2.4	Oppilaiden tunne-elämän haasteet	7
2.5	Oppilaan tuki perusopetuksessa	8
2.6	Monialainen yhteistyö koulussa	9
3	TUTKIMUKSN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	11
4	KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TOTEUTUS	12
4.1	Systemoitu kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina	12
4.2	Aineiston hakutermit	15
4.3	Tietokantojen valinta	16
4.4	Aineiston keruun tietokannoittain	17
4.5	Aineiston laadun arviointi	21
4.6	Systemoituun katsaukseen valikoituneet alkuperäistutkimukset	23
4.7	Aineiston käsittely	23
5	TULOKSET	28
5.1	Psyykkisen ympäristön osa-alueet	28
5.2	Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan näkökulma	31
5.3	Psyykkiseen ympäristöön vaikuttaminen	35
5.4	Tulosten yhteenveto	40
6	POHDINTA	41
6.1	Kirjallisuuskatsauksen eettisyys ja luotettavuus	41
6.2	Tutkimustulosten tarkastelu	44
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet	48
	Lähteet	51

Liitteet

Liite 1. Alkuperäistutkimusten laadunarviointi

Liite 2. Joanna Briggs instituutin (JBI) kriittisen arvioinnin tarkistuslistat

Liite 3. Alkuperäistutkimusten yhteenvetotaulukko

1 JOHDANTO

Tarve lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin vahvempaan tukemiseen on noussut esille viime vuosina sekä kansainvälisillä, että kansallisilla uutisareenoilla. Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen uusimman psykiatrista erikoissairaanhoidoa koskevan tilastoraportin pohjalta tiedämme, että alle 18 vuotiaiden psykiatrisen hoidon tarve on viimeisen kymmenen vuoden ajan ollut Suomessa jatkuvassa nousussa. Muutosta on nähtävissä erityisesti keskimääräisten vuodeosastohoidon hoitoajan lyhenemisessä, avohoidon potilaiden lukumäärän, käyntien kokonaismäärän ja käyntien määrän potilasta kohti jatkuvassa kasvussa. Vuonna 2015 oli psykiatrisessa osastohoidossa alakouluikäisiä lapsia yhteensä 1 070 ja yläkouluikäisiä 2 064. Psykiatrian erikoissairaanhoidon avohoidon palveluiden piirissä oli samana vuonna 16 998 alakouluikäistä ja 20 321 yläkouluikäistä nuorta. Alakouluikäisten yleisimmät psykiatrisen hoidon syyt olivat raportin mukaan käytös- ja tunnehäiriöt. (THL 2017: 7-8.)

Suomessa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisen haaste on otettu vastaan monella yhteiskunnallisella tasolla. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysministeriö on nostanut lasten- ja perhepalveluiden kehittämisen yhdeksi kärkihankkeistaan. Tähän kansalliseen hankkeeseen satsaamalla pyritään nimenomaan tukemaan lapsiperheitä järjestämällä toimivia palveluita helpottamaan arkea ja lisäämään perheiden hyvinvointia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017.)

Nykyinen, vuoden 2011 alusta voimaan tullut laki ns. lähikouluperiaatteesta edellyttää kuntia järjestämään oppilaalle mahdollisuuden opiskella omassa lähikoulussa, vaikka lapsella olisi erityisen tuen tarpeita (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Samaan aikaan terveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon puolella toteutetaan uudistuksia, joiden myötä mm. lasten ja nuorten psykiatriset osastohoidon paikat ovat vähentyneet ja palveluita pyritään siirtämään avohoitopainotteisiksi, lähelle lapsen kotia ja normaaliarkea (THL 2017:8). Psyykkisesti oireilevat lapset eivät totuttuun tapaan opiskele enää sairaalakouluissa, vaan jatkavat myös psykiatrisen hoidon aikana omassa lähikoulussaan, usein omassa tutussa luokassaan. Näin ollen perusopetuksen kouluissa opiskelee nykyisin entistä enemmän lapsia ja nuoria, joilla on vaativaa psykiatrista tuen tarvetta. Nämä oppilaat ovat erityisen herkkiä reagoimaan psyykkisen ympäristön ilmiöihin, ja heidän hoitonsa ja kuntoutumisensa onnistuminen on pitkälle riippuvainen arjen psyykkisen ympäristön kannattelevuudesta. Erityistä tukea tunne-elämälleen tarvitsevien lasten ja

nuorten ohella koulun psyykkisellä ympäristöllä on vaikutusta kaikkiin oppilaisiin, tuen-
tarpeesta riippumatta. Koulun psyykkisen ympäristön vaikutus oppilaiden toimintaky-
kyyn, oppimiseen ja arjen hyvinvointiin, on jäänyt kuitenkin tärkeydestään huolimatta vä-
häiselle huomiolle.

Oppivelvollisuusikäisten oppilaiden tulisi olla lukuvuodessa koulussa 190 päivänä, valta-
osa arkipäivien tunneista. Lasten ja nuorisopsykiatrian parissa toimivat ammattilaiset
kohtaavat tänä päivänä kuitenkin päivittäin oppilaita, joilla on satoja tunteja koulupoissa-
oloja lukukaudessa. Koulujen arjessa opettajien työtä vaikeuttavat oppilaat, jotka oireile-
vat käytöshäiriöillä sekä levottomuudella. Samaan aikaan tukea tarvitsevat sisäänpäin
oireilevat oppilaat jäävät helposti ulospäin oireilevien varjoon. Monen lapsen ja nuoren
kohdalla koulun konkreettiset tukitoimet ovat resursseihin nähden jo maksimitasolla, ja
vanhemmat käyttäneet kaikki keinonsa. Olisiko koulussa mahdollista tehdä vielä muu-
toksia, joiden avulla erityistä tukea tunne-elämälleen tarvitsevat oppilaat saisivat tarvit-
semansa tuen ja oppilaiden hyvinvointi lisääntyisi?

Oma mielenkiintoni aiheeseen paneutumiseen on nousut työskennellessäni toimintate-
rapeuttina lasten- ja nuorisopsykiatrian erikoissairaanhoidossa, tiiviissä yhteistyössä las-
ten, nuorten, perheiden, opettajien sekä muiden koulussa työskentelevien monialaisten
ammattilaisten kanssa. Työssäni kohtaamani lasten ja nuorten selitys mm. koulupoissa-
oloilleen ja häiriököyttyymiselleen koulussa on usein epämääräinen ja tunnepitoinen:
”Mä en vaan pysty olla koulussa”, ”se opettaja vihaa mua,” tai ”kaikki inhoo mua”. Lasten
ja nuorten kuvaukset koulunkäyntinsä haasteista kertovat näkymättömistä jännitteistä,
jotka vaikuttavat heihin voimallisemmin kuin koulun konkreettiset tukitoimet. Onko koulun
opiskeluilmapiiirissä, opettajan asenteissa, kavereiden välisissä sosiaalisissa suhteissa
tai muussa psyykkisen ympäristön osa-alueessa tehtävissä oppilaan koulunkäyntiä ja
hyvinvointia tukevia muutoksia? Kuinka psyykkistä tukea tarvitsevaa oppilasta pystytään
tukemaan koulussa?

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Peruskoulufoorumi on osa peruskoulun uudis-
tamisen kärkihanketta ja Uusi peruskoulu –ohjelmaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö
2017a). Peruskoulufoorumi on laatinut yhteiset tavoitteet ja toimet tulevaisuuden tasa-
arvoiselle peruskoululle. Linjaukset kokoavat yhteen oppilaan ja opettajan, opetuksen
järjestäjän, kasvuyhteisön sekä kansallisen tason näkökulmat. Peruskoulufoorumi lu-
vutti linjauksensa 16.2.2018 opetusministeri Sanni Grahn-Laasoselle. Linjauksessa to-
detaan, että koulun tulee tukea ja edistää oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointia.

Perusta hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle luodaan myönteisen ja kannustavan vuorovaikutuksen kautta. Koulussa ei syrjitä, eikä kiusata ketään. Linjauksessa todetaan, että hyvinvointi on edellytys myös tulokselliselle tiedolliselle oppimiselle. Tämän vuoksi koulun yhteisöllistä toimintaa ja myönteistä ilmapiiriä tulee vahvistaa sekä koulussa, että ympäröivässä yhteisössä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a.)

Opettajien käytännön ohjeistus, Perusopetuksen suunnitelmien perusteet 2014 (Opetushallitus 2014:79.), antaa opettajille kuitenkin hyvin vähän työkaluja psyykkisen ympäristön rakentamiseen. Siinä todetaan oppilaalla olevan oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön, johon kuuluu fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Opetussuunnitelman perusteissa nostetaan kyllä esiin psyykkisen ympäristön osatekijöitä, mm. rauhallinen ilmapiiri, koulu-yhteisön turvallisuus sekä viihtyvyys. Miten tämä mm. rauhallinen ilmapiiri sitten toteutetaan käytännössä, jää opettajan oman osaamisen varaan annettujen resurssien puitteissa.

Opinnäytetyöni työelämän yhteistyökumppani on nykyinen työnantajani Valteri. Valteri on opetushallituksen alaisuudessa toimiva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, joka tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Yhtenä Valterin tehtävänä on tukea opettajia erityisen tuen oppilaiden opetuksessa lasten lähikouluissa ympäri Suomea. Valteri on kiinnostunut hankkimaan lisäosaamista ja uusinta tietoa alan ajankohtaisista kehityshaasteista. Monialaisen yhteistyön kehittämiseksi on tilausta. (VALTERI 2017.)

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä opinnäytetyössä koululla tarkoitetaan perusopetusta antavaa oppilaitosta, joissa annetaan 1.- 9. luokkien yleissivistävää opetusta. Opetusta voidaan järjestää joko alakouluissa 1. – 6. luokille, yläkouluissa 7. – 9. luokille tai yhtenäiskouluissa 1. – 9. luokille. Oppilaan kotikunta on perusopetuslain nojalla velvollinen järjestämään perusopetusta alueensa oppivelvollisuusikäisille lapsille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) Vuonna 2017 kaikista peruskouluista kunnan ylläpitämiä oli 95%. (SVT 2017.)

Tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas käsitetään tässä opinnäytetyössä oppilaana, joka saa ammatillista apua psyykkiseen tuen tarpeeseen esim. koulupsykologilta, kuraattorilta, sosiaalityöntekijältä tai perhetyöntekijältä, tai jolla on hoitosuhde lasten- tai nuorisopsykiatrian poliklinikalle.

2.1 Psyykkinen ympäristö

Ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Ympäristö mm. ohjaa lasta tekemään toiminnallisia valintoja. Sosiaalinen ympäristö (esim. ystävät, joukkuekaverit, perhe, luokkatoverit), kulttuurinen ympäristö (esim. kansallisuus, uskonto), sekä sosio-ekonominen ja fyysinen ympäristö (esim. koti, koulu, yhteisö) jossa lapsi tai nuori kasvaa, vaikuttavat hänen kehitykseensä. Ympäristö voi kannustaa lasta positiiviseen käyttäytymiseen ja onnistumisiin. Toisaalta ympäristö voi antaa mahdollisuuden epäonnistumisiin tukea tarjoten, ja näin auttaa lapsen ja nuoren itsetunnon tervettä kehitystä. Yksi esimerkki ympäristön vaikutuksesta voidaan nähdä ryhmään kuulumisen kautta. Kaikilla ryhmillä on omat kulttuurinsa, uskomuksensa, systeeminsä ja norminsa. Nämä taas muovaavat arvoja ja ryhmään osallistumisen tapoja, antaen ryhmän kuuluvalle esim. tietyn sosiaalisen statuksen ja mahdollisia etuoikeuksia. Psykososiaalisen kehityksen myötä lapselle kasvaa kyky tunnistaa ryhmän odotuksia ja kyky käyttäytyä ryhmän arvojen ja normien mukaisesti. (Vroman 2015: 121.)

Psyykkisen ympäristön määrittäminen on haastavaa sen näkymättömän luonteen vuoksi sekä siksi, että se aistitaan ja käsitellään tunnetasolla. Psyykkinen ympäristö on kuitenkin jokaiselle jatkuvasti läsnä oleva, voimakkaasti omaan olotilaan ja käyttäytymiseen vaikuttava tekijä. Jokainen ihminen tunnistaa psyykkisen ympäristön olemassaolon, välillä voimakkaampana, välillä heikompana. Psyykkisen ympäristön voi aistia, kun astuu sisään tilaan. Tilassa vallitseva ilmapiiri kertoo, millä tavalla tilassa tulee käyttäytyä, onko sopivaa räväyttää vitsi, keskustella korrektisti vai olla hiljaa. Monille on jäänyt voimakkaita tunnemuistoja, esim. kouluajoilta. Tietyn opettajan tunnille mennessä oli aina vatsa kipeänä, ja väärän vastauksen antaminen tuntui maailman pelottavimmalta asialta. Toisen opettajan tunnilla pystyi taas helposti osallistumaan keskusteluun, vaikka tiesi, että oma vastaus ei ollut oikein. Vaikka psyykkinen ympäristö koetaan henkilökohtaisesti tunnetasolla, on se samalla myös kollektiivinen tekijä. Psyykkisen ympäristön pystyvät aistimaan kaikki samassa tilassa olevat. Näin tapahtuu esimerkiksi, kun joku nolaa toisen. Myös arvostavan ja toista kunnioittavan ilmapiirin tuntee tilassa.

Tässä tutkimuksessa käytetään Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa ”Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos” (Hietanen-Peltola – Pelkonen – Laitila 2017: 32) käytettyä tapaa jaotella psyykkisen ympäristön osatekijät. Psyykkinen ympäristö muodostuu oppilaitoksessa oppilaista, opettajista sekä oppilaitoksen muusta henkilöstöstä. Se muodostuu koulu yhteisössä vallitsevasta tunneilmastosta, sekä jokaiselle ryhmälle ominaisesta ilmapiiristä. Siihen vaikuttavat mm. kokemukset kuulluksi tulemisesta, saadusta arvostuksesta, sekä psyykkisestä turvallisuudesta. Oppilaitoksen ilma- piiriin vaikuttavia tärkeitä tekijöitä ovat myös oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja viihtyvyys, sekä kokemukset yhdenvertaisuudesta ja työskentelyn mielekkyydestä.

2.2 Koulu oppilaan arjessa

Suomessa lasten arkea ohjaa perusopetuslaki. Perusopetuslain (628/1998) § 25 mukaan kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun oppilas on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Jos perusopetukselle säädetyt tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole todennäköisesti mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. Lapsen on osallistuttava myös vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena (Perusopetuslaki 628/1998 § 26). Kunnalla on velvollisuus osoittaa oppivelvolliselle lapselle lähikoulu. (Perusopetuslaki 628/1998 § 6.)

Koulupakkoa Suomessa ei kuitenkaan ole. Vanhemmat voivat halutessaan järjestää opetuksen toisin, vaikka kotiopetuksessa. Tällöin vanhemmat vastaavat itse kaikista opetukseen liittyvistä kustannuksista, kunnan järjestämän perusopetuksen ollessa perheille maksutonta (Opetushallitus 2018a.) Oppivelvollisen on kuitenkin osallistuttava järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot. Huoltajan on huolehdittava, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. Jos oppivelvollinen ei osallistu järjestettyyn opetukseen, oppivelvollisen asuinkunnan tulee valvoa oppilaan edistymistä. (Perusopetuslaki 628/1998 § 26.)

Valtaosa Suomen oppivelvollisuusikäisiä osallistuu kuntien järjestämään, maksuttomaan perusopetukseen. Vuonna 2017 Suomen peruskouluissa opiskeli 556 700 oppilasta (Tilastokeskus 2017). Yli puoli miljoonaa suomalaista lasta viettää siis suuren osan

arkipäivien tunteista koulussa. Perusopetuslain määritelmän mukaan oppilailla on lukuvuodessa 190 työpäivää. Oppilaiden työpäivien pituus vaihtelee luokka-asteen mukaan 19 – 30 viikkotunnin välillä. Koulupäivän pituudelle on puolestaan annettu enimmäismäärä, joka saa olla ensimmäisellä ja toisella luokalla enintään viisi tuntia ja muilla luokilla enintään seitsemän tuntia. (Opetushallitus 2018b.)

Luokka- ja koulu yhteisöt ovat lapselle ja nuorelle tärkeitä lähiyhteisöjä, joissa vietetään merkittävä osa arjesta. Luokka- ja koulu yhteisöön kiinnittymisellä ja siihen liittyvällä yhteenkuuluvuuden tunteella on iso merkitys lasten ja nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille, sekä mahdollisuuksille oppia uutta omien kykyjensä mukaisesti. (Halme ym. 2018: 30.) Oppilaiden viettäessä suuren osan lapsuuttaan ja varhaisnuoruuttaan koulu ympäristössä, ei ole merkityksetöntä, millaisena he oman koulu ympäristönsä kokevat. Suuri osa oppilaista käy koulua mielellään, pystyy hyödyntämään opetusta, saa kehitykselleen tukea ja hyödyllisiä kokemuksia tulevaa elämää silmällä pitäen, sekä onnistuu positiivisen minäkuvan rakentamisessa.

2.3 Koulu oppimis- ja kuntoutumisympäristönä

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan fyysisiä tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat lisäksi välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjeistaa, että oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaan ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöihin vaikuttavat toiminnallaan kaikki yhteisön jäsenet. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät osallistumista, vuorovaikutusta ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Hyvät oppimisympäristöt mahdollistavat lisäksi aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2014: 29.)

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta innostavat kehittämään omaa osaamista edistävät oppilaan oppimista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, yhdessä toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri pienryhmien ja oppimisympäristöjen kanssa. (Opetushallitus 2014: 17.)

Koulunkäynti ja oppiminen ovat kouluikäisille lapsille ja nuorille keskeisiä elämänalueita. Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttävät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, oppilashuoltopalvelut sekä tarvitsemansa apuvälineet. Pedagogisen kokonais kuntoutuksen tavoitteena on vahvistaa oikea-aikaista, ennaltaehkäisevää, monipuolista ja suunnitelmallista tukea oppilaan oppimisen ja kasvuun tukemiseksi. Oppilaan saamat kuntoutuspalvelut kuuluvat osana pedagogiseen kuntoutukseen. Niihin voi kuulua niin sivistys-, sosiaali- kuin terveystoimen oppilaille ja heidän perheilleen tuottamia palveluita. Oppilaan ja perheen näkökulmasta ei ole mielekasta määrittää tai erottaa kuntoutusta erilleen oppilaan omasta arkiympäristöstä ja toiminnasta. Oppilaiden, heille läheisten ihmisten ja ammattilaisten toiminta on yhdessä oppimista jatkuvasti muuttuvissa arjen tilanteissa. Tiivis yhteistyö on tärkeää, jotta kaikki pystyvät työskentelemään yhteistä päämäärää kohti. (Kauppila – Siipari – Suhonen-Polvi 2016: 118 – 119.)

2.4 Oppilaiden tunne-elämän haasteet

Mielenterveydellinen häiriö tai -oire on vuorovaikutuksellisesti ja psykodynaamisesti ymmärrettävissä oleva reaktio tai viesti. Lapsen ja nuoren poikkeava käytös tai emotionaalinen ongelma sisältävät aina pyrkimyksen hakea apua tai muutosta omaan tai läheisen ihmisen tilanteeseen. (Tamminen 2010:136.) Tämän vuoksi kouluympäristössä työskentelevien aikuisten on aina tärkeää reagoida oppilaan käyttäytymisen kautta tuleviin viesteihin. Tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas voi oirehtia koulussa monella eri tavalla. Osa oppilaista oirehtii ulospäin, esim. käytöshäiriöinä, osa taas oiretii sisäänpäin, mm. ahdistuksella tai masennuksella. Kaikki psykiatrisen hoidon piirissä olevat lapset ja nuoret kuitenkin tarvitsevat tukea tunne-elämänsä kasvulle.

Lasten käytöshäiriöiden ja tunne-elämähäiriöiden kirjo on laaja. Psykkinen oireilu voi ilmetä masennuksena, ahdistuksena, käytös- ja uhmakkuushäiriöinä, neropsykiatrisina häiriöinä kuten esim. aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöinä (ADHD), nykimisoireina (tic-oireet), Touretten oireyhtymänä, tai painonhallintaan liittyvinä oireina (anoreksia tai bulimia) tai näiden häiriöiden yhdistelminä. (Autti-Rämö – Säilä – Vuori 2016: 122.)

Nuoruusiän tyypillisiä mielenterveyden häiriöitä ovat ahdistus ja ahdistuneisuushäiriöt, masennusoireilu ja masennustilat, syömishäiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD), käytöshäiriöt, nuorten päihteiden käyttö ja päihdehäiriöt sekä psykoosit. Nuorten kohdalla tulee huomioida myös itsetuhokäyttäytyminen. Itsetuhokäyttäytyminen ei

ole häiriö sinänsä, vaan se voi liittyä mihin tahansa psyykkiseen häiriöön. Itsetuhokäyttäytymiseksi luokitellaan itsemurha-ajatukset, viiltely, itsemurhayritykset ja itsemurha. (THL 2018b.)

Noin yhdellä oppilaalla viidestä on diagnosoitavissa oleva tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriö. Yleisimpiä näistä ovat ahdistus, masennus, käytöshäiriöt, oppimisvaikeudet ja ADHD. (Koppelman 2004). Eri tutkimusten mukaan noin 20–25 prosenttia nuorista kärsii jostain mielenterveyden häiriöstä ja ne ovat koululaisten ja nuorten aikuisten tavallisimpia terveysongelmia. Erilaisia häiriöitä voi olla useampia yhtä aikaa. Laajoissa väestötutkimuksissa on selvinnyt, että noin puolet aikuisiän mielenterveyshäiriöistä on alkaneet jo ennen 14 vuoden ikää ja noin kolme neljästä ennen 24 vuoden ikää. Nuorilla on mielenterveyshäiriöitä noin kaksi kertaa useammin kuin lapsilla. (THL 2018b.) Vammaiset oppilaat ovat erityisen alttiita mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen häiriöille. Lähes joka kolmannella oppilaalla, jolla on diagnosoitu kehityksellisiä haasteita, tavataan myös mielenterveyden ongelmia. (Schwartz – Garland – Waddell: 2006).

2.5 Oppilaan tuki perusopetuksessa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto muodostavat kokonaisuuden. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan, sekä sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tarvetta arvioidaan ja seurataan pedagogisen arvioinnin ja pedagogisten selvitysten avulla. Tuen antamista suunnitellaan yhdessä oppilaan vanhempien kanssa. Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. Arvioinnissa ja tuen suunnittelussa hyödynnetään mahdollisten muiden monialaisten arviointien tuloksia. (Opetushallitus 2014: 61.)

Tuen tarve on viime vuosina kasvanut. Tilastokeskuksen mukaan (TLK 2018) peruskoulun oppilaista 17,5 % sai syksyllä 2017 tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai oppilaista 54 300 eli 9,7 % peruskoulun oppilaista ja erityistä tukea 43 100 eli 7,7 %

peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen oppilaiden osuus lisääntyi taas edellisvuodesta 0,8 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden osuus 0,3 prosenttiyksikköä.

Vuonna 2017 psykiatrisen erikoissairaanhoidon palveluita sai Suomessa 20 963 0 – 12 vuotiasta lasta ja 24 982 13 – 17 vuotiasta nuorta. Tämä käy ilmi Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen tilastoraportista (33/2018). Näitä lapsia ja nuoria tuettiin kyseisenä vuonna psykiatrian erikoissairaanhoidon poliklinikoilla 557 778 tapaamisella (THL 2018a: 6). Huomionarvoista on, että näistä lapsista ja nuorista oppivelvollisuusikäiset ovat samoja lapsia, jotka käyvät peruskoulua kouluissamme joka arkipäivä.

Koulutuksen ja mielenterveyden yhteistyö pääsee kehittymään silloin, kun mielenterveyden tavoitteet pitävät sisällään tehokkaan koulutuksen, ja koulutuksen tavoitteet toimintakykyisen hyvinvoivan oppilaan (Atkins – Hoagwood – Kutach 2010: 40). Koulujen täytyy olla aktiivisia lasten mielenterveyden tukemisessa, sillä tiedetään, että suurin este oppimisessa on sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen puute, ei riittävien kognitiivisten taitojen puute (Bazyk – Cahill 2015: 690). Tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt voivat vaikuttaa haitallisesti oppilaan osallistumismahdollisuuksiin koulussa, niin luokkatyökentelyyn, kuin sosiaaliseen osallistumiseen välitunneilla ja ruokailussa (Schwartz – Garland – Waddell: 2006).

2.6 Monialainen yhteistyö koulussa

Oppilaan hyvinvointia ja oppimista tukee koulun monialainen työryhmä, oppilashuolto. Oppilashuoltohenkilöstön työ tähtää oppilaan oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen sekä niiden edellytyksiä lisäävään toiminnan järjestämiseen. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja kaikkien oppilaiden hyvinvointia lisäävänä ja koko kouluyhteisöä tukevana toimintana. Oppilashuoltotyössä huomioidaan lapsen edun ensisijaisuus. Oppilashuollon palveluja ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Monialainen oppilashuolto toteutetaan yhteistyönä opetustoimen, sosiaalitoimen ja terveystoimen kanssa. (Opetushallitus 2014: 77; Kauppila – Sipari – Suhonen-Polvi 2016: 118).

Oppilashuollon monialaisen yhteistyön rakenteita, muotoja ja toimintatapoja on tärkeää kehittää sekä koulu yhteisön sisällä, että eri yhteistyötahojen kanssa. Kehittämistyö edellyttää oppilashuollon säännöllistä ja suunnitelmallista arviointia. Eri ammattiryhmiin kuuluvien työntekijöiden keskinäinen konsultaatio ja - yhteistyö on tärkeää. (Opetushallitus 2014: 77.)

Kunnissa on tehty erilaisia ratkaisuja lakisääteisen oppilashuoltohenkilöstön palkkaamisen lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin ja mahdollisen kuntoutustarpeen täyttämiseksi koulupäivien sisällä. Toimintaterapeuttien rooli arkikuntouksen asiantuntijoina on noussut osana nykyistä ymmärrystä kehittyvästä koulu yhteisöstä. Viime vuosien aikana toimintaterapeutit ovat saneet lisää mahdollisuuksia kasvattaa rooliaan kouluissa edistämisen, ennaltaehkäisemisen ja varhaisen puuttumisen suuntaan. Tällaisia interventioita ovat mm. toimintaterapiapalveluiden tarjoaminen luonnollisissa ympäristöissä (kouluissa), tiivis yhteistyö kouluhenkilökunnan ja vanhempien kanssa, ennaltaehkäisevien ja edistävien strategioiden kehittäminen sekä toimintaterapeutin roolin tärkeyden esille nostaminen koulun arjessa. Näiden muutosten avulla toimintaterapeuteilla on mahdollisuus auttaa oppilaita osallistumaan enemmän ja nauttimaan koulunkäynnistä. Parhaimmillaan toimintaterapeuttinen harjoittelu tapahtuu luonnollisessa koulu ympäristössä; luokkahuoneissa, ruokalassa, välitunneilla ja iltapäivätoiminnassa (Bazyk – Cahill 2015: 691-700).

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on löytää aikaisemmin julkaistua tutkimusta hyödyntäen tietoa koulun psyykkisen ympäristön merkityksestä tunne-elämälleen tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tarkoituksena on selvittää, mistä osa-alueista psyykkinen ympäristö perusopetusta antavissa kouluissa muodostuu, sekä tutkia, millaista tutkittua tietoa löytyy koulun psyykkisestä ympäristöstä ja sen kautta vaikuttamisesta, sekä nostaa esille konkreettisia keinoja tuen toteuttamiseksi käytännössä psyykkistä ympäristöä huomioimalla.

Tavoitteena on lisätä koulussa työskentelevän monialaisen henkilöstön tietämystä psyykkisen ympäristön merkityksestä tunne-elämälleen tukea tarvitsevien oppilaiden toimintakykyyn ja mielenterveyteen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

Tutkimuskysymys I	Mistä osa-alueista koulun psyykkinen ympäristö muodostuu?
Tutkimuskysymys II	Mitkä psyykkisen ympäristön osatekijät nousevat koulussa keskeisiksi tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta?
Tutkimuskysymys III	Millaisilla keinoilla voidaan vaikuttaa koulun psyykkiseen ympäristöön?

Tutkimus rajattiin koskemaan Suomen oppivelvollisuusikäisiä ikäryhmiä eli 7 – 17 vuotiaita oppilaita (vuosiluokat 1. – 9.).

4 KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TOTEUTUS

Työskentely-ympäristöstä riippumatta kuntouttavan työn tavoitteena on asiakkaan hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja omien voimavarojen mahdollisimman hyvän tasapainon saavuttaminen. Toimivien ratkaisuiden löytyminen toteutuu parhaiten hyödyntämällä näyttöön perustuvan tutkimuksen kautta saatua tietoa ja osaamista. Laadukas kuntoutus ei voi nykypäivänä perustua pelkästään kokemustietoon tai aikaisemmin toteutettuun työtapaan. Systemaattisten kirjallisuuskatsausten avulla on mahdollista löytää näyttöön perustuvaa tietoa kehittämistyön ja päätöstentien tueksi. (Pekkala: 2000, 58-59.)

4.1 Systemoitu kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina

Kirjallisuuskatsauksen avulla tehdään 'tutkimusta tutkimuksesta' eli kootaan tuloksia aikaisemmista tutkimuksista, jotka ovat siten perustana uusille tutkimustuloksille (Salmi-nen 2011:6). Tämän opinnäytetyön tutkimusmetodiksi valikoitui systemoitu kirjallisuuskatsaus, sillä tarkoituksena oli nimenomaan nostaa esille aikaisempaa tutkimusnäyttöä aiheesta useamman eri tieteenalan näkökulmasta, jotta olemassa olevaa tutkittua tietoa pystyttäisiin jatkossa käyttämään tehokkaasti hyödyksi monialaisen yhteistyön välineenä kouluympäristössä.

Kirjallisuuskatsauksia voi tehdä eri tyyleillä, riippuen katsauksen tavoitteesta ja tarkoituksesta. Karkeasti luokitellen katsaustyyppit voidaan jakaa kolmeen eri päätyyppiin: Kuvailtavat eri narratiiviset katsaukset, systemaattiset kirjallisuuskatsaukset sekä määrälliset tai laadulliset meta-analyysit. (Suhonen, Axelin, Stolt: 2016, 8.) Tutkimuksen luonteesta johtuen menetelmäksi valikoitui systemaattinen työskentelytapa. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus toteutetaan kahden tutkijan yhteistyönä. Koska tämä tutkimus toteutui yhden tutkijan työnä, tutkimuksesta käytetään nimitystä systemoitu kirjallisuuskatsaus. Systemoitu kirjallisuuskatsaus noudattaa muutoin systemaattisen katsauksen piirteitä. (Lehtiö, Johansson: 2016, 35).

Systemoidussa kirjallisuushaussa on tarkoituksena löytää kaikki olemassa oleva tieteellinen tutkimuskysymyksiin vastaava materiaali. Aineistona käytetään ensisijaisesti alkuperäistutkimuksia. Koska sähköisissä tietokannoissa suoritettavat haut eivät välttämättä ta-

voita kaikkia katsaukseen soveltuvia tutkimuksia, voi hakuun käyttää lisäksi myös manuaalista hakua. Systemoidussa tutkimuksessa mahdollisuutta täydelliseen onnistumiseen vähentää se, että tutkijoita on vain yksi. (Niela-Vilen – Hamari 2016: 23, 25.)

Systemoitu kirjallisuuskatsaus etenee järjestelmällisesti suunnittelusta raportointiin. Ensimmäinen vaihe on kirjallisuuskatsauksen tarkoituksen määrittely, toinen vaihe kirjallisuushaku ja aineiston valinta. Kolmas vaihe on hakuprosessin perusteella valittujen tutkimusten arviointi. (Niela-Vilen - Hamari 2016: 24-28.)

Systemoituun katsaukseen valikoidaan tarkkaan harkiten, arvioiden ja analysoiden tutkimustietoa, joka vastaa tutkimuskysymyksiin. Tiedonhakumenetelmät ja työtavat kuvaataan raportissa selkeästi, jotta tiedonhaku olisi uudelleen toistettavissa ja virhemahdollisuus toistettuna mahdollisimman pieni. Raportissa tulee ilmetä myös tiedonhaussa käytetyt hakustrategiat, mukaan otettujen tutkimusten valinta- ja poissulkukriteerit, laadunarviointikriteerit, sekä miten tiedonkeruu on toteutettu ja lopputulokseen päädytty. Lopullisen systemaattisen katsauksen laatu on suoraan verrannollinen alkuperäistutkimusten laatuun. (Pekkala: 2000, 59.)

5.2 Tutkimusaineiston mukaanotto- ja poissulkukriteerit

Systemoidun katsauksen tekeminen etenee johdonmukaisesti erilaisten päätösten tekemisen kautta. Kun tutkimuskysymys on selvillä, päätetään seuraavaksi tutkimusmateriaalin mukaanotto –ja poissulkukriteereistä. Nämä kriteerit määrittyvät tutkimuskysymyksen luonteen mukaisesti sisältäen tarkastelua mm. kohderyhmästä, interventioista, tuloksista, aikarajoitteista, intervention toteuttamispaikasta, tutkimusasetelmasta, tai kieli, maantiede, julkaisu-aika ja julkaisukanaviin liittyvistä seikoista. Tutkimusten valinta- ja sisäänottokriteerit tulee kuvata tarkasti ja täsmällisesti. Niiden tulee olla johdonmukaiset ja tarkoituksenmukaiset tutkittavan aiheen kannalta. Tarkasti määriteltyjen mukaanotto-kriteerien avulla voidaan vähentää katsauksen vinoumaa ja ehkäistä suosiollista valintaa. (Valkeapää 2016: 57.)

Kirjallisuuskatsaukseen tulee ottaa mukaan ainoastaan aiemmin julkaistut tutkimukset. Mukaan otettavien julkaistujen tutkimusten vertaisarviointiprosessi lisää mukaan otettujen tutkimusten luotettavuutta. Kaikkiin kirjallisuuskatsauksiin liittyy kuitenkin ongelmana aineiston keruussa käytetyistä rajauksista johtuva julkaisuharha. Aineiston rajausten määrittelyssä vaikuttavat mm. tarkasteltava aihe, ja tutkimuksen tekemiseen käytettävä

resurssi. Systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa rajaukset tulee asettaa nämä tekijät huomioiden. (Niela-Vilén, Hamari: 2016: 26.)

Tämän kirjallisuuskatsauksen sisäänottokriteerinä rajattiin ajankäytön rajallisuuden vuoksi mukaan otettavaksi vain englannin ja suomenkieliset tutkimukset. Koska tämän systemoidun katsauksen oli tarkoitus löytää mahdollisimman kattavasti tutkittua tietoa tutkimuskysymysten alueelta, päätettiin katsaukseen ottaa mukaan tutkimusten lisäksi myös katsaukset ja artikkelit, jotka täyttivät sisäänottokriteerit. Muita kriteereitä olivat: Tieteellinen julkaisu, julkaistu v. 2008-2018, artikkeli on löydettävissä sähköisesti koko tekstinä Metropolian tietokantojen kautta, tieteellinen artikkeli tai - katsaus on vertaisarvioitu, tieteellinen artikkeli tai - katsaus vastaa ainakin yhteen tutkimuskysymyksistä, tieteellinen artikkeli tai - katsaus käsittelee kohderyhmää (6-16v. oppilaat) ja JBI- laatu- pisteet ovat > 5. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1.) on kuvattu tämän kirjallisuuskatsauksen alkuperäistutkimusten kaikki sisäänotto- ja poissulkukriteerit edellä kuvatut näkökohdat huomioiden.

Taulukko 1. Alkuperäistutkimusten sisäänotto- ja pois-sulkukriteerit

SISÄÄNOTTOKRITEERIT	POISSULKUKRITEERIT
Tieteellinen julkaistu v. 2008-2018	Muu kuin tieteellinen julkaisu, julkaistu ennen v. 2008
Kieli: englanti tai suomi	Artikkelia ei ole saatavilla englannin tai suomen kielellä.
Artikkeli on löydettävissä sähköisesti koko tekstinä tietokannan kautta	Artikkeli ei ole löydettävissä sähköisesti koko tekstinä tietokannan kautta
Vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit ja katsaukset	Muu kuin tieteellinen artikkeli tai katsaus, ei vertaisarvioitu
Artikkelit, jotka vastaavat ainakin yhteen tutkimuskysymykseen	Artikkelit, jotka eivät vastaa yhteenkään tutkimuskysymyksistä
Artikkelit, jotka koskettavat kohderyhmää (koulun psyykkinen ympäristö ja 6-16 oppilaat)	Artikkelit, jotka koskettavat muuta kuin kohderyhmää ((koulun psyykkinen ympäristö ja 6-16 oppilaat)
Laatupisteet JBI > 5	Laatupisteet JBI < 5

4.2 Aineiston hakutermit

Tietokantahakuja varten tulee määritellä soveltuvat hakusanat ja hakusanoista muodostuvat hakulausekkeet. Tutkijan tulee itse määritellä aiheensa kannalta keskeiset käsitteet, joita käytetään tutkimuksessa hakusanoina. (Niela-Vilén, Hamari: 2016: 25.) Tässä tutkimuksessa hakusanojen määrittelyä varten perehdyttiin laajalti toimintaterapian, psykiatrian, kasvatustieteiden ja kuntoutuksen uusimpaan suomen ja englannin kielillä löytyvään kirjallisuuteen, sekä tehtiin runsaasti alustavia hakuja edellä mainituiden tieteenalojen sähköisistä tutkimustietokannoista.

Tutkimuskysymyksiä ja hakusanojen määrittelyssä käytettiin apuna PICO-formaattia. PICO-formaatti on järjestelmällisen katsauksen teossa käytettävä työkalu, joka auttaa tutkimuskysymyksen muotoilussa. PICO auttaa tunnistamaan minkälaista tietoa halutaan, muuttamaan tutkimuskysymykset hakutermeiksi, kehittämään ja hienosäätämään hakustrategioita sekä valitsemaan hakutuloksista mukaan otettavat artikkelit. (Isojärvi 2011:4.) PICO- formaattia käytetään hakusanojen sekä hakulausekkeiden muodostamisessa ja jäsentämisessä. Hakutermit sijoitetaan formaatin neljään kenttään; (P) potilasryhmä tai tutkittava ongelma, (I) arvioinnin kohteena oleva interventio, (C) interventioiden vertailut tai konteksti ja (O) kiinnostuksen kohteena olevat kliiniset tulokset. PICO–formaatin avulla voidaan rajata kirjallisuushakua ja sen avulla voidaan arvioida, onko hakuprosessissa saatu aineisto käyttökelpoista. (Pudas-Tähkä & Axelin 2007: 47, 49; Haavisto – Pitkämäki 2017.) Katsauksen tavoitteesta ja tutkimuskysymyksestä riippuen tulee harkita, onko kaikkia edellä mainittuja kohteita tarpeen määritellä. (Valkeapää 2016: 58).

Tässä tutkimuksessa päädyttiin määrittelemään formaatista kohdat P, I ja C. Alustavissa haussa selvisi, että suorilla käänöksillä suomenkielestä englantiin, ei löydy oikeanlaista materiaalia systeemisen kirjallisuuskatsauksen lähdeaineistoksi. Aihetta kuitenkin käsitellään runsaasti tutkimuksissa eri ilmaisuja käyttäen. Lopulliset hakutermit muodostettiin syyskuussa 2018 tutkimuskysymysten keskeisistä asiasanoista PICO - formaattia hyödyntäen. Haku- ja asiasanojen etsimisessä ja valinnassa käytettiin Metropolian informaatikon kokemusta ja apua, koska haluttiin varmistua mahdollisimman kattavan ja laadukkaan haun toteutumisesta ja tutkimuskysymysten kannalta tarkoitustenmukaisten hakusanojen valikoitumisesta systemoituun kirjallisuuskatsaukseen. Informaatikon ohjeistuksen mukaisesti päädyttiin 28.9.2018 käyttämään hakutermeinä taulukossa (taulukko 2) esitettyjä PICO-formaatista johdettuja sanoja. Hakutermien muodostamisen apuna käytettiin lisäksi YSA – Yleistä Suomalaista asiasanahakemistoa, sekä eri tietokantojen

omia asiasanastoja. Taulukossa on kuvattu tähän tutkimukseen valitut, PICO–formaatin avulla selkeytettyt suomenkieliset käsitteet. Suomenkielisille käsitteille valittiin koehakujen perusteella englanninkielisiä vastineita, jotka nostivat tutkimuksissa esiin tarkoitukseen sopivaa tutkimusmateriaalia.

Taulukko 2. Hakutermit PICO - formaattia hyödyntäen

	P – tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas	I – psyykkisen ympäristön vaikutus	C – koulu
Englanninkieliset, vastineet suomenkielisille asiakokonaisuuksille	"school child*" OR pupil OR student OR child* OR adolescent	climate OR "classroom climate" OR "school climate" OR "teacher-pupil relationship" OR "emotional support" OR "mental support"	school OR classroom OR "school environment"

4.3 Tietokantojen valinta

Ennen tutkimukseen käytettyjen tietokantojen valintaa perehdyttiin eri tietokantoihin tutkimuskirjallisuuden avulla (Lehtiö – Johansson 2016: 42-54), sekä Metropolian kirjaston informaation opastuksella. Haku tulee kohdentaa tutkimuskysymyksiä kannalta oleellisiin ja perusteltuihin tietokantoihin. Ainoastaan yhdestä tietokannasta tehtävää hakuja ei suositella, koska se lisää riskiä aineiston vinoutumiselle (Valkeapää 2007: 61).

Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattu tähän systemoituun kirjallisuuskatsauksen informaation kanssa tehtyjen koehakujen jälkeen valitut tietokannat ja tietokantojen keskeinen sisältö. Kyseiset tietokannat valittiin parhaiten sopivina vastaamaan tämän systemoidun katsauksen tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseen haluttiin koota mahdollisimman laadukas, monialainen ja kattava kansainvälinen haku eri tieteenalojen vertaisarvioituista tutkimuksista tutkimuskysymyksiin liittyen. Suomenkielisiä tietokantoja ei valittu, koska etukäteen tehdyillä koehauilla saatiin selville, että suomenkielisiä vertaisarvioituja tutkimuksia ei aikarajalla 2008 - 2018 aihepiiristä löytynyt. Samalla varmistettiin siitä, että aiheesta ei ole tehty aikaisemmin kirjallisuuskatsausta.

Taulukko 3. Systemoidussa katsauksessa käytetyt tietokannat

Academic Search Elite	Laaja-alainen, monitieteellinen tietokanta jonka sisältö painottuu yhteiskuntatieteellisiin ja humanistisiin tieteenaloihin
CINAHL	Hoitotieteen ja sen lähialojen, kuten fysioterapian ja toimintaterapian viitetietokanta
Cochrane Library	Näyttöön perustuvaan tietoon pohjaava tietokanta
ERIC	Kasvatustieteellinen tietokanta
PubMed (MEDLINE)	Artikkeleita biolääketieteen alalta
Taylor & Francis	Sosiaali- ja ihmistieteiden tietokanta

4.4 Aineiston keruun tietokannoittain

Tutkimuskirjallisuudessa suositellaan valintaprosessin esitestauksia ja sen dokumentoimista ennen varsinaista valintaprosessin etenemistä. (Valkeapää 2016: 62.) Esitestauksen avulla saatiin tietoa hakusanojen, hakulausekkeiden ja tietokantojen toimivuudesta, sekä mm. katsauksen tekemiseen kuluva ajasta.

Hakusanoina esitestauksessa käytettiin psyykkiseen ympäristöön, tunne-elämälleen tukea tarvitsevana oppilaaseen ja kouluympäristöön liittyviä suomen ja englanninkielisiä sanoja ja sanayhdistelmiä, joita testattiin eri sähköisissä hakukoneissa useissa eri yhdistelmissä. Hakuja tehdessä kävi nopeasti ilmi, että psyykkisen ympäristön käsitteellä löytyy vain muutama tutkimus, eivätkä nekaan liity kouluympäristöön. Psyykkiseen ympäristöön sisältyvillä käsitteillä tutkimustietoa löytyi enemmän. Hakuja tehtiin mm. seuraavia sanoja käyttäen yhdistämällä niitä erilaisiksi hakutermeiksi: ”psyykinen ympäristö”, kouluympäristö, ilmapiiri, tunne-elämä, tuki, oppilas, koulu, ”psychological environment”, environment, atmosphere, ambience, climate, classroom, school, pupil, child, school-child, student, ”teacher pupil relationship”, mental, emotional, support, rehabilitation ja ”sense of”.

Alustavia hakuja tehtiin seuraavissa sähköisissä tietokannoissa: Academic Search Elite (Ebsco), CINAHL Complete, Finna, Google Scholar, MEDLINE (Ovid), Melinda, PubMed ja Taylor & Francis Online.

Esitestauksen aikana vahvistui ennakkokäsitys siitä, että aiheen näkymätön luonne ja monen eri tieteenalan risteykseen asettuva tutkimuskohde asettavat haasteita sekä hakusanojen löytymiselle, että kirjallisuuskatsauksen tarkoituksenmukaiselle rajaamiselle. Aineiston koehakuja tehtiin syyskuun 2017- syyskuun 2018 välisenä ajanjaksona ja näistä saatujen tulosten perusteella päädyttiin tässä katsauksessa käytettyihin viiteen tietokantaan (Achademic Search Elite, CINAHL, Eric, PubMed, ja Taylor & Francis). Varsinaisessa haussa käytettävät hakusanat ja hakukoneet valittiin alustavien hakujen ja Metropolian informaation tuella 28.9.2018.

Tässä systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa aineistoa haettiin sekä vapaasanahakuna sekä asiasanahakuna tietokannasta riippuen. Haut pyrittiin tekemään eri sähköisissä tietokannoissa loogisesti toistuvina, samoilla hakusanoilla ja sanayhdistelmillä. Tällä tavalla toimimalla haut tuottivat kuitenkin joko liian paljon tuloksia, tai oleellinen aineisto katosi hauista. Siksi jokaisen tietokannan kohdalla harkittiin hakusanat erikseen ja päädyttiin kokeilujen kautta käyttämään yhdistelmiä, jotka tuottivat aiheeseen kohdentuvaa oleellista tutkimusmateriaalia. Eriävien hakusanojen käyttöön päädyttiin Metropolian informaation suosituksesta, sekä siksi, että kyseessä on monitieteellinen tutkimusaihe ja eri tieteenaloilla on käytössä erilaisia tapoja ja näkökulmia kuvata kyseistä asiaa. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 4.) on koottu tässä systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa käytetyt tietokannat, käytetyt hakusanat, hakujen määrä, otsikko tasolla valikoituneet tutkimukset, tiivistelmän tasolla valikoituneet tutkimukset, koko tekstin tasolla valikoituneet tutkimukset, laadunarvioinnin läpikäyneet tutkimukset ja lopulliseen systemoituun kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet tutkimukset.

Ensimmäinen aineistohaku tehtiin **Academic Search Elite** tietokannasta rajauksilla: Scholarly (Peer Reviewed) Journals, 2008-2018, English, Academic Journals, Reviews, JA hakulausekkeella: ("school child*" OR adolescent) AND ("classroom climate" OR "school climate" OR "teacher-pupil relationship") AND (mental OR emotional). Haku tuotti yhteensä 93 osumaa. Otsikon perusteella valikoitui jatkoon 18 artikkelia. Näistä tiivistelmän perusteella valikoitui 5 artikkelia kokotekstin tarkasteluun. Kokotekstin perusteella kaikki viisi artikkelia otettiin mukaan laadunarviointiin JBI-lomakkeita hyödyntäen. Lopulliseen katsaukseen otettiin mukaan kaikki 5.

Taulukko 4. Aineiston keruu tietokannoittain

Tietokanta ja haun ajankohta	Hakusanat	Osumat	Otsikon perusteella valitut	Tiivistelmän perusteella valitut	Koko tekstin perusteella valitut	Laadun arvioinnin jälkeen valittu
Academic Search Elite 2.10.2018	("school child*" OR adolescent) AND ("classroom climate" OR "school climate" OR "teacher- pupil relationship") AND (mental OR emotional)	93	18	10	5	5
CINAHL 4.10.2018	("classroom climate" OR "school climate" OR "teacher- pupil relationship") AND (mental OR emotional)	27	5	3	1	1
Taylor & Francis 4.10.2018	[[Publication Title: "psychological environment"] OR [Publication Title: climate]] AND [Publication Title: support] AND [[Publication Title: school] OR [Publication Title: classroom] OR [Publication Title: "mental health"]]	11	7	5	2	2
PubMed 29.9.2018	("psychological environment" OR "school climate" OR "classroom climate") AND "mental health"	47	8	3	2	2
ERIC 4.10.2018	classroom climate AND emotional	26	5	5	2	2
EBSCO: Academic Search Elite & CINAHL 10.10.2018	"occupational therapy" AND "school children" AND mental health	10	2	2	2	2
					YHT.	14

CINAHL –tietokantaan haku tehtiin seuraavilla rajauksilla: 2009 – 2017, Academic Journals, Peer Reviewed, English. Hakulauseketta yksinkertaistettiin jättämällä edelliseen hakuun Academic Search Eliitissä käytetystä hakulausekkeesta pois hakusanat, jotka eivät vaikuttaneet hakutulokseen. Haku toteutettiin lausekkeella: ("classroom climate" OR "school climate" OR "teacher-pupil relationship") AND (mental OR emotional). Haku tuotti yhteensä 27 tulosta, joista otsikkotasolla hyväksyttiin 5, näistä tiivistelmätasolla 1. Koko tekstin ja tutkimuksen laadunarvioinnin jälkeen lopulliseen katsaukseen päätyi 1 tutkimus.

Kolmas tiedonhaku toteutui **Taylor & Francis Online** tietokantaan seuraavalla hakulausekkeella: [[Publication Title: "psychological environment"] OR [Publication Title: climate]] AND [Publication Title: support] AND [[Publication Title: school] OR [Publication Title: classroom] OR [Publication Title: "mental health"]]. Rajauksena käytettiin julkaisuaikaa 2008 – 2018, muiden kriteerien täytyminen tarkistettiin löytyneestä materiaalista manuaalisesti. Haun perusteella löytyi 11 artikkelia, joista otsikon perusteella mukaan valittiin 7. Tiivistelmän tarkasteluvaiheessa mukaan jäi 2 soveltuvaa tutkimusta, jotka molemmat todettiin kokotekstin sekä laadun arvioinnin tarkastelussa mukaan soveltuviksi.

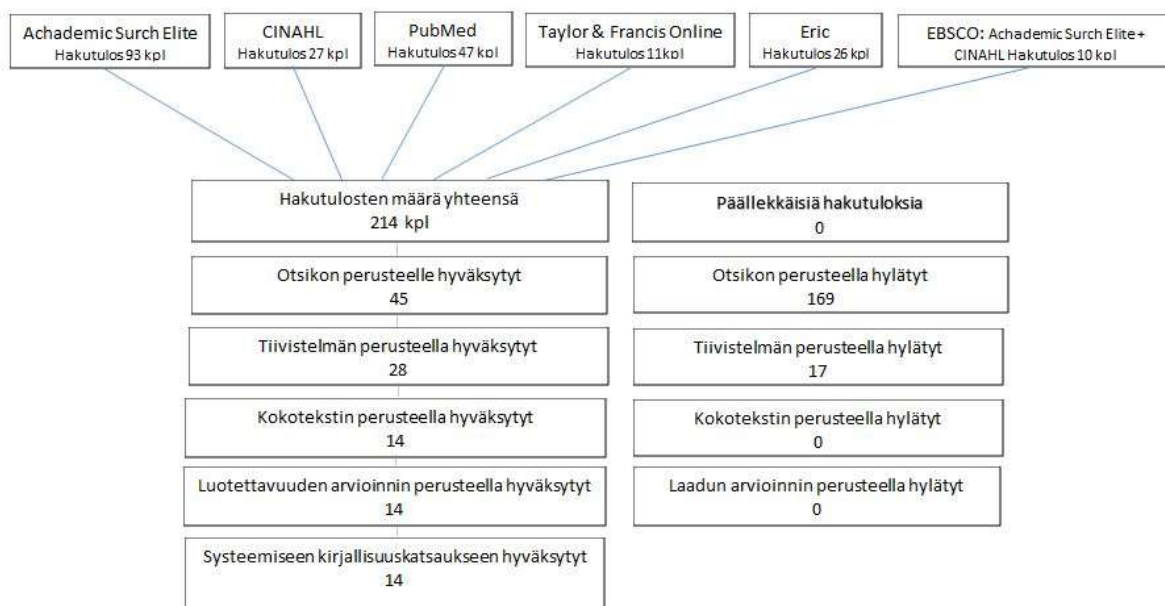
Neljäs haku tehtiin **PubMed** tietokannasta seuraavilla rajauksella: alle 10 vuotta vanhat tutkimukset. Muiden kriteerien täytyminen tarkistettiin löytyneestä materiaalista manuaalisesti. Haku toteutettiin hakulausekkeella: ("psychological environment" OR "school climate" OR "classroom climate") AND "mental health". Haun tuloksena saatiin 47 artikkelia, joista otsikkotasolla valittiin 8, tiivistelmätasolla 3 ja koko tekstin tarkastelun perusteella 2. Nämä kaksi läpäisivät myös laadullisen arvioinnin.

Eric tietokannan hakukriteereinä olivat: 10 vuotta, vain vertaisarvioidut, koko teksti. Koko teksti lisättiin hakuun aikaresurssin takia. Muiden kriteerien täytyminen tarkistettiin löytyneestä materiaalista manuaalisesti. Hakulauseketta löysättiin tuntuvasti, sillä aikaisemmillä hakutermeillä haku ei Ericissä tuottanut tulosta. Eric on kuitenkin kasvatustieteiden laajasti käytössä oleva tietokanta, ja Erik mukaan ottamalla haluttiin varmistaa kasvatustieteiden näkökulman toteutuminen tutkimuksessa. Haku tapahtui sanoilla: (classroom climate AND emotional). Haussa löytyi 26 tutkimusta, joista otsikko- ja tiivistelmätasolla hyväksyttiin 5. Kokotekstin tasolla ja laadunarvioinnin läpikäytyään mukaan otettavaksi hyväksyttiin 2 tutkimusta.

Koska kaikkien tehtyjen hakujen jälkeen hakutuloksista puuttui toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia tutkimuksia, päätettiin vielä tehdä haku Academic Surch Elite ja CINAHL tietokannoista. Tämä haku toteutettiin **EBSCO host** palvelun kautta, jossa on mahdollista hakea samalla haulla sekä Academic Surch Eliten, että CINAHLin tietokannoista. Rajauksena käytettiin kohtia: english, peer rewied, academichal journals, 2008-2018. Hakusanoina käytettiin tällä kertaa: "occupational therapy" AND "school children" AND mental health. "Occupational therapy" lisättiin hakuun siksi, että tällä rajattiin pois kouluterveydenhuollon toteuttama mielenterveystyö kouluissa, sekä saatiin kohdennet-

tua tutkimusasetelmaa tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Tässä haussa löytyi 10 tutkimusartikkelia, joista otsikkotason, tiivistelmätason sekä kokotekstin ja luotettavuuden arvioinnin jälkeen mukaan hyväksyttiin 1 tutkimusartikkeli sekä yksi katsaus.

Kaiken kaikkiaan kirjallisuuskatsaukseen valikoitui hakujen perusteella 14 tutkimusta. Hauissa ei ilmennyt päällekkäisyyksiä. Hakuprosessi on kuvattu alla olevassa kuvassa (kuvio 1) Prisma 2009 Flow Diagrammia mukailten.



Kuvio 1. Kuvaus hakuprosessista Prisma 2009 Flow Diagrammia mukailten (Moher ym. 2009).

4.5 Aineiston laadun arviointi

Koska tutkimusnäytön sisällön luotettavuuden arviointi on vaativaa, tarvitaan siinä eri tietolähteiden ominaisuuksien tuntemusta sekä tietoa eri tutkimusasetelmien arviointikriteereistä (Elomaa – Mikkola 2010 :57). Tavoitteena oli saada poimittua tietokannoista ”paras ajantasainen näyttö”, jolle Elomaa ja Mikkola (2010: 14) kertovat yleisesti käytettyjen kriteerien olevan tutkimusasetelman vahvuus, tutkimusten laatu ja määrä, tutkimustulosten yhdenmukaisuus sekä kliininen soveltuvuus ja merkittävyys.

Tutkimusartikkeleiden laadun ja luotettavuuden arviointiin käytettiin Hoitotyön tutkimussäätiön internet –sivuilta (www.hotus.fi) löytyviä Jonna Briggs Institutin suomennettuja

”Tutkimuksen kriittisen arvioinnin lomakkeita”. Joanna Briggs Instituutti (JBI) on voittoa tavoittelematon tutkimus- ja kehittämisorganisaatio, joka on erikoistunut näyttöön perustuvan toiminnan kehittämiseen. JBI:n MASTari tarkistuslistat perustuvat tutkimuskuvaukseen. Tarkistuslistat koostuvat metodologisista kysymyskriteereistä, joiden toteutumista arvioidaan vastauksilla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?) ja ei sovellettavissa (n/a). Ennen arviointia tutkijan tulee tehdä päätökset omaan tutkimukseensa mukaan otettavien tutkimusten pisterajoista. JBI:n arviointikriteeristöjä on useita erilasiin tutkimusasetelmiin soveltuvia kriteeristöjä. JBI:n arviointikriteerit ovat luotettavia tutkimusten laadunarviointityökaluja ja niitä käytetään laajasti järjestelmällisten ja näyttöön perustuvien hoitotieteellisten katsausten laadunarviointiin. (Danielson - Ojala 2016: 126.) Lomakkeiden syvällisemmän merkityksen ymmärtämiseksi käytettiin lisäksi JBI:n Reviewer’s Manual -käsikirjaa. (Hoitotyön tutkimussäätiö 2017.) Tässä systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa päädyttiin käyttämään JBI:n lomakkeita niiden monipuolisuuden vuoksi, ja koska haluttiin nostaa esille terveydenhoidon ja kuntoutuksen näkökulmaa myös laadunarvioinnissa, vaikka kirjallisuuskatsauksen konteksti on kouluympäristö. Toisena mahdollisina työkaluina olisi voinut käyttää esim. laadunarvioinnin tarkistuslistaa (Hawker – Payne – Kerr – Hardey – Powell 2012: 1286.). Laadun ja näytön arviointi suoritettiin suosituksista poiketen yksin, mikä on systeemisesti toteutettavassa katsauksessa mahdollista.

Tähän kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet artikkelit kuvasivat sekä kvantitatiivisia, kvalitatiivisia tai kvalitatiiviskvantitatiivisia tutkimuksia. Artikkelit arvioitiin Joanna Briggs -instituutin (JBI) kuvailevan ja kokeellisen tutkimuksen kriittiseen arviointiin kehitetyllä laadun arvioinnin tarkistuslistoilla. Seitsemän alkuperäistutkimusta arvioitiin käyttämällä lomaketta ”*JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista kuvailevalle tutkimukselle/ tapaussarjalle*”, kolme tutkimusta lomakkeen ”*JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista tulkinnalliselle ja kriittiselle tutkimukselle*” avulla, kolme tutkimusta ”*JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista asiantuntijoiden näkemykselle ja narratiiviselle tekstile*” avulla ja 1 katsaus ”*JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista järjestelmälliselle katsaukselle*” lomakkeen avulla. Kaikki systemoituun kirjallisuuskatsaukseen valitut artikkelit ylittivät sisäänottokriteereissä määritellyn 5:n JBI pisteen rajan.

Liitteessä (LIITE 1) on kuvattu tähän kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset ja arviointilistat, joiden perusteella tutkimus on arvioitu. Taulukossa näkyy myös tutkimusten saamat laadunarviointipisteet tutkimus- ja arviointikysymyksittäin. Liitteessä (LIITE 2) on nähtävänä käytetyt JBI:n laaduntarkistuslistat kysymyksineen.

4.6 Systemoituun katsaukseen valikoituneet alkuperäistutkimukset

Neljästätoista katsaukseen valikoituneista aineistoista viisi oli peräisin Yhdysvalloista (USA), neljä Yhdistyneistä kuningaskunnista (UK), sekä yksi tutkimus Norjasta, Saksasta, Portugalista, Uudesta Seelannista ja Kanadasta. Kvantitatiivisia tutkimuksia oli joukossa kahdeksan. Kvalitatiivisia tutkimuksia oli kolme. Kvalitatiivisista tutkimuksista yksi oli tapaustutkimus ja kaksi haastattelututkimuksia. Yksi tutkimus käytti sekä kvalitatiivisia, että kvantitatiivisia menetelmiä. Näiden lisäksi mukana oli yksi tieteellinen artikkeli aiheesta, josta oli tehty erillinen satunnaistettu kontrollitutkimus sekä yksi kirjallisuuskatsaus. Liitteessä 3 on nähtävissä tarkemmin valittujen tutkimusten tekijät, julkaisija, maa ja julkaisuvuosi, sekä tutkimuksen nimi, tutkimuksen tarkoitus, aineisto ja aineistonkeruutapa, käytetyt mittarit sekä tutkimuksen keskeiset tulokset (LIITE 3).

Yksikään tutkimuksista ei käsitellyt suoraan psyykkistä kouluympäristöä. Kaikissa artikkeleissa käsiteltiin kuitenkin jotain psyykkisen ympäristön osa-alueista (esimerkiksi classroom climate, teacher-pupil relationship) kouluympäristössä (primary school, secondary school). Kaikissa artikkeleissa tutkimus- tai kohderyhmänä olivat ensisijaisesti 6-16 vuotiaat oppilaat ja/tai heidän opettajansa. Osa tutkimuksista huomioi lisäksi oppilaiden vanhempien näkökulman ja/tai muun kouluhenkilökunnan näkökulman. Neljässä artikkelissa neljästätoista käsiteltiin aihetta tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta, kymmenen artikkelia käsitteli aihetta lähinnä universaalisti kaikkien oppilaiden hyödyn kannalta

4.7 Aineiston käsittely

Tutkimusaineiston käsittelyn kautta pyritään tuottamaan mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä. Käsittelymenetelmän tulee olla perusteltavissa, ja aineiston vastattava käsittelyn kautta katsauksen tarkoitukseen. Aineiston analysointiin käytettävän menetelmän valintaan vaikuttaa valittu aineisto, sekä se, millaista tietoa katsauksella halutaan tuottaa. On myös tärkeää huomioida, että aineiston käsittelyn eteneminen on seurattavissa, katsauksen tulos on loogisesti esitetty sekä visuaalisesti havainnollistettu. (Kangasniemi - Pölkki 2016: 80.)

Systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin, joissa on tarkoituksena jäsentää tai kuvata valittua tutkimusilmiötä, sen kehittymistä tai luoda kokonaisuus sisällöstä, sopivat laadulliset

aineistonkäsittelymenetelmät. Laadullisia aineistonkeruumenetelmiä ovat aineiston yhdistely, kuvaileva luokittelu, käsitteellistäminen sekä metasynteesi. Menetelmien ero ilmenee tavoiteltavien tulosten abstraktitasossa. (Kangasniemi - Pölkki 2016: 84-86.)

Tämän katsauksen tavoitteena on koota yhteen tietoa viimeaikaisesta koulun ”psykykkisen ympäristöön” liittyvästä tutkimuksesta, ja määritellä sen pohjalta mitä osa-alueita ”psykykkinen ympäristö” sisältää, sekä etsiä konkreettisia keinoja koulun psykykkiseen ympäristöön vaikuttamiselle. Aineistonkäsittelymenetelmäksi valikoitui *aineiston yhdistely*, koska se sopii heterogeenisille aineistoille (Kangasniemi - Pölkki 2016: 85). Heterogeenisyys ilmenee tämän katsauksen aineistossa menetelmällisenä hajanaisuutena. Mukana on sekä kvalitatiivisia, että kvantitatiivisia tutkimuksia, joissa on käytetty monenlaisia mittareita, analyysimenetelmiä ja lähdeaineistoja. Monimuotoinen aineisto valittiin kriittistä harkintaa käyttäen, jotta mukaan saatiin eri näkökulmista tehtyjä tutkimusartikkeleja. Ottamalla mukaan esim. ainoastaan kvantitatiiviset tai kvalitatiiviset tutkimukset, tutkimuskysymyksiin olisi ollut mahdotonta saada vastauksia.

Aineiston yhdistely etenee tutkimuksien tuloksiin perehtymisen jälkeen sisällön esittelyyn ja nimeämiseen. Alkuperäistutkimusten tulosten ja sisältöjen välisiä yhteyksiä ei kuitenkaan vertailla. Tätä menetelmää on kritisoitu referaattimaisuudesta ja pinnallisuudesta. Kuitenkin aineiston heterogeenisyyden vuoksi aineiston yhdistely voi olla ainoa perusteltu ja mielekäs vaihtoehto. (Kangasniemi - Pölkki 2016: 86.)

Aineiston käsitteellistäminen voidaan toteuttaa esimerkiksi sisällön analyysin tai teemanalyysin menetelmin. Induktiivisessa sisällönanalyysissä aineistoon perehtymisen jälkeen nimetään analyysiyksikkö, joka voi olla esim. sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Tämän jälkeen nostetaan tutkimuskysymysten suuntaiset analyysiyksiköt tekstistä, ja ne pelkistetään. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään, minkä jälkeen ne jaotellaan alaluokiksi, yläluokiksi ja pääluokiksi. Näin muodostuneet luokat nimetään sisältölähtöisesti. (Kangasniemi - Pölkki 2016:87.) Tässä katsauksessa päädyttiin induktiiviseen sisällönanalyysiin, koska haluttiin varmistaa, että kaikki esille nousevat näkökulmat tulevat huomioituiksi, eikä esimerkiksi aikaisempi teoria rajaa psykykkisen ympäristön käsitteen määrittelyä.

Induktiivinen aineistoanalyysi voidaan esittää karkeasti kolmivaiheisena prosessina: 1) Pelkistäminen eli aineiston redusointi, 2) ryhmittely eli aineiston klusterointi sekä 3) teoreettinen käsitteiden luominen eli abstrahointi. Tiedon tiivistämisen voidaan toteuttaa

käyttämällä sisällön analyysin avulla tehtyä luokittelurunkoa. (Tuomi, Sarajärvi: 2009: 108, 123-124.)

Alkuperäisaineistosta pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin, sekä teemoja, jotka olennaisesti liittyvät tutkimusongelmaan. Kun kaikki tämä tieto on löydetty, pelkistetään tieto yksittäisiksi ilmaisuiksi (redusointi). Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään teemojen mukaisesti alakategorioihin (klusterointi). Alakategoriat nimitetään tutkimuskysymys huomioiden, jonka jälkeen ne yhdistetään yläkategorioihin (abstrahointi). Yläkategorioille annetaan lopuksi yhteinen, niitä kuvaava otsikko. (Tuomi, Sarajärvi: 2009: 101.)

Tässä työssä sisällönanalyysiprosessi alkoi valittuihin tutkimusartikkeleihin perehtymällä. Tutkimusartikkeleista alleviivattiin samalla tekstikohdat, jotka antoivat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisen lukukerran perusteella päädyttiin muodostamaan kolme eri luokittelurunkoa tutkimuskysymysten mukaisesti. 1. luokittelurunkoon kerättiin tekstikohtia, joissa kerrottiin psyykkiseen ympäristöön sisältyvistä teemoista. 2. luokittelurunkoon kerättiin informaatiota siitä, millaiset seikat psyykkisen ympäristön huomioimisessa ovat erityisen merkityksellisiä tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta. 3. luokittelurunkoon kerättiin alkuperäislähteistä keinoja, joilla on mahdollista vaikuttaa psyykkiseen ympäristöön. Ensimmäisessä luokitteluvaiheessa luokittelurunkoon nostettiin suoria lainauksia alkuperäistekstistä alkuperäiskielellä, eli englanniksi. Suorat lainaukset pelkistettiin luokittelurunkoon suomeksi (redusointi). Alapuolella esimerkki alkuperäistekstin pelkistämisestä (taulukko 5.)

Taulukko 5. Esimerkki alkuperäistekstin pelkistämisestä

PSYKKISEN YMPÄRISTÖN OSA-ALUEET	
Alkuperäisteksti	Pelkistys suomeksi
Teacher-student interactions... into three major domains: emotional supports, classroom organization, and instructional supports.	Oppilas-opettaja vuorovaikutus Tunne-elämän tuki, Luokkatilanteen hallinta, Neuvominen/ohjaaminen
... positive classroom climate, teacher sensitivity, and regard for adolescent perspectives.	Positiivinen luokkailmapiiri Opettajan sensitiivisyys – herkkyyys Nuoren näkökulman huomioiminen
Organizational support domain encompasses dimensions of classroom management, productivity, and use of varied instructional learning formats.	Organisaation tuki: Luokkatilanteen hallinta –tuki Tuottavuus Erilaisten opetusmenetelmien käyttö

Tämän jälkeen pelkistetyt suomennokset siirrettiin oman luokittelurungon sisällä yhdistellen seuraavaan taulukkoon, jossa samalla muodostuivat alaluokat (klusterointi). Tässä vaiheessa aineisto tiivistyi, kun yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi, Sarajärvi: 2009: 110). Seuraavassa taulukossa on nähtävillä esimerkki klusteroinnista (taulukko 6).

Taulukko 6. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä ja luokittelusta

TUNNE-ELÄMÄLLEEN TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN NÄKÖKULMA	
Pelkistys suomeksi /pääallekkäisyydet poistettu	Alaluokka
Turvallisuus/turvattomuus. Kouluun kiinnittyminen. Vaikutusmahdollisuudet. Stressaavat tilanteet. Kiusaaminen. Koulupoissaolot /läsnäolo.	OPPILAAN OMAT KOKEMUKSET YMPÄRISTÖN PAINEISTA JA NIISTÄ SELVIYTYMISESTÄ
Kokemus hyväksytyksi tulemisesta.	OPPILAAN OMAT KOKEMUKSET HYVÄKSYTYKSI TULEMISESTA
Sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden kohtaaminen. Terapeuttinen asennoituminen: Emotionaalisen suhteen säilyttäminen Turvallisuuden tunteen säilyttäminen Hyväksynnän osoittaminen Rauhallinen ja empaattinen suhtautuminen	OPPILAAN OMAT KOKEMUKSET KOULUN AIKUISTEN JA OPPILAIDEN VÄLILLÄ VAIKUTTAVASTA ASENNEILMAPIIRISTÄ
Yksilöllisyys (sääntöjen suhteen) Kokemus tuen saamisesta. Kohdennetut interventiot vaikuttavampia kuin universaalit interventiot Tunne-elämän tuki	OPPILAAN OMAT KOKEMUKSET TUEN SAAMISESTA SILLOIN KUN SITÄ TARVITSEE

Seuraavassa vaiheessa aineistosta eroteltiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostettiin teoreettisia käsitteitä (abstrahointi). Abstrahoinnissa siirrytään alkuperäisinformaatiossa käytetyistä kielellisistä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi, Sarajärvi: 2009: 111.) Tässä työssä

alaluokat tiivistyivät yläluokiksi, jotka taas antoivat vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa taulukossa on nähtävissä esimerkki yläluokkien muodostamisesta (taulukko 7).

Taulukko 7. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta

PSYKKISEEN YMPÄRISTÖÖN VAIKUTTAMISKEINOT		
Pelkistys / päällekkäisyydet poistettu	Alaluokka	Yläluokka = Pääluokka
Henkilöstön kouluttaminen ymmärtämään lasten käyttäytyminen kommunikaationa.	KOKO HENKILÖSTÖN KOULUTUS	YHTEINEN VÄLITTÄMISEN PERIAATE
Opettajien ja "Nuture Group" henkilöstön yhteistyö.	HENKILÖSTÖN VÄLINEN YHTEISTYÖ JA KOULUTTAUTUMINEN	
Tutkimustietoa siitä, että yhdessä työskentely lisää opettajien uusia tarvittavia taitoja.	KAIKILLA AIKUISILLA VASTUU OPPILAIDEN HYVINVOINNISTA	
Koko henkilöstö on vastuussa lasten hyvinvoinnista.	TUNNETUKI HENKILÖKUNNALLE	
Opettajilla mahdollisuus viikoittaiseen tukeen psykoterapeutin ohjaamissa tapaamisissa.	HENKILÖKUNTA MALLINA OPPILAILLE	
Henkilöstön väliset hyvät suhteet toimivat lapsille mallina.		

Tutkimuskysymysten luonteen vuoksi ei tutkimusaineistosta ollut tarpeen tehdä enempää luokituksia tai tiivistyksiä.

5 TULOKSET

Tämän systeemisen kirjallisuuskatsauksen tulokset esitetään tutkimuskysymyskohtaisesti analyysin kautta nousseen luokituksen mukaisesti. Tutkimuskysymykset toimivat pääluokkia kokoavina otsikoina.

5.1 Psykkisen ympäristön osa-alueet

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta haluttiin selvittää, minkälaisia osa-alueita koulun psyykkisestä ympäristöstä on löydettävissä. Avoimella kysymyksenasettelulla haluttiin varmistaa, että kaikki alkuperäistutkimuksista nousseet näkökulmat tulevat huomioituiksi ilman ennako-oletuksia. Aineiston pohjalta esille nousi seitsemän koulun psyykkiseen ympäristöön vaikuttavaa osa-aluetta (kuvio 2): Koulu- ja luokkayhteisön jäsenten näkymättömän vaikutuksen kautta määrittyvä osa-alue, näkyvän vuorovaikutuksen kautta määrittyvä osa-alue, oppilaan omien kokemusten kautta määrittyvä osa-alue, opettajan kautta määrittyvä osa-alue, organisaation ja johtamisen kautta määrittyvä osa-alue, fyysisten puitteiden kautta määrittyvä osa-alue sekä oppilaan perheen kautta määrittyvä osa-alue.



Kuvio 2. Psykkisen ympäristön osa-alueet koulussa

Koulu- ja luokkayhteisön jäsenten näkymättömän vaikutuksen kautta määrittävä osa-alue

Psyykkiseen ympäristöön koulussa vaikuttaa koko koulun, sekä oman luokkayhteisön ilmapiiri. Ilmapiiri muodostuu tilassa olevien henkilöiden tavasta asennoitua, olla ja toimia. Ilmapiiriin vaikuttavat henkilöiden odotukset, asenteet, arvot, arvostukset sekä suhtautuminen normeihin ja tavoitteisiin. Ilmapiiriin vaikuttavat voimakkaasti myös käyttäytymiskulttuuri ja kohtaamisen tavat. Tähän sisältyvät mm. ajatus hyväksyttävästä käyttäytymismallista, keskinäinen arvostus ja kunnioitus, luotettavuus, tasavertaiset mahdollisuudet, palautteen laatu ja - antamistapa, sekä yhteisön tuloksellisuus. Ilmapiirin jokainen kokee henkilökohtaisesti tunnetasolla. Tunneilmapiiriin vaikuttavat lisäksi tunne yhteisöllisyydestä, psyykkisestä turvallisuudesta, tuen saannista, empaattisuudesta sekä motivaatiosta. (Holen – Waaktaar – Lervåg – Ystgaard 2013; McCormick – Capella – O’Connor – McClowry 2015; Ramsey – Spira – Parisi – Rebok 2016; Harvey – Evans – Hendricksen – Bimler 2016; Caldarella – Sharzer – Gray – Young – Young 2011; Silva – Amante – Morgado 2017; Berg – Aber 2015.)

Näkyvän vuorovaikutuksen kautta määrittävä osa-alue

Näkyvän vuorovaikutuksen osa-alue määrittää psyykkistä ympäristöä käytännön tasolla henkilöiden käyttäytymisen kautta. Näkyvää vuorovaikutusta voidaan tarkastella oppilas – opettajasuhteen, oppilaiden keskinäisten suhteiden, erilaisten oppilasryhmien tai oppimisryhmien, sekä henkilöstön keskinäisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Ylemmällä tasolla vaikuttaa lisäksi henkilöstön tapa olla vuorovaikutuksessa koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan ja yhteistyökumppaneihin. (Holen ym. 2013; McCormick – Capella ym. 2015; Corrieri – Conrad – Riedel-Heller 2014; Ramsey ym. 2016; Harvey ym. 2016; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Berg – Aber 2015.)

Oppilaan omien kokemusten kautta määrittävä osa-alue

Omien kokemusten kautta määrittävään osa-alueeseen liittyvät oppilaan omat kokemukset koulu yhteisöön kuulumisesta ja siinä toimimisesta. Tähän vaikuttavat oppilaan omat ystävyssuhteet koulussa sekä kokemukset omasta osuudesta ryhmätoimintaan. Omien kokemusten kautta vaikuttavat voimakkaasti myös oppilaan kokemukset tasapuolisuudesta (arviointi, kurinpitotoimet), ympäristön turvallisuudesta, hyväksytyksi tulemisesta

yksilönä, sekä tuen saamisesta. Tutkimuksissa nousi erityisesti esiin omalta opettajalta saadun tuen, huolenpidon ja läheisyyden kokemuksen tärkeys. (Corrieri ym. 2014; Ramsey ym. 2016; Allen ym. 2013; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Warin 2017; Berg – Aber 2015.)

Opettajan kautta määrittyvä osa-alue

Opettajalla on voimakkaasti määrittelevä vaikutus koko koulun, ja erityisesti luokan psyykkiseen ympäristöön. Vaikuttavia asioita ovat opettajan ammatillinen orientoituminen (tiedon taso, ammatillinen osaaminen, opettajien välinen yhteistyö ja kollegiaalinen tuki), oppilaan akateeminen tukeminen (välineellinen taso, erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien käyttö, oppimisen painotusalueet ja opettajan tapa ymmärtää opetettava asia), luokkatilanteen hallinta (opettajan kommunikointityyli, neuvominen, turvallisuus, järjestys, kuri, vaikeiden tilanteiden hoitaminen) sekä oppilas – opettaja suhde (opettajan sensitiivisyys, neuvominen, oppilaan näkökulman huomioiminen ja keskittyminen ongelmanratkaisuun). (Corrieri ym. 2014; Allen ym. 2013; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Warin 2017.)

Organisaation ja johtamisen kautta määrittyvä osa-alue

Organisaatio määrittelee psyykkistä ympäristöä koulussa sekä näkyvien että näkymättömien linjanvetojen kautta. Organisaation kautta määrittyvät arvot, käsitykset opetuksen järjestämisestä, rakenteet, puitteet, säännöt ja tärkeysjärjestykset. Organisaation kautta peilautuvat myös sidosryhmien käsitykset oppilaitoksen psyykkisestä ympäristöstä. Esimiehen kautta organisaatio toteuttaa käytännössä arvojensa mukaista toimintaa. Esimiehen toiminnan kautta näyttäytyy mm. miten organisaatio tukee mm. luokkatilanteiden hallintaa, opetusta ja oppimista, koulussa toteutettava erityistä tukea, opettajien työhön sitoutumista, tai millaista koulutusta henkilökunnalle järjestetään ja minkälaiset tavoitteet asetetaan etusijalle ja minkälaista henkilöstöä kouluun rekrytoidaan. (McCormick ym. 2015; Corrieri ym. 2014; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017.)

Fyysisten puitteiden kautta määrittyvä osa-alue

Fyysisten puitteiden kautta määrittyvät fyysiset rakenteet, jotka vaikuttavat psyykkiseen ympäristöön viihtyvyyden ja käytettävissä olevien resurssien muodossa. Tällaisia ovat

mm. koulurakennuksen ja kouluympäristön fyysiset puitteet, luokassa käytettävät opetuksen materiaalit ja välineet, tarjolla olevat palvelut, ohjelmat ja henkilöstöresurssit. Tärkeinä osina ovat myös koulualueen fyysinen turvallisuus ja suhde lähiympäristöön. Fyysisen ympäristön kautta näyttäytyy myös psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat asennoituminen yhteiseen omaisuuteen ja sitoutuminen fyysisen ympäristön ylläpitoon. (Ramsey ym. 2016; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Warin 2017; Berg – Aber 2015.)

Oppilaan perheen kautta määrittävä osa-alue

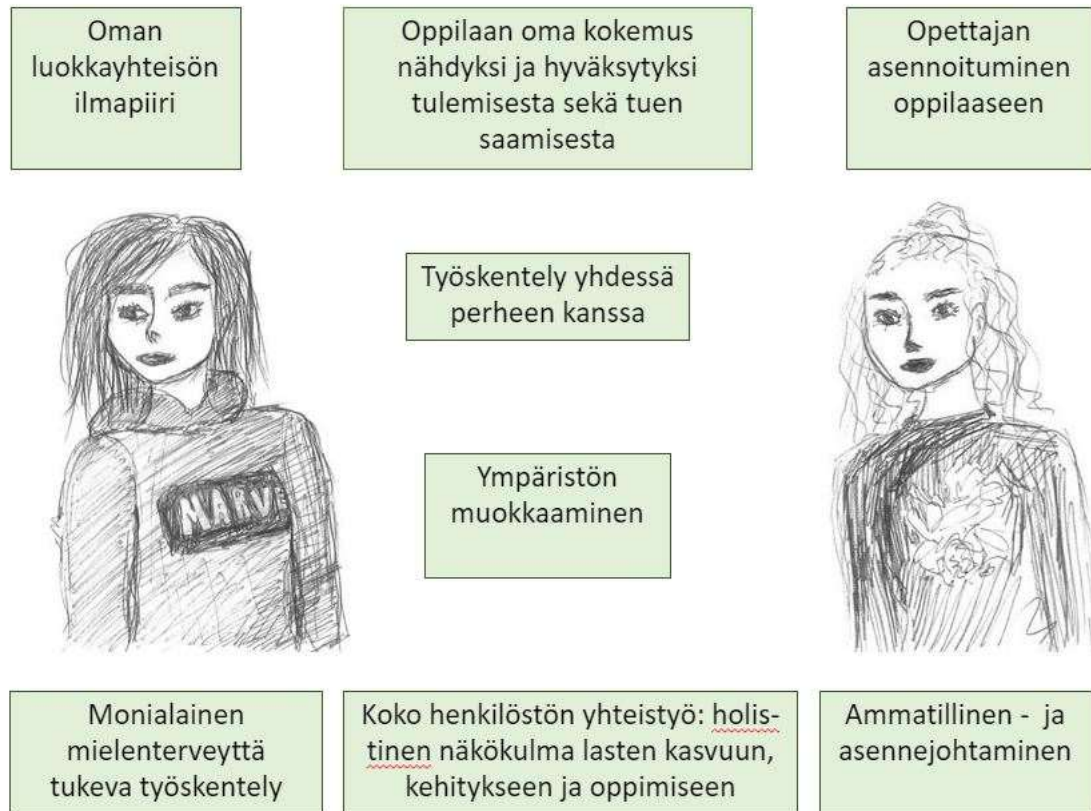
Oppilaan kokemukseen psyykkisestä kouluympäristöstä vaikuttaa kodin ja vanhempien asennoituminen koulunkäyntiin, oppimistavoitteisiin ja koulun henkilökuntaan. (Ramsey ym. 2016; Warin 2017; Berg – Aber 2015.)

5.2 Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan näkökulma

Toisen tutkimuskysymyksen kautta etsittiin vastausta siihen, mitkä psyykkisen ympäristön osatekijät nousevat koulussa keskeisiksi tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta. Tutkimusaineiston pohjalta keskeisiä vaikuttavia osatekijöitä nousi esille kahdeksan (kuvio 3): Oman luokkayhteisön ilmapiiri, opettajan asennoituminen oppilaaseen, oppilaan oma kokemus nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisesta sekä tuen saamisesta, ympäristön muokkaaminen, ammatillinen - ja asennejohtaminen, koko henkilöstön yhteistyö: holistinen näkökulma lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen, monialainen mielenterveyttä tukeva työskentely sekä työskentely yhdessä perheen kanssa.

Oman luokkayhteisön ilmapiiri

Tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas on usein herkkä aistimaan ympäristön tunneilmapiiriä. Tällaiselle oppilaalle oman luokan vertaisryhmällä on suuri merkitys koulunkäynnin onnistumisen kannalta. Oppilaan rooli ja ystävyyssuhteet luokan sisällä ovat oleellisia, samoin se, minkälaisiin pienempiin ryhmiin luokan oppilaat ovat jakautuneet. Kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja kuulumisesta osana tiettyyn ryhmään on keskeistä. Tärkeitä ovat myös jaetut vertaiskokemukset, yhdessä koetut onnistumiset ja huumori. Myös leikillisuus koetaan tärkeäksi. (Holen ym. 2013; Warin 2017; Webber 2017.)



Kuvio 3. Psyykkisen ympäristön keskeiset tekijät koulussa tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta

Opettajan asennoituminen oppilaaseen

Opettaja – oppilas suhteessa on merkityksellistä, millainen tunnesuhde opettajalla on oppilaaseen. Opettajan oma tunnekokemus, asennoituminen oppilaaseen ja käyttämä vuorovaikutustyyli vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan psyykkiseen vointiin. Oppilaan kannalta keskeistä on, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaasta, käyttäytymisen haasteiden ja tunne-elämän tarpeiden kohtaaminen asetetaan akateemisten tavoitteiden edelle, keskitytään oppilaan hyvinvointiin käyttäytymisen haasteista huolimatta sekä muistetaan, että aikuisella on vastuu oppilas – opettaja vuorovaikutuksen onnistumisesta. Tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas hyötyy myös omalta opettajalta säännöllisesti saadusta tukiopetuksesta, joka keskittyy ainekohtaisen oppimisen tavoitteita enemmän tunne-elämän vahvistamiskokemusten antamiseen. (Holen ym. 2013; Warin 2017; Webber 2017; White – Warfa 2011.)

Oppilaan oma kokemus nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisesta, sekä tuen saamisesta

Oman kokemuksen kautta tuleva viesti on voimakas sekä positiiviseen, että negatiiviseen suuntaan. Tämän vuoksi oppilaan omaan kokemukseen arvostamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tällaisia asioita ovat mm. oppilaan omat kokemukset ympäristön luomista paineista (turvallisuus, läsnäolo – poissaolo, vaikutusmahdollisuudet, kiusaaminen), oppilaan omat kokemukset hyväksytyksi tulemisesta (läsnäolon huomioiminen, tuen saanti, hyväksynnän osoittaminen), oppilaan omat kokemukset koulun aikuisten ja lasten välillä vaikuttavasta asenneilmapiiristä (rauhallisuus, empaattinen suhtautuminen, yksilöllisyys, arvostus, hyväksynnän osoittaminen, terapeutin asennoituminen) sekä oppilaan omat kokemukset tuen saamisesta (emotionaalisen suhteen säilyttäminen, turvallisuuden tunteen säilyttäminen, luottamus, yksilöllisyys, aikuisen tuki vaikeissa tilanteissa). (Holen ym. 2013; McCormick ym. 2015; Berg – Aber 2015; Webber 2017.)

Ympäristön muokkaaminen

Ympäristön merkitys on tärkeä sekä oppimistilanteissa, että vapaammissa tilanteissa välitunneilla, ruokailussa ja koulumatkan aikana. Fyysiset ja toiminnalliset ratkaisut vaikuttavat psyykkiseen ympäristöön tilajärjestelyjen, sosiaalisten ryhmien sekä turvallisuusnäkökulman kautta. Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta on oleellista, kenen kanssa, mihin aikaan, millaisessa tilassa ja millaisessa seurassa hän toimii. (Ramsey ym. 2016; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Berg – Aber 2015.)

Kaikkien oppilaiden sosiaalisten- ja tunnetaitojen vahvistaminen

Tunne-elämälleen tukea tarvitseva oppilas hyötyy siitä, että kaikkien koulun oppilaiden sosiaalisia- ja tunnetaitoja vahvistetaan. Erityisen mielekäästä on näiden taitojen harjoittelu yhdessä muiden oppilaiden kanssa, jolloin erityistä tukea tarvitseva oppilas saa tukea vertaisryhmässä, ja harjoittelusta hyötyvät hänen lisäksi kaikki muutkin oppilaat. Sosiaalisia- ja tunnetaitoja voidaan tukea mm. tunteidenhallintakeinoja opettelemalla, ongelmanratkaisua harjoittelemalla tai psykoedukaation keinoin. Lisäksi on tärkeää tukea myös oppituntien ulkopuolista vapaampaa toimintaa ja vertaissuhteita. Tällaisessa toiminnassa keskiössä ovat ilon, sosiaalisuuden, mielekkään vapaa-ajantoiminnan ja

rentoutumisen tukeminen, sekä kaverisuhteiden ja harrastustoiminnan tukeminen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kannattelemalla ja vahvistamalla. (Holen ym. 2013; McCormick ym. 2015; Berg – Aber 2015; Webber 2017; Chan – Dennis – Kim – Jankowski 2017.)

Ammatillinen johtaminen ja asennejohtaminen

Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta on erityisen tärkeää, että oppilaitoksen organisaatio ja johtaminen edellyttävät mielenterveyttä kannattelevaa ja ylläpitävää arvomaailmaa koko henkilöstöltä. Organisaation ja johtamisen tulee tukea käytännön työtä ammatillista osaamista lisäämällä, ja kohdentamalla resursseja sekä tavoitteenasettelua hyvinvointia ja mielenterveyden tärkeyttä korostavaan suuntaan. (McCormick ym. 2015; Riedel – Heller 2014; Corrieri – Conrad 2014; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017.)

Koko henkilöstön yhteistyö: Holistinen näkökulma oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen

Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan lapsen kannalta on oleellista, että koko koulun henkilökunta on yhdessä tukemassa oppilasta. Yhteisöllisen arjen luominen on kaikkia koulu yhteisössä työskenteleviä yhdistävä tehtävä. Koko henkilöstöä koskevana haasteena on yhteisen näkemyksen luominen siitä, mitä holistisella näkökulmalla tarkoitetaan, ja millä keinoilla oppilaita tuetaan sosiaalisia- ja tunnetaitoja vaativissa tilanteissa. Taus-talla vaikuttavien ajatusten, tunteiden ja uskomusten näkyväksi tekeminen on haastavaa. Siihen voidaan vaikuttaa järjestämällä mm. koko henkilöstölle yhteistä koulutusta, sekä hankkimalla osaavaa henkilökuntaa. (Warin 2017; Webber 2017; Chan ym. 2017.)

Monialainen mielenterveyttä tukeva työskentely

Oppilaitosten pääasiallinen tehtävä on vastata oppilaiden opetuksesta. Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan suurin oppimisen este on usein kuitenkin enemmän psyykkisellä, kuin kognitiivisella puolella (Bazyk – Cahill 2015: 690.) Näiden oppilaiden kannalta on tärkeää, että kouluissa on paikan päällä myös psykiatrista osaamista omaavaa henkilökuntaa. Tämä on tärkeää niin mielenterveysongelmien ehkäisyyn, tunnistamisen, varhaisen puuttumisen kuin myös tuen tarjoamisen ja kuntoutumisen näkökulmasta. Oleellista on myös tutkittujen ja systemaattisten ammatillisten menetelmien ja ohjelmien

käyttö, sekä monialaisen psyykkistä osaamista omaavan yhteistyöhenkilöstön konsultointi ja hyödyntäminen. (Webber 2017; Tokolahia – Hockinga - Kersten 2016; Chan ym. 2017.)

Työskentely yhdessä perheen kanssa.

Tunne-elämän problematiikan äärellä on tärkeää, että oppilaan ympärillä toimivat aikuiset tekevät mahdollisimman tiivistä yhteistyötä. Oppilaan tuen järjestämisen ja tarjoamisen kannalta on keskeistä, että perheen ja ammattilaisten välille pystytään rakentamaan luottamuksellinen yhteistyö, ja että kaikki osapuolet osallistuvat sekä tavoitteiden määrittelyyn, tukimuotojen harkintaan, toteutukseen sekä seurantaan. Tutkimusten mukaan yhteiset” face to face” tapaamiset ovat keskeisiä. (Webber 2017; Tokolahia ym. 2016; Chan ym. 2017.)

5.3 Psyykkiseen ympäristöön vaikuttaminen

Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta etsittiin tutkittuja, toimivia keinoja vaikuttaa koulun psyykkiseen ympäristöön positiivisesti. Keinoja löytyi runsaasti, ja ne asettuivat analyysin avulla kuuteen eri pääluokkaan (kuvio 4): Koko koulun missio - yhteisen välittämisen periaate, organisaation arvot ja johtaminen - esimiehen rooli, opettajien tunnetaito-osaamisen lisääminen, sosiaalisten ja tunnetaitojen universaalit ja kohdennetut harjoitteluhjelmat oppilaille, kouluun hankitun ammatillisen mielenterveyshenkilöstön hyödyntäminen ja yksilötasolla totutettavat interventiot.

Koko koulun missio - yhteisen välittämisen periaate

Koulun psyykkiseen ympäristöön pystytään vaikuttamaan monin eri tavoin. Vaikuttavimmat muutokset saadaan, jos mukaan sitoutetaan koko koulussa työskentelevä monialainen henkilökunta. Koulun ilmapiiriin vaikuttavat kaikki tilassa olevat henkilöt ja heidän käytöksensä, niin talonmies, keittäjä, opettaja kuin rehtorikin. Koulun henkilöstöllä tulee olla yhteiset käytännöt ja periaatteet (esim. oppilaita ei nolata, asennoituminen avunpyyntöön). Aikuisten käyttäytyminen toimii mallinna oppilaille (aikuiset kohtelevat toisiinsa arvostaen ja käyttävät hyviä yhteistyötaitoja). Käyttäytymisen hallinnan ja sosiaalisten taitojen koulutukseen tulee kaikkien osallistua.



Kuvio 4. Psykkiseen ympäristöön vaikuttamisen keinot

Henkilökunnan ja oppilaiden yhteinen taitojen harjoittelu kannattelee koko koulu yhteisöä. Kouluun voidaan perustaa toimiva ”hyvinvoinnin tukiryhmä”, joka voi koostua oppilas- huollon henkilökunnasta, verkoston moniammatillisista edustajista (esim. lastenpsykiat- ria, perheneuvola), vanhemmista, jne. Hyvinvoinnin tukiryhmä voi vastata mielentervey- den ja hyvinvoinnin esillä pitämisestä kouluvuoden aikana, sekä suunnitella ja toteuttaa joko kohdennettuja interventioita tai universaaleja oppimistilaisuuksia koulun oppilaille ja henkilökunnalle. Hyväksi koettuja tapoja ovat tutkimusten mukaan myös tavoiteltavan käyttäytyminen mallintaminen, opettaminen, harjoittelu ja siitä palkitseminen mm. onnis- tumisia huomioimalla. (Caldarella ym. 2011; Webber 2017; Warin 2017; Chan ym. 2017.)

Organisaation arvot ja johtaminen - esimiehen rooli

Esimies vaikuttaa koulun psyykkiseen ympäristöön omalla persoonallaan, esimerkillään ja valinoillaan sekä tunnetasolla, että konkreettisen toiminnan tasolla. Esimies vastaa

psykkistä ympäristöä ja hyvinvointia edistävän yhteistyökulttuurin luomisesta ja kehittämistyöstä. Hän voi omalla toiminnallaan tukea uusia innovaatioita käytännön tasolla. Esimies vastaa henkilöstön kouluttamisesta tärkeiksi arvioiduissa asiakokonaisuuksissa. Hallinnon ja esimiehen tulee vaikuttaa siihen, millä lailla koulussa suhtaudutaan moniteollisiin käytäntöihin ja opetussuunnitelman kehittämiseen psyykkisen ympäristön osatekijät sekä mielenterveyden näkökulma huomioiden. Hallinnolla on vastuu riittävien resurssien järjestämisestä sekä koulutuksen, että tuen eri käytäntöjen toteuttamista varten. Organisaation, hallinnon ja esimiehen intresseistä ja sitoutumisesta riippuen koko koulu on mahdollista ymmärtää terapeutisena yhteisönä. Yhteisön kehittäminen vaatii pitkäjänteistä työtä, johon pystytään vaikuttamaan esim. rekrytoimalla koulun arvoihin ja tavoitteisiin sitoutuvaa henkilökuntaa. Monialaisen yhteistyökulttuurin kehittäminen ja koulun rooli oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa edellyttävät uudenlaista ammatillista yhteistyötä ja opettajan roolin uudelleenarviointia. (McCormick ym. 2015; Corrieri – Conrad 2014; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017.)

Opettajien tunnetaito-osaamisen lisääminen

Opettajan rooli koulun psyykkiseen ympäristöön sekä luokan ilmapiiriin vaikuttavana henkilönä nousi tutkimuksissa selkeästi esille. Tämän myötä nousi esille myös tarve opettajien emotionaalisten taitojen vahvistamiseen. Tutkimuksen mukaan oleellista on opettajien kyky käyttää emotionaalisia taitoja jokapäiväisessä arjessa. Opettajien tulee osallistua tunnetasolla keskusteluun oppilaiden kanssa, rohkaisten ja vaimentaen oppilaiden tunnetiloja tunteita sanoittaen, sekä linkittäen tunteita ja niiden syitä. Omien tunnetaitojen vahvistamisen lisäksi opettajat tarvitsevat koulutusta tunnetaitojen konkreettiseen opetukseen. Koulun sisäinen opettajille suunnattu tunneympäristö - ja tunnetietoisuuskoulutus esim. workshop tyyppisesti, vaikuttaa koko koulun psyykkiseen ympäristöön yhteisen ymmärryksen vahvistumisen kautta. (Harvey ym. 2016; Allen ym. 2013; Webber 2017.)

Sosiaalisten ja tunnetaitojen universaalit ja kohdennetut harjoitteluohjelmat oppilaille

Positiivisia muutoksia koulun psyykkiseen ympäristöön saadaan käyttämällä universaaleja harjoitusohjelmia, jota koskettavat kaikkia oppilaita luokka -, tai koko koulun tasolla. Toteuttavana tahona voivat olla joko opettajat, oppilashuollon henkilöstö, tai koulun ulkopuolelta palkatut mielenterveystyön ammattilaiset tai yhteistyökumppanit. Oleellista

on, että harjoitusohjelma on suunniteltu, siihen on varattu resursseja ja se pohjaa teoriapohjaiseen menetelmään. Erilaisten ohjelmien avulla voidaan mm. vahvistaa oppilaiden sekä henkilökunnan sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja, emotionaalista lukutaitoa, sekä tunteiden hallinnan taitoja. Keskeisiä opeteltavia taitoja ovat toisen näkökulman huomioiminen ja kunnioittaminen, kaveritaidot, oman kriittisen arvioinnin hyödyntäminen päätöksenteossa sekä positiivisten asioiden kautta vaikuttaminen. (Holen ym. 2013; McCormick ym. 2015; Caldarella ym. 2011.)

Positiivista vaikutusta koulun ilmapiiriin on saatu myös opettamalla oppilaille sosiaalisuutta lisääviä luontevahvuuksia. Tällaisia luontevahvuuksia ovat kunnioitus, vastuuntunto, luotettavuus, tasapuolisuus, huolenpito ja rehellisyys. Keskeistä luontevahvuuksien opettamisessa on prosessin keskittyminen positiiviseen vahvistamiseen. Prosessi antaa henkilökunnalle ja oppilaille tilaisuuden harjoitella ja kehittää yhteisen ymmärtämisen kieltä, empatiaa ja ristiriitatilanteiden ratkaisemista. Positiivisten luontevahvuuksien kehittäminen on ollut vaikuttavaa erityisesti tilanteissa, joissa koulu yhteisössä esiintynyt käyttäytyminen on ollut epäkunnioittavaa, epärehellistä, epäreilua tai välinpitämätöntä. (White – Warfa 2011.)

Harjoitusohjelmat hyödyttävät universaalisti toteutettuina sekä kannattelua ja taitojen oppimista tarvitsevia oppilaita, että koko koulu yhteisöä yhteisen tavoitteenasettelun, yhteisen harjoittelun sekä yhteisen ymmärryksen kehittämisen kautta. Joissain tapauksessa harjoitteluohjelmat voivat toimia tehokkaammin, jos kohderyhmä valitaan kohdennetusti. Kohdennettuun ryhmään voidaan valita oppilaita, jotka erityisesti tarvitsevat esim. sosiaalisten- ja /tai tunnetaitojen harjoittelua tai vahvistusta, tai vaikka koululuokka, jossa esiintyy näiden taitojen harjaantumattomuutta. (McCormick ym. 2015.)

Kouluun hankitun ammatillisen mielenterveyshenkilöstön hyödyntäminen

Haasteellisissa kouluympäristöissä on psyykkiseen ympäristöön vaikuttamiseksi nähty tarpeelliseksi käyttää projektiluontoisesti oppilashuoltoon kuuluvien työntekijöiden (terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi) lisäksi koulun ulkopuolelta palkattua, hyvinvoinnista ja mielenterveydestä vastaavaa mielenterveystyön ammattilaista. Työntekijän vastuulla on ollut työskennellä systemaattisesti koko koulu yhteisön hyväksi. Työntekijä on mm. järjestänyt koulutuskokonaisuuksia opettajille, oppilaiden vanhemmille, sekä muulle koulun henkilökunnalle ratkaisukeskeisistä menetelmistä, sosiaalisista taidoista ja tunnetaidoista, sekä syyllistämättömästä kiusaamiseen puuttumisesta. Työntekijä on vastannut

koulun hyvinvoinnin ohjausryhmän perustamisesta ja käynnistämisestä. Hänen tehtävänä on ollut myös projektipäivien, koulun yhteisten tapahtumien, sekä muun koulun yhteishenkeä ja positiivista ilmapiiriä nostattavan toiminnan organisoiminen. Työntekijä on kaksi kertaa kuukaudessa ohjannut oppitunnin oppilaille. Työntekijä on lisäksi hankkinut kouluun opettajien käyttöön erityismateriaalia hyvinvointiteemaan liittyen. Tärkeintä työntekijän roolissa on kuitenkin ollut olla läsnä oppilaiden ja henkilökunnan arjessa. Oppilaat ja opettajat ovat voineet pulmatilanteen kohdatessaan saada heti keskustelua-apua, ja työntekijä on lähtenyt mukaan selvittämään tilannetta ”ulkopuolisena” henkilönä. Samalla tavoitteena on ollut auttaa koulu yhteisöä hankkimaan lisää taitoja ja keinoja selvittää itse koulussa kohtaamistaan haastavista tilanteista. (Corrieri – Conrad 2014.)

Kouluympäristössä toteutettavan toimintaterapian kautta on pystytty nostamaan esille koulun psyykkisen ympäristön vahvuuksia ja tukemaan osa-alueita jotka tarvitsevat kannattelua. Toimintaterapian kautta on mahdollista vaikuttaa ilmapiiriin mm. koulu yhteisön jäsenten stressinsietokykyä, tunteidensäätelytaitoja, sekä itsensäätelytaitoja lisäämällä. Mielenterveystyön ammattilaisina psykiatrisilla toimintaterapeuteilla on valmiudet myös mielenterveyden häiriöiden tunnistamiseen ja niiden kuntoutukseen. Toimintaterapian lähestymistapaa voidaan hyödyntää tuloksellisesti myös ehkäisevän ja varhaisen puuttumisen työtapana. Toimintaterapeutit voivat kohdentaa interventiot joko universaalille, ryhmä, tai yksilötasolle. Kouluympäristössä toimittaessa oppilailla on mahdollisuus harjoitella tarvittavia taitoja käytännössä arkiympäristössä, siellä missä taitoja tarvitaan. Toimintaterapeutti voi toimia konsultoivana ammattilaisena ja käyttää psykoedukaation mahdollisuuksia. (Chan ym. 2017.)

Yksilötasolla toteutettavat interventiot

Yksilötasolla siihen, kuinka oppilas kokee koulun psyykkisen ympäristön, vaikuttavat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa. Joissain tilanteissa yleisellä tasolla tehdyt toimenpiteet eivät riitä, vaan tarvitaan yksilötasolla toteutettavia interventioita. Nämä interventiot voivat olla joko yksittäisiä, tai pidempikestoisia. Interventiot voidaan toteuttaa oppilas-oppilas, oppilas-opettaja tai opetta-vanhemmat yhdistelmissä. Intervention toteuttamisessa voidaan käyttää apuna ulkopuolista ohjaavaa työntekijää. (Caldarella ym. 2011.)

5.4 Tulosten yhteenveto

Tämän systemisen kirjallisuuskatsauksen kautta etsittiin vastausta kysymyksiin, minkälaisista osatekijöistä psyykinen ympäristö koulussa muodostuu, minkä psyykkisen ympäristön osa-alueet ovat merkityksellisiä tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta koulussa, sekä minkälaisin keinoin koulun psyykkiseen ympäristöön on mahdollista vaikuttaa.

Tutkimuskysymyksiin saatujen vastausten kautta koulun psyykinen ympäristö ja sen merkitys emotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kannalta tiivistyi seuraavasti (kuvio 5.). Osa-alueita käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa 6.2 Tutkimustulosten tarkastelu.



Kuvio 5. Psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat tekijät koulussa

6 POHDINTA

6.1 Kirjallisuuskatsauksen eettisyys ja luotettavuus

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa uudistanut tutkimuseettisen ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisestä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu mm. että tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja: rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Suomen Akatemia 2012).

Tässä systematisessa kirjallisuuskatsauksessa toteutettiin hyvän tutkimuseettikan mukaisesti prosessin kuvaus ja dokumentointi tarkasti sekä selkeästi niin, että lukijan on mahdollista saada kokonaiskuva olennaisista työhön vaikuttavista käänteistä, sekä tutkimuksen lopputuloksista. Apuna on käytetty kuvioita, taulukoita ja liitteitä selkeyttämään kirjallista raporttia. Kirjallisuuskatsauksessa käytetty lähdeaineisto on luettavissa katsauksen lopussa.

Erityistä huomiota kiinnitettiin lähteiden laatuun käyttämällä aina uusinta saatavilla olevaa painosta julkaisuista, sekä siihen, että lähteet on merkitty hyvin ja ovat siten jäljitettävissä. Tulosten johtopäätösten osalta käytettiin tutkimusaineistoa perustellen ja puolueettomasti. Työskentelyssä pyrittiin siihen, etteivät henkilökohtaiset tunteet, ennakkoluulot taikka mieltymykset pääse vääristämään kirjallisuuskatsauksen tuloksia. (Robson 2001: 212–214.)

Tutkimuksessa sovellettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Suomen Akatemia 2012: 8). Tiedonhakuun käytettiin ainoastaan tieteelliseen tutkimukseen perustuvia tietokantoja, alkuperäistutkimukset ja tieteelliset artikkelit arvioitiin käyttämällä JBI- luotettavuuden arvioinnin kriteerejä ja tutkimusprosessi toteutettiin systemisen kirjallisuuskatsauksen menetelmän mukaisesti.

Tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen jokaisessa vaiheessa otettiin alkuperäistutkijoiden työ ja saavutukset huomioon kunnioittamalla tutkijoiden tekemää työtä asianmukaisella tavalla, viittaamalla heidän julkaisuihinsa ja antamalla heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen tutkimustuloksesta kirjoitettaessa ja julkaistessa. Tutkimus suunniteltiin, toteutettiin, siitä raportoitiin, sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallennettiin tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (Suomen Akatemia 2012: 8).

Tutkimusluvan eettisen ennakoarvioinnin tarve selvitettiin. Tähän systeemiseen kirjallisuuskatsaukseen ei tarvittu tutkimuslupaa eikä eettistä ennakkoselvitystä. Työelämäyhteistyöstä sovittiin elokuussa 2017 ennen tutkimuksen aloittamista Valtereissa kuntoutusohjaaja, esimies Mari Jokitalo-Trebsin kanssa. Samalla sovittiin työnantajan ja vastuullisen tutkijan tekijyyttä koskevat periaatteet, vastuut ja velvollisuudet kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. Tutkimustyöhön ei liittynyt rahoitustarpeita, joten tutkimuksen luotettavuus ei vaarantunut taloudellisten intressien vuoksi. (Suomen Akatemia 2012: 8).

Tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen aiheen valintaan vaikutti erityisesti aiheen yhteiskunnallinen, sekä tieteenalojen yhdistämistarpeen ajankohtaisuus (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2007: 78). Perusopetus on jatkuvassa muutoksessa, ja kustannustehokkaita keinoja lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen etsitään laajalti. Monialaisen yhteistyön kehittämiseksi on kysyntää Sote- uudistuksen kynnyksellä ja tulevana vuosina organisaatioiden ja niiden raja-alueiden kehittämistyössä. Aihe oli kiinnostava myös työelämän yhteistyökumppanin, Opetushallituksen alaisen valtakunnallisen oppimis - ja ohjauskeskus Valterin perustehtävän kannalta. Valteri tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin kaikkialla Suomessa. Psykkisen ympäristön hyödyntämisestä tuen välineenä ei aikaisemmin ole tehty tutkimusta.

Tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen kautta on nostanut esille tietoa psykkisen ympäristön merkityksestä koulussa, sekä käytännöllisiä keinoja vaikuttaa psykkistä ympäristöä huomioimalla oppilaiden hyvinvointiin. Kirjallisuuskatsauksen tulosta voidaan hyödyntää käytännössä sekä koulujen oppilaitten, ammattilaisen sekä koko kouluyhteisöjen hyvinvoinnin lisäämisessä. Tulokset antavat materiaalia ja suuntaviivoja monialaisen yhteistyön kehittämiseksi, sekä lasten – ja nuorisopsykiatrisen kuntoutuksen suun-

nitteluun. Kirjallisuuskatsauksen tuloksia voidaan hyödyntää myös opettajien koulutuksessa sekä esim. toimintaterapeuttien työnkuvan integroimisessa osaksi koulu yhteisön arkea.

Systemoidun kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on koota kattavasti tietoa valitusta aiheesta aikaisemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta. Tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisista osatekijöistä psyykkinen ympäristö koulussa muodostuu, minkä psyykkisen ympäristön osa-alueet ovat merkityksellisiä tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta koulussa, sekä minkälaisin keinoin koulun psyykkiseen ympäristöön on mahdollista vaikuttaa. Kirjallisuuskatsaus antoi vastauksen tutkimuksen tarkoitukseen. (Pudas-Tähkä - Axelin 2007: 46.)

Systemoidun katsauksen luotettavuutta voidaan arvioida suhteessa siihen, miten asetettuihin tutkimuskysymyksiin on pystytty vastaamaan ja pystytäänkö aineiston käsittely ja sen vaiheet todentamaan niin luotettavasti, että ne ovat toistettavissa. Tässä systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymyksiin pystyttiin vastaamaan ja vaiheet pyrittiin todentamaan niin luotettavasti, että tutkimus on toistettavissa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että tutkimus olisi toteutettu kahden tutkijan yhteistyönä. (Kangasniemi - Pölkki 2016: 91.) Resurssien vuoksi tämä ei ollut kuitenkaan mahdollista. Tutkimuskirjallisuuden mukaan yhden tutkijan suorittama systematisoitu kirjallisuuskatsaus on kuitenkin sallittua, koska tutkimuksessa ei ole välttämätöntä löytää kaikkea tutkittavasta aiheesta kirjoitettua tietoa (Lehtiö, Johansson 2016: 35.)

Vaikka kysymyksessä oli kirjallisuuskatsaus, eikä tutkimuksessa oltu tekemisissä suoraan tutkittavien henkilöiden tai heitä koskevien tietojen kanssa, oli luotettavuuden näkökulmasta katsoen kiinnitettävä erityistä huomioita aihepiirin neutraaliin käsittelyyn ja hyvän tutkimusetiikan mukaisiin toimintatapoihin. Psyykkisen ympäristön tarkastelu on suurelta osin koulun ammattiryhmien ja oppilaiden välisen toiminnan ja toiminnasta aiheutuvien tunnereaktioiden tarkastelua, ja tutkijan oli syytä korostetusti kiinnittää huomiota siihen, että oma näkökulma ei päässyt vaikuttamaan tutkimustyöhön. (Hirsjärvi – Remes – Sarjavaara 2007:25.)

Haastetta tutkimuksen toteuttamisessa aiheutti se, että ”psyykkisestä ympäristöstä” ei sellaisenaan löytynyt tutkimustietoa, vaan tieto jouduttiin kokoamaan tutkimuksista, jotka käsittelivät jotain psyykkisen ympäristön osa-aluetta koulussa. Samaa asiaa oli kuvattu

eri tutkimuksissa myös eri sanoin esim. ”pupil teacher relationship” ja ”teachers emotional engagement”. Koska kaikki lähteet olivat englanninkielisiä, tutkimusten rinnastaminen toteutui kuitenkin mahdollisimman luotettavasti.

Tutkimusaineiston koostuessa ympäri maailmaa tehdyistä tutkimusartikkeleista, haastetta aiheutti myös koulusysteemien erilaisuus mm. siinä suhteessa, milloin lakisääteinen koulu kyseisessä maassa aloitettiin. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkistettiin, että kohderyhmän ikä tutkimuksissa vastasi mahdollisimman tarkasti Suomessa käytössä olevaa esiopetus- ja oppivelvollisuusikää 6 – 16 vuotta.

Koska tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen aihepiiri oli vahvasti monialainen, mutta tutkimus toteutettiin toimintaterapeutin toimesta, päädyttiin tutkimusprosessissa käyttämään tutkimusmetodikirjallisuutena pääasiassa hoitotieteen ja kuntoutuksen lähdekirjallisuutta. Teoriaosuuden lähdekirjallisuus taas valikoitui aiheen kontekstin mukaisesti opetuksen ja kuntoutuksen puolelta. Tämän työn haasteena oli pitää kokonaisuus mahdollisimman selkeänä ja virheettömänä kaikissa katsauksen osavaiheissa (Stolt – Axelin – Suhonen 2016: 64). Monialaisen yhteistyön rakentaminen on kuitenkin tämän ajan haaste, ja siihen tulee tarttua rohkeasti, jotta yhteistyö ja tieteenalojen välinen vuorovaikutus voi kehittyä.

Tämä systemoitu kirjallisuuskatsaus toteutui syksyn 2017 – syksyn 2018 aikana. Valmisteleva työ ja tutkimusaiheen rajausta koehakuineen toteutuivat pääosin kevään 2018 aikana. Varsinainen kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen sekä raportin kirjoittaminen tapahtuivat syys – marraskuussa 2018. Aihetta olisi voinut tarkentaa ja rajata enemmän, mutta koska tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli nimenomaan selvittää, mitä kaikkea psyykinen ympäristö käsitteenä kouluympäristössä käsittää, päädyttiin tutkimus toteuttamaan tässä laajuudessa. Resurssit, aikaraja ja tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus vaikuttivat työn lopulliseen kokoonpanoon.

6.2 Tutkimustulosten tarkastelu

Tässä opinnäytetyössä käytettiin teoreettisen tarkastelun lähtökohtana Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisussa ”Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos” käytettyä tapaa määritellä koulun psyykkistä ympäristöä. Tämän mukaan psyykinen ympä-

ristö muodostuu oppilaitoksessa oppilaista, opettajista sekä oppilaitoksen muusta henkilöstöstä. Se muodostuu koulu yhteisössä vallitsevasta tunneilmastosta, sekä jokaiselle ryhmälle ominaisesta ilmapiiristä. Siihen vaikuttavat mm. kokemukset kuulluksi tulemisesta, saadusta arvostuksesta, sekä psyykkisestä turvallisuudesta. Oppilaitoksen ilmapiiriin vaikuttavia tärkeitä tekijöitä ovat myös oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja viihtyvyys, sekä kokemukset yhdenvertaisuudesta ja työskentelyn mielekkyydestä. (Hietanen-Peltola – Pelkonen – Laitila 2017: 32.)

Tämä systemisen kirjallisuuskatsauksen perusteella koulun psyykkiseen ympäristöön vaikuttavia osa-alueita löytyi enemmän. Koulun psyykkiseen ympäristöön vaikuttavat tekijät itsessään herättivät lisää kysymyksiä. Keinoja psyykkiseen ympäristöön vaikuttamiseen löytyi runsaasti.

Organisaation visio ja strategiat määrittelevät miten organisaation halutaan toimivan sekä minkälaisia tavoitteita työllä tavoitellaan. Arvot, työyhteisössä omaksutut hyvinä ja tärkeinä pidetyt toimintaperiaatteet, viestivät organisaation tarkoituksesta ja luovat pohjaa työskentelylle. (Opetushallitus 2018c.) Suomessa koulujen toimintaa säätelevät *Perusopetuslaki* sekä kyseisen lain pohjalta laadittu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus 2014). Oppilaitoksilla on näiden ohjeistusten sisällä mahdollista toteuttaa opetussuunnitelmaa paikallisella tasolla. Yksittäisen kunnan ja koulun päättäjien tasolla on tärkeää ymmärtää psyykkisen ympäristön vaikutuksen tärkeys oppilaiden ja koulun henkilökunnan hyvinvointiin ja tätä kautta myös oppimistuloksiin. Hallinnon tasolla vaikuttavat arvot ja valinnat vaikuttavat voimakkaasti koko koulu yhteisön ilmapiiriin ja sitä kautta jokaisen yhteisössä työskentelevän oppilaan, vanhemman ja henkilökunnan edustajan kokemukseen koulusta. Hallinnolliset valinnat esim. keskittääkö tukiopetus oppiainekohtaisiin vai hyvinvointia lisääviin tarpeisiin, palkataanko uuteen virkaan matematiikan taitaja vai oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista tärkeänä pitävä opettaja, vaikuttavat näkymättömällä tasolla yleiseen vallitsevaan ilmapiiriin. Esimiehellä on hallinnon toimeenpanevana edustajana keskeinen rooli koulun psyykkiseen ympäristöön vaikuttajana.

Perusopetuksen arvopohja nojaa käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen juuri sellaisena kuin hän on. (Opetushallitus 2014; 15.) Oppimisen ja kasvamisen suhteen jokaisella oppilaalla on omat vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Vaikka mielenterveyden ja henkisen hyvinvoinnin merkitys op-

pimiselle on pitkään ollut esillä yleisessä keskustelussa, ovat koulun ensisijaiset konkreettiset oppimisen tukitoimet keskittyneet tiiviisti kognitiivisen tuen järjestämiseen. Syrjäytymiskeskustelun myötä on henkisen hyvinvoinnin teemat kuitenkin viime aikoina liitetty koulukeskusteluun. Koska oppivelvollisuus koskettaa Suomessa kaikkia lapsia ja nuoria, ovat opetusta järjestävän tahon koulut myös luontevia paikkoja panostaa lasten ja nuorten hyvinvointiin. Lisäksi on tiedossa, että psyykkiset syyt ovat kognitiivisia syitä yleisempi este oppimiselle. Oppilaat, joilla on suurimpia haasteita tunne-elämässä, ovat myös niitä, joihin psyykkisen ympäristön ristiriidat vaikuttavat voimakkaimmin. Tukemalla koko koulun yhteishenkeä, yhteenkuuluvuutta ja yhtenäisiä ongelmanratkaisutaitoja, voidaan lisätä hyvinvointia sekä aikuisten että oppilaiden keskuudessa. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen keskustelussa tulee muistaa, että usein myös aikuisten vuorovaikutus- ja tunnetaidot vaativat hieman hiomista. Yhteistä uusien toimintatapojen opettelua tarvitsevat niin oppilaat kuin koulun aikuisetkin. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääminen tuo usein tarvittavia voimavaroja myös akateemiselle oppimiselle.

Toimiva opettajan ja oppilaan välinen suhde on oppilaan koulunkäynnin onnistumisen edellytys. Tutkimuksissa nousi erityisesti esiin omalta opettajalta saadun tuen, huolenpidon ja läheisyyden kokemuksen tärkeys. (Corrieri ym. 2014; Ramsey ym. 2016; Allen ym. 2013; Caldarella ym. 2011; Silva ym. 2017; Warin 2017; Berg – Aber 2015.) Haastavasti käyttäytyvien ja tunne-elämälleen tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla opettajan omat tunteet ja asennoituminen oppilaaseen vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan psyykkisen vointiin. Oppilaan voidessa psyykkisesti huonosti, voi kouluaineiden oppiminen olla jopa ylivoimaista. Keskeistä on, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaasta ja että käyttäytymisen haasteiden ja tunne-elämän tarpeiden kohtaaminen asetetaan akateemisten tavoitteiden edelle. Koulussa aikuisella on aina vastuu oppilas – opettaja vuorovaikutuksen onnistumisesta. (Holen ym. 2013; Warin 2017; Webber 2017; White – Warfa 2011.) Koska opettajia ei ole juurikaan koulutettu kohtaamaan tunne-elämälleen tukea tarvitsevaa oppilasta, on konsultointimahdollisuus psykologin tai psykiatrin ammattilaisen kanssa välttämätöntä. Psykiatrinen kuntoutus tapahtuu entistä enemmän arjessa, ja opettajat ovat tärkeässä roolissa oppilaiden kuntoutuksen toteuttamisessa. Opettajat hyötyvät myös kohdennetusta sosiaalisten- ja tunnetaitojen koulutuksesta, monialaisesta yhteistyöstä sekä työnohjauksesta. Nämä seikat tulisi ottaa huomioon myös opettajien työajan organisoinnissa.

Psyykkistä ympäristöä muokkaavat erilaiset ryhmät ja niissä vaikuttavat jännitteet. Oppilaan kannalta on olennaista, miten erilaiset ryhmät ottavat hänet vastaan, minkälainen

rooli oppilaalle on niissä muodostunut, ja ketkä ovat ryhmissä valtaa käyttäviä henkilöitä. Vertaisryhmien vaikutus nousee nuoruusiän lähetessä entistä tärkeämmäksi, ja joskus myös valitettavasti koulunkäyntiä ja hyvinvointia estäväksi tekijäksi. Koska jännitteet oppilaiden ja oppilasryhmien välillä ovat hyvin hienovaraisia ja ryhmien vuorovaikutus usein piilomerkityksellistä, on aikuisten hereillä olo ja puuttuminen mielenterveyttä nakertaviin tilanteisiin erityisen tärkeää. Minkäänlaista kiusaamista ei pidä hyväksyä. Koulussa tulee pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden ryhmäytymiseen ja kannattelevien kaverisuhteiden tukemiseen. Välitunnit voivat olla oppilaille psyykkisesti raskaampia kuin oppitunnit, jos niillä tuntee olevansa vapaata riistaa ilman suojaa. Monet oppilaat kaipaavat vahvempaa tukea välituntien, ruokailun, koulumatkan ja harrastustoiminnan aikana. Kouluissa tulisi harkita mahdollisuuksia yhdistää voimia moniammatillisesti esim. nuorisotyön, seurakuntien tai kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Aikuinen viettämässä vapaa-aikaa oppilaiden parissa muussakin roolissa kuin ”välituntivalvojana”, edistäisi positiivisen ja kannattelevan psyykkisen ympäristön rakentumista.

Oppilaan vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin, oppimiseen ja opettajiin vaikuttaa vahvasti oppilaan odotuksiin ja käsitykseen siitä, millaista koulussa kuuluisi olla ja millaista omassa koulussa on. Oppilaan kokemukseen koulun psyykkisestä ympäristöstä vaikuttavat kotoa vanhempien kautta nousseet odotukset. On tärkeää, että vanhemmat ovat mahdollisimman hyvin selvillä siitä, mitä koulussa tapahtuu, ja koulussa tiedetään kuinka oppilas voi koulun ulkopuolella. Yhteistyön lisääntyessä yhteinen ymmärrys lisääntyy, ja virhetulkintojen osuus pienenee. Oppilaan edun mukaista on, että kaikilla oppilaan asioissa mukana toimivilla aikuisilla on sama käsitys oppilaan tilanteesta ja että yhteistyötä tehdään joustavasti oppilaalle läheisten aikuisten ja ammattilaisten kesken. Perusopetuksen painoalueiden siirtyessä entistä enemmän oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseen, on syytä uudelleen arvioida, millaista ammatillista osaamista kouluissa nykypäivänä tarvitaan. Vaikka opettajalla on keskeinen rooli oppilaan psyykkisen ympäristön kannattelevuuden kokemuksessa, ei opettaja pysty kantamaan vastuuta oppilaan psyykkisestä voinnista koulussa yksin. Verkostoitumisen ja monialaisen ammattiosaamisen tarve on suuri.

Koulun ja luokan yleiseen ilmapiiriin pystytään vaikuttamaan yhteisen tekemisen kautta. Oppilaisiin, henkilökuntaan, sekä luokan ja koulun yhteishenkeen voidaan vaikuttaa pitkäjänteisellä, koko yhteisöä tiivistävällä työskentelyllä. Tällainen työskentely ei kuitenkaan toteudu ilman yhteistä arvojen määrittelyä, yhteistä sitoutumista ja yhteistä työtä.

Keskusteltaessa koulun psyykkisestä ympäristöstä on tärkeä muistaa, että vaikka ilma-
piirin voi helpostikin aistia tilaan astuessaan, kokemus on aina henkilökohtainen. Yksit-
täisen oppilaan kohdalla on tärkeää selvittää, mikä tai mitkä psyykkisen ympäristön osa-
alueet vaikuttavat esim. oppimista tai koulunkäyntiä estävästi, mitkä alueet taas tukevat
kouluun kiinnittymistä ja oman paikan löytymistä kouluyhteisössä. Koulun psyykkisen
ympäristön osa-alueet tunnistamalla, on mahdollista lähteä käsittelemään näkymättö-
miä, mutta oppilaan onnistumisen kannalta tärkeitä koulunkäyntiä tukevia ja estäviä te-
kijöitä.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän systemoidun kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella voidaan osoittaa seuraa-
vat johtopäätökset.

1. Oppilaiden hyvinvointia ja mielenterveyttä pystytään tukemaan koulun psyykki-
seen ympäristöön vaikuttamalla.
2. Psyykkinen ympäristö koulussa muodostuu seitsemän osa-alueen kautta: Koulu-
ja luokkayhteisön jäsenten näkymättömän vaikutuksen osa-alue, näkyvän vuoro-
vaikutuksen osa-alue, oppilaan omien kokemusten osa-alue, opettajan osa-alue,
organisaation ja johtamisen osa-alue, fyysisten puitteiden osa-alue sekä oppilaan
perheen osa-alue.
3. Psyykkiseen ympäristöön on mahdollista vaikuttaa psyykkiseen ympäristöön vai-
kuttavien osa-alueiden kautta.
4. Psyykkiseen ympäristöön pystytään koulussa vaikuttamaan seuraavin keinoin:
Yhteisen välittämisen periaate, organisaatio arvot ja johtaminen, opettajien tun-
netaito-osaamisen lisääminen, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoitteluohjelmat
oppilaille, ammatillisen mielenterveyshenkilöstön hyödyntäminen ja yksilötasolla
totutettavat interventiot.
5. Tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan kannalta keskeiset psyykkisen ym-
päristön kautta vaikuttavat tekijät ovat: Oman luokkayhteisön ilmapiiri, opettajan
asennonituminen oppilaaseen, oppilaan oma kokemus hyväksytyksi tulemisesta,

ympäristön muokkaaminen, johtaminen, koko henkilöstön yhteistyö, monialainen mielenterveyttä tukeva työskentely sekä työskentely yhdessä perheen kanssa.

6. Koulun organisaation, hallinnon ja esimiehen rooli on keskeinen psyykkisen ympäristön rakentumisen kannalta. Organisaation tavoitteen ja päättäjien arvomaailman pohjalta muodostuu oletuskäsitys siitä, minkälaista käyttäytymistä ja toimintatapoja koulussa tavoitellaan ja sallitaan, ja millaisin keinoin epäkohtiin puututaan.
7. Opettajien rooli arkikuntoutuksen toteuttajina on kasvanut. Opettaja ei ole enää vain taitojen opettaja, vaan rooli oppilaalle tärkeänä aikuisena ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukijana on korostunut. Opettajan asennoituminen oppilaaseen, tapa kommunikoida ja löytää ratkaisuja, olla kiinnostunut oppilaasta kokonaisuutena ja nähdä oma roolinsa oppilaalle merkityksellisenä henkilönä vaikuttavat erityisesti tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvointiin ja oppimismahdollisuuksiin. Opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta sosiaalisten- ja tunnetaitojen käyttämisestä henkilökohtaisesti työvälineenä, sekä niiden opettamisesta eri ikäisille oppilaille.
8. Oppimisenäkemyksen laajennuttua koskemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuutta, kouluun tarvitaan lisää ammatillista osaamista tukemaan opettajien työtä. Monialainen yhteistyö pystytään valjastamaan psyykkisen ympäristön muuttamiseen positiivisemmaksi ja kaikkien osallistujien kuormitusta vähentävämmäksi. Yhteistyön lähtökohta tulee olla yhteisen arvokeskustelun käyminen ja yhteisistä periaatteista sopiminen. Yhteistyö vaatii yhteistä aikaa ja resursseja. Haastavissa kouluympäristöissä ulkopuolisen ammattilaisen palkkaaminen perinteisten koulussa työskentelevien ammattilaisten lisäksi on perusteltua.
9. Oppilaan koulunkäyntiin vaikuttaa vahvasti perheen asennoituminen koulunkäyntiin, koulutehtäviin ja koulun aikuisiin. Koulunkäyntiin vaikuttaa vahvasti myös oppilaan perhetilanne. Perheen ja opettajien yhteistyö auttaa oppilaan tilanteen hahmottamisessa, sekä yhteisessä tavoitteenasettelussa. Mitä suurempia tuen tarpeita oppilaalla on, sitä tärkeämpään rooliin kodin ja koulun välinen yhteistyö nousee. Yhteistyöhön on tärkeä sitoa myös muut oppilaan kanssa työskentelevät ja oppilaalle tärkeät aikuiset.

10. Oppilaan kannalta vertaisryhmillä ja ystävyyssuhteilla on erityisen suuri vaikutus siihen, millaiseksi koulunkäynti muodostuu. Oppilaan joutuessa toimimaan ryhmässä, jossa kokee tulevana huonosti kohdatuksi, koko oppiminen ja koulunkäynti voi estyä. Osa oppilaista tarvitsee jatkuvaa aikuisen tukea pystyäkseen kohtaamaan vertaisryhmistä tulevan paineen. Paine voi olla läsnä oppitunneilla, ja erityisesti siirtymätilanteissa jossa toimitaan ilman opettajien läsnäoloa.
11. Oppilaan oman kokemuksen merkitys tulee nostaa esille ja huomioida koulunkäyntiä suunniteltaessa ja arvioitaessa. Erityisesti tunne-elämälleen tukea tarvitsevan oppilaan tunnekokemus on syytä ottaa vakavasti, ja lähteä yhdessä oppilaan kanssa tarkastelemaan, mitä tilanteelle on tehtävissä. Usein neutraali, perheen ja koulun ”ulkopuolinen” henkilö, on paras auttamaan oppilasta ja aikuisia tilanteen ratkaisemisessa.

Jatkotutkimushaasteet:

Tässä systemoidussa kirjallisuuskatsauksessa on tarkasteltu psyykkisen ympäristön ilmiötä perusopetuksen koulussa aiemmin julkaistun tutkimuskirjallisuuden kautta. Jatko-tutkimusta tarvitaan tässä tutkimuksessa nousseiden psyykkiseen ympäristöön vaikuttamisen keinojen tutkimiseen. Mielenkiintoista olisi tutkia esim. millaisia rooleja koululla työtä tekeväälle mielenterveystyön ammattilaiselle nousisi, tai millaista mielenterveyskuntoutusta koulupäivien sisällä pystytään toteuttamaan.

Lähteet

Atkins, M.S., Hoagwood, K.E., Kutach, K, et al (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health*. Volyme 37, 40 – 47.

Autti-Rämö, Ilona – Säilä, Hanna – Vuori, Mika 2016. Lapsen kuntoutustarpeen tunnistaminen terveydenhuollossa. Teoksessa Autti-Rämö, Ilona – Salminen, Anna-Liisa – Rajavaara, Marketta – Ylinen, Aarne (toim.) *Kuntoutuminen*. Duodecim. Helsinki. 122 - 130.

Bazyk, Susan – Cahill, Susan 2015. *School Based Occupational Therapy*. In Case-Smith, Jane - O'Brien, Jane Clifford (eds.). *Occupational Therapy for Children and Adolescents*. Seventh edition. Mosby/Elsevier cop. 2010. Canada. 664 – 692.

Danielson-Ojala, Riitta 2016. Järjestelmällinen katsaus Joanna Briggs Instituutin mukaisesti. Teoksessa Stolt, Minna – Axelin, Anna – Suhonen, Riitta (toim.): *Kirjallisuus-katsaus hoitotieteessä. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja*. Turun Yliopisto. Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turku: Juvenes Print. 118-128.

Evans, David (2008). *Overview of Methods*. Teoksessa: *Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews*, 137–148. Toim. Christine Webb & Brenda Ross. Oxford: Blackwell Publishing.

Haavisto, Elina – Pitkämä, Marianne 2017. Luento. *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. 15.11.2017.

Halme, Nina -Hedman, Lilli - Ikonen, Riikka - Rajala, Rika (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 15/2018. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos* 2018. Helsinki. Saatavissa sähköisesti osoitteesta: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 20.10.2018.

Hietanen-Peltola, Marke – Pelkonen, Marjaana, Laitinen, Kristiina 2017. *Yhteisön hyvinvointi*. Teoksessa: *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Hietanen-Peltola, Marke – Korpilahti, Ulla (toim.). *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Tampere. Luettavissa myös osoitteesta <

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126936/URN_ISBN_978-952-302-505-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 28.9.2018.

Hirsjärvi, Sirkka - Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Kirjayhtymä Oy.

Hoitotyön tutkimussäätiö 2017. Verkkodokumentti. Luettavissa osoitteessa: <<http://www.hotus.fi/jbi-fi/kriittinen-arviointi>>. Luettu 30.11.2017.

Hawker, Sheila – Payne, Sheila – Kerr, Christine – Hardey, Michael – Powell, Jackie 2012. Appraising the evidence: reviewing disparate data systematically. *Qualitative Health Research* 12 (9): 1284-1299.

Isojärvi, Jaana 2011. Tutkimuskysymyksestä hakustrategiaksi: PICO-asetelma informaation työkaluna. Osaamisen ytimessä – tietoaaineistot tutuiksi. Luento. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Kuopio 13.4.2011. Luettavissa osoitteessa: <http://www.bmf.fi/file/view/PICO-asetelma+informaatikon+ty%C3%B6kaluna.pdf>. Luettu 3.12.2017

Kangasniemi, Mari – Pölkki, Tarja 2016. Aineiston käsittely: Kirjallisuuskatsauksen ydin. Teoksessa Stolt, Minna – Axelin, Anna – Suhonen, Riitta (toim.) Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turku: DigipainoTurun yliopisto. 80-93.

Kauppila, Jorma – Sipari, Salla – Suhonen-Polvi, Hanna 2016. Lapsen kokonaiskuntoutus kehitysympäristössään. Teoksessa Autti-Rämö, Ilona – Salminen, Anna-Liisa – Rajavaara, Marketta – Ylinen, Aarne (toim.) Kuntoutuminen. Duodecim. Helsinki. 110 – 115.

Koppelman, J. (2004). Children with mental disorders: Making sense of their needs and systems that help them. (NHPF issue brief no. 799.) Washington, DC: National Health Policy Forum, George Whashington University.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24 päivänä kesäkuuta 2010.

Lehtiö, Leeni - Johansson, Elise 2016. Järjestelmällinen tiedonhaku hoitotieteessä. Teoksessa Johansson, Kirsi – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.): Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turku: DigipainoTurun yliopisto. 35-56.

Niela-Vilen, Hannakaisa – Hamari, Lotta 2016. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet. Teoksessa Stolt, Minna – Axelin, Anna – Suhonen, Riitta (toim.) Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turku: DigipainoTurun yliopisto. 23-34.

Moher, D. - Liberati, A. - Tetzlaff, J. - Altman, D. 2009. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses. The PRISMA Statement. Verkkodokumentti. <<http://journals.plos.org/plosmedicine/article/file?id=10.1371/journal.pmed.1000097&type=printable>>. Luettu 2.10.2018

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus 2016. Luettavissa osoitteessa: <http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>.Luettu 11.3.2018.

Opetushallitus 2018a. Opetushallituksen verkkosivut. Luettavissa osoitteesta: <[https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulu-
paikka/oppivelvollisuuden_suorittaminen_muulla_tavoin](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulu-
paikka/oppivelvollisuuden_suorittaminen_muulla_tavoin)>. Luettu 24.9.2018

Opetushallitus 2018b. Opetushallituksen verkkosivut. Luettavissa osoitteesta: <https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/tyoajat_ja_toimintakulttuuri>. Luettu 24.9.2018.

Opetushallitus 2018c. Opetushallituksen verkkosivut. Luettavissa osoitteesta: <https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/leonardo_quality_in_vet_schools/balanced_scorecard/bsc_prosessi/arvot_visiot_ja_strategiat> Luettu 30.10.2018

Opetus – ja kulttuuriministeriö 2017a: Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus.pdf. Verkkojulkaisu. Luettavissa osoitteessa: < <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160572/Tasa-arvoisen%20peruskoulun%20tulevaisuus.pdf>>. Luettu 11.3.2018.

Opetus – ja kulttuuriministeriö 2017b: Peruskoulu. Verkkodokumentti. Luettavissa osoitteessa: <https://minedu.fi/peruskoulu>. Luettu 20.10.2018.

Pekkala, Eila 2000. Hoitotyön vuosikirja 2001. Näyttöön perustuva hoitotyö. Teoksessa Voutilainen, Päivi - Leino-Kilpi, Helena - Mikkola, Taru - Peiponen, Arja (toim.) Helsinki: Tammi. 58-59.

Pudas – Tähtkä, S-M. & Axelin, A. 2007. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aiheen rajaus, hakutermit ja abstraktien arviointi. Teoksessa Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri, R-L. (toim.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007, 46– 57.

Robson, Colin 2001: Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salminen, Ari 2011: Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisojohtaminen 4. Luettavissa osoitteessa: < http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf>. Luettu 3.12.2017.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2017. Verkkodokumentti. < <http://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut>>. Luettu 2.12.2017.

Stolt, Minna - Axelin, Anna - Suhonen, Riitta (toim.). 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja, sarja A73/2016.

Suomen Akatemia 2017: Tutkimuseettiset ohjeet. Voimaantulo 1.3.2012. Verkkodokumentti.http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 6.12.2017.

Schwartz, C., Garland, O, Waddell, C., et al (2006). Mental health and developmental disabilities in children. Vancouver, BC: British Columbia Ministry of Children and Family Development, Children's Health Policy Centre.

SVT 2017: Suomen virallinen tilasto: Esi- ja peruskouluopetus. Verkkojulkaisu. ISSN=1799-3709. 2017. Helsinki: Tilastokeskus. < http://www.stat.fi/til/pop/2017/pop_2017_2017-11-14_tie_001_fi.html>. Luettu 20.10.2018.

SVT 2018: Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus. Verkkojulkaisu. ISSN=1799-1595. 2017. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html Luettu 20.10.2018.

Tamminen, Tuula 2010: Häiriöiden luokittelu. Teoksessa Moilanen, Irma – Räsänen, Eila – Tamminen, Tuula – Almqvist, Fredrik – Piha, Jorma – Kumpulainen, Kirsti (toim). 2010: Lasten – ja nuorisopsykiatria. Helsinki. Kustannus oy Duodecim. 136 – 141.

THL - Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2017. Psykiatrinen erikoissairaanhoito 2015. Tilastoraportit 21/2017. Luettavissa sähköisesti osoitteessa: < http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134729/Tr21_17.pdf?sequence=1>. Luettu 2.12.2017.

THL – Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018a. Psykiatrinen erikoissairaanhoito 2017. Tilastoraportti 33 / 2017. Luettavissa sähköisesti osoitteessa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136978/tr33_18.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Luettu 20.10.2018.

THL – Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018b. Mielenterveys. Lasten ja nuorten mielen-terveys. Verkkodokumentti. Päivitetty 11.4.2018. Luettavissa sähköisesti osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielen-terveys>. Luettu 21.10.2018.

Tilastokeskus 2017. Peruskoulun oppilaat maakunnittain 2017. Verkkodokumentti. Luettavissa osoitteessa: < http://www.stat.fi/til/pop/2017/pop_2017_2017-11-14_tie_001_fi.html>. Päivitetty 14.11.2017. Luettu 24.9.2018.

VALTERI – Valtion erityiskoulujen oppimis- ja ohjauskeskus 2017. Verkkodokumentti. Luettavissa osoitteessa: < <https://www.valteri.fi/palvelut/>>. Luettu 2.10.2017.

Vroman, Kerryellen 2015. Adolescent Development: Transitioning from Child to Adult. In Case-Smith, Jane - O'Brien, Jane Clifford (eds.). Occupational Therapy for Children and Adolescents. Seventh edition. Mosby/Elsevier cop. 2010. Canada. 102 - 128.

Alkuperäistutkimusten laadunarviointi

JBI:n kriittisen arvioinnin tarkistuslistan kysymykset tutkimustyypeittäin.

Q=kysymys, K=kyllä, E= ei, ? epäselvä, ei sovellettavissa= N/A.

Tutkimus	Tutkimuksen tyyppi	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Yht.
1. Holen- Waaktaar-Ystgaard	Kuvaileva tutkimus	K	K	K	K	?	K	K	K	K		8/9
2. McCormick - Cappella-O'Connor - McClowry	Kuvaileva tutkimus	K	K	K	K	K	K	K	K	K		9/9
3. Corrieri - Conrad - Riedel-Heller	Tulkinnallinen ja kriittinen tutkimus	K	K	K	K	K	K	E	K	K	K	9/10
4. Ramseya - Spirab - Parisib - Rebokb	Kuvaileva tutkimus	K	K	K	K	K	K	N/A	K	K		8/9
5. Harvey - Evans - Hill, - Henricksen - Bimler.	Tulkinnallinen ja kriittinen tutkimus	K	K	K	K	K	K	K	K	?	K	9/10
6. Allen – Gregory –Mikami – Lun – Hamre – Pi-anta	Tulkinnallinen ja kriittinen tutkimus	K	K	K	K	K	?	?	K	K	K	8/10
7. Caldarella - Shatzer - Gray - Young - Young	Kuvaileva tutkimus	K	K	K	K	K	K	N/A	K	K		8/9
8. Silva - Amante - Morgado	Kuvaileva tutkimus	E	K	K	K	K	N/A	N/A	K	K		6/9
9. Warin	Narratiivinen	K	K	K	K	K	K	K				7/7
10. Berg - Aber	Kuvaileva tutkimus	K	K	K	K	K	K	N/A	K	K		8/9
11. Webber	Narratiivinen	K	K	K	K	K	K	K				7/7
12. White – Warfa	Kuvaileva tutkimus	E	K	K	K	K	K	N/A	K	K		7/9
13. Tokolahia - Hockinga – Kerstenb	Narratiivinen	K	e	K	K	K	K	K				6/7
14. Chan – Dennis - Kim - Jankowski	Katsaus	K	K	K	K	K	?	K	K	K	K	9/10

Joanna Briggs instituutin (JBI) kriittisen arvioinnin tarkistuslistat



21.5.2013
OHJE

JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista tulkinnalliselle ja kriittiselle tutkimukselle

Kriittisen arvioinnin tarkistuslistaa käytetään tutkimuksen metodologisen laadun arviointiin. Arviointikriteerit määrittyvät käytetyn tutkimusasetelman mukaisesti. Järjestelmällisen katsauksen teossa edellytetään kahden tutkijan itsenäisesti tekemää arviointia.

JBI-katsausta laadittaessa tulkinnallisten ja kriittisten tutkimusasetelmien mukaisesti tehtyjen tutkimusten arviointi toteutetaan SUMARIn QARI-moduulissa alla olevien kriteereiden mukaisesti. Arviointikriteerien yksityiskohtaiset sisällöt on kuvattu Joanna Briggs Instituutin julkaisemassa SUMARI käyttöohjeessa (s.89-92), johon katsausten tekijöiden on syytä tutustua arviointia tehdessään. Kunkin kriteerin toteutuminen arvioidaan asteikolla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?), Ei sovellettavissa (n/a). (JBI.)

Kirjoittaja _____ Vuosi _____ Nro _____
Arvioija _____ Päiväys _____

Arviointikriteeri	K	E	?	n/a
1. Onko kuvattu filosofinen näkökulma ja tutkimusmetodologia yhtenevät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Onko tutkimusmetodologia ja tutkimuskysymys tai tavoitteet yhtenevät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Onko tutkimusmetodologia ja aineiston keruumenetelmät yhtenevät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Onko tutkimusmetodologia ja aineiston esittäminen ja analyysi yhtenevät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Onko tutkimusmetodologia ja tulosten tulkinta yhtenevät?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Onko tutkijan kulttuurinen tai teoreettinen asemointi ilmaistu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Onko tutkijan vaikutus tutkimukseen ja päinvastoin kuvattu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ovatko osallistujat ja heidän äänensä asiaankuuluvasti kuvattu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Onko tutkimus toteutettu noudattaen nykyisiä eettisiä periaatteita ja onko tarvittava eettisen toimikunnan hyväksyntä hankittu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Perustuvatko tutkimuksen johtopäätökset analyysiin ja tulosten tulkintaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kokonaisarviointi: Hyväksy Hylkää Lisätietoja tarvitaan

Kommentteja (mukaan lukien syy hylkäykseen):

Lähde: Joanna Briggs Institute. SUMARI User Manual: Version 5.0. The Joanna Briggs Institute, Australia. Saatavilla: <http://www.joannabriggs.org/SUMARI>

21.5.2013
OHJE**JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista kuvailevalle tutkimukselle/ tapaussarjalle**

Kriittisen arvioinnin tarkistuslistaa käytetään tutkimuksen metodologisen laadun arviointiin ja tutkimuksen tuloksiin vaikuttavan harhan riskin tunnistamiseen. Arviointikriteerit määrittyvät käytetyn tutkimusasetelman mukaisesti. Järjestelmällisen katsauksen teossa edellytetään kahden tutkijan itsenäisesti tekemää arviointia.

JBI-katsausta laadittaessa kuvailevien tutkimusten ja tapaussarjojen arviointi toteutetaan SUMARin MASTARI-moduulissa alla olevien kriteereiden mukaisesti. Arviointikriteerien yksityiskohtaiset sisällöt on kuvattu Joanna Briggs Instituutin julkaisemassa katsauksen tekijöiden käsikirjassa (s. 157-158), johon katsausten tekijöiden on syytä tutustua arviointia tehdessään. Kunkin kriteerin toteutuminen arvioidaan asteikolla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?), Ei sovellettavissa (n/a). (JBI 2011.)

Kirjoittaja _____ Vuosi _____ Nro _____
Arvioija _____ Päiväys _____

Arviointikriteeri	K	E	?	n/a
1. Perustuiko tutkimus satunnaistettuun tai näennäisesti satunnaistettuun otantaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Olivatko otoksen hyväksymiskriteerit määritetty selkeästi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Oliko sekoittavat tekijät tunnistettu ja todettiin niiden käsittely?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Arvioitiinko tulokset käyttäen objektiivisiä kriteerejä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jos ryhmiä vertailtiin keskenään, oliko niiden kuvaus riittävä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Oliko seurantajakso riittävän pitkä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Olivatko tutkimuksen keskeyttäneiden tulokset kuvattu ja sisällytetty analyysiin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Oliko tulokset mitattu luotettavasti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Käytettiinkö soveltuvia tilastollisia menetelmiä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kokonaisarviointi: Hyväksy Hylkää Lisätietoja tarvitaan

Kommentteja (mukaan lukien syy hylkäykseen):

Lähde: Joanna Briggs Institute. 2011. Reviewers' Manual: 2011 edition. The Joanna Briggs Institute, Australia. Saatavilla: <http://www.joannabriggs.org/SUMARI>

21.5.2013
OHJE

JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista asiantuntijoiden näkemykselle ja narratiiviselle tekstille

Kriittisen arvioinnin tarkistuslistaa käytetään tutkimuksen metodologisen laadun arviointiin. Arviointikriteerit määrittyvät käytetyn tutkimusasetelman mukaisesti. Järjestelmällisen katsauksen teossa edellytetään kahden tutkijan itsenäisesti tekemää arviointia.

JBI-katsausta laadittaessa narratiivisten ja asiantuntijoiden mielipiteisiin liittyvien tekstien arviointi toteutetaan SUMARIn NOTARI-moduulissa alla olevien kriteereiden mukaisesti. Arviointikriteerien yksityiskohtaiset sisällöt on kuvattu Joanna Briggs Instituutin julkaisemassa SUMARI käyttöohjeessa (s.171-173), johon katsausten tekijöiden on syytä tutustua arviointia tehdessään. Kunkin kriteerin toteutuminen arvioidaan asteikolla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?), Ei sovellettavissa (n/a). (JBI.)

Kirjoittaja _____ Vuosi _____ Nro _____
Arvioija _____ Päiväys _____

Arviointikriteeri	K	E	?	n/a
1. Onko mielipiteen lähde selkeästi tunnistettavissa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Onko mielipiteen lähteellä asema asiantuntijoiden joukossa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ovatko potilaiden/asiakkaiden intressit mielipiteen keskeinen kiinnostuksen kohde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Onko mielipiteen taustalla oleva logiikka/kokemus selkeästi perusteltu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Onko perustelu tehty analyyttisesti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Onko viittauksia olemassa olevaan kirjallisuuteen/näyttöön ja onko epäjohdonmukaisuudet perusteltu loogisesti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Onko mielipiteelle tukea muilta asiantuntijoilta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kokonaisarviointi: Hyväksy Hylkää Lisätietoja tarvitaan

Kommentteja (mukaan lukien syy hylkäykseen):

Lähde: Joanna Briggs Institute. SUMARI User Manual: Version 5.0. The Joanna Briggs Institute, Australia. Saatavilla: <http://www.joannabriggs.org/SUMARI>

20.5.2013
OHJE**JBI Kriittisen arvioinnin tarkistuslista järjestelmälliselle katsaukselle**

Kriittisen arvioinnin tarkistuslistaa käytetään järjestelmällisen katsauksen metodologisen laadun arviointiin. Arviointikriteerien yksityiskohtaiset sisällöt on kuvattu Joanna Briggs Instituutin julkaisemassa katsauksen tekijöiden käsikirjassa, joihin arvioijan on syytä tutustua arviointia tehdessään. Kunkin kriteerin toteutuminen arvioidaan asteikolla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?). (The Joanna Briggs Institute 2011.)

Kirjoittaja _____ Vuosi _____ Nro _____
Arvioija _____ Päiväys _____

Arviointikriteeri	K	E	?
1. Onko katsauksen kysymys selvästi ja yksiselitteisesti esitetty?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Oliko hakustrategia asianmukainen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Olivatko käytetyt tiedon lähteet riittäviä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Olivatko sisäänottokriteerit asianmukaiset verrattuna tutkimuskysymykseen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Olivatko tutkimusten arviointikriteerit asianmukaiset?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Toteuttiko tutkimusten kriittisen arvioinnin itsenäisesti vähintään kaksi arvioijaa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Käytettiin tietojen uuttamisvaiheessa menetelmiä virheiden minimoimiseksi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Käytettiin tutkimustulosten yhdistämisessä asianmukaisia menetelmiä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tukevatko tutkimusten tulokset tehtyjä suosituksia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ovatko linjaukset lisätutkimuksista asianmukaiset?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kokonaisarviointi: Hyväksy Hylkää Lisätietoja tarvitaan

Kommentteja (mukaan lukien syy hylkäykseen):

Lähde: Joanna Briggs Institute. 2011. Reviewers' Manual: 2011 edition. The Joanna Briggs Institute, Australia. Saatavilla: <http://www.joannabriggs.org/SUMARI>

Tutkimuksen tekijät, julkaisija ja julkaisuvuosi	Tutkimuksen nimi	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto ja aineistonkeruutapa	Mittarit	Tutkimuksen keskeiset tulokset
1. Holen – Waaktaar – Lerwåg– Ystgaard. Norway Scandinavian Journal of Educational Research 2013	Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects?	Tutkia yleisopetuksessa ”Zippy’s Friends” ohjelman mahdollisia positiivisia vaikutuksia akateemisiin taitoihin ja luokkailmapiiriin. Ohjelman ensisijainen tavoite on vahvistaa oppilaiden kykyä hallita stressiä.	Kvantitatiivinen, satunnaistettu tutkimus. Tutkimusjoukko koostu 1483:sta 2. luokan 7-8 vuotiaasta oppilaasta, 35 eri koulusta. Luokan ilmapiiriä ja akateemisia taitoja kysyttiin sekä oppilaita, että opettajilta.	SIKS FEESS 1-2 SALGA	Opettajilta kerätyt tulokset osoittivat, että ohjelmalla oli positiivinen vaikutus luokassa olevaan sosiaaliseen ilmapiiriin, kiusaamisen vähenemiseen ja akateemisten taitojen parantamiseen. Lapsilta kerätyissä tuloksissa ei näkynyt merkittävää muutosta.
2. McCormick-Cappella- O’Connor- McClowry USA Society for Community Research and Action 2015	Context Matters for Social-Emotional Learning: Examining Variation in Program Impact by Dimensions of School Climate	Tutkia INSIGHT-ohjelman avulla, onko kouluilmapiirin kolmella ulottuvuudella (johtajuus, vastuullisuus, turvallisuus/kunnioitus) vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, käyttäytymiseen ja oppimiseen.	Kvantitatiivinen, satunnaistettu tutkimus. Tutkimukseen osallistui 435 oppilasta ja 120 opettajaa 22:sta New York Cityn koulusta. Kyselytutkimus tehtiin vain opettajille.	WJ-III Attention Sustained subtest Sutter-Eyberg SBI Yhdistetyt raportit	Ohjelman vaikutukset häiriökäyttäytymiseen olivat suurimpia kouluissa, joissa vastuullisuus oli alun perin matalalla tasolla. Pitkäaikaiset vaikutukset olivat suurimpia niissä kouluissa, joissa turvallisuus/kunnioitus oli alun perin matalalla tasolla.

2 (7)

3. Corrieri - Conrad - Riedel-Heller GERMANY Psychiatria Danubina 2014	DO 'SCHOOL COACHES' MAKE A DIFFERENCE IN SCHOOL-BASED MENTAL HEALTH PROMOTION?	Tutkimus koulu-coach ko-keilun vaikutuksista. Coachien tehtävänä oli auttaa oppilaita, opettajia ja vanhempia rakentamaan kestävästi terveellistä koulua ja luokkahuoneympäristöä mielenterveyden tukemisen näkökulmasta.	Laadullinen tutkimus. Sisällönanalyysi ryhmähaastatteluista. 58 kohderyhmää 5:stä eri koulusta joista 38 oppilas- ryhmää (N244), 10 opettajien ryhmää (N62) ja 10 vanhempien ryhmää (N54).	Puolistrukturoidut kysymykset, Ryhmillä mahdollisuus tuottaa tietoa myös kysymyksenasettelun ulkopuolelta.	Coach-malli toimi hyvin tuoden mielenterveysasiat ja niiden tärkeyden esille jokapäiväisessä kouluarjessa. Malliin olivat tyytyväisiä niin oppilaat, opettajat kuin oppilaiden vanhemmatkin.
4. Ramsey - Spira -Parisi - Rebok USA Sch Eff Sch Improv. 2016	School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff	Tutkimuksessa tutkitaan koulun ilmapiiriä oppilaiden, henkilökunnan ja vanhempien näkökulmasta.	Kyselytutkimus nelias- teisella Likert asteikolla 4,244 oppilasta luokka- asteilta 3-5, 727 koulun henkilökuntaan kuulu- vaa ja 3,113 oppilaan vanhempaa 55:stä kou- lusta (All elementary schools in Baltimore City)	the Baltimore City Public School System Climate Survey (BCPSSCS) CFA RMSEA CFI SRMR	Oppilaat antoivat huonot pisteet turvallisuudesta ja yhteenkuulu- vuudesta verrattuna sekä vanhempien että henkilöstön arvioihin. Vanhemmat antoivat huonot pis- teet vanhempien osallistumiselle, ja henkilökunta antoi alhaisimmat pisteet akateemisille tuloksille. Ha- vainnot osoittavat, että on tärkeää huomioida vastaajaryhmä arvioita- essa tutkimuksia kouluilmapiiristä.
5. Harvey - Evans - Hill - Henricksen - Bimler	Warming the Emotional Climate of the	Tutkimuksen tarkoituk- sena on kehittää interven- tio opettajien sosiaalisten	27 3.-8. luokkien opet- tajaa ja 332 oppilasta kahdestakymmenestä	CLIMATE, QTI, PRQ, HIF	Tutkimus osoitti, että joidenkin

3 (7)

<p>New Zealand</p> <p>The International Journal of Emotional Education 2016</p>	<p>Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change?</p>	<p>ja emotionaalisten taitojen parantamiseksi ja arvioida sen jälkeen opettajien emotionaalisen opetuskäytännön muutoksia ja niiden tuomia vaikutuksia luokissa.</p>	<p>koulusta (North Island of New Zealand)</p>	<p>Recognition of Emotional C/P Test, SPSS Kolmogorov-Smirnov test, Student's t tests, Spearman's Rank Order Pearson's correlations. Cohen's d</p>	<p>opettajien sosiaaliset ja emotionaaliset taidot voivat parantua koulutuksen ansiosta. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan tukeneet ennakkokäsitystä siitä, että opettajien positiiviset muutokset olisivat vaikuttanut oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen käyttäytymiseen.</p>
<p>6. Allen – Gregory – Mikami – Lun – Hamre – Pianta</p> <p>USA</p> <p>Institute for Education Science School Psychology Review 2013</p>	<p>Observations of effective teacher student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring System –Secondary</p>	<p>Tutkia, onko laaja-alaisella havainnointi tutkimuksella mahdollista tutkia opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatua niin, että siitä voidaan ennustaa onnistumista yli oppiainerajojen.</p> <p>Tutkia, pystyykö CLASS-S erottelemaan vuorovaikutuksen laadun osa-alueita, joita tarkemmin tutkimalla voitaisiin kehittää erityisiä opetusmenetelmiä parempien oppimistulosten saavuttamiseksi.</p>	<p>364 oppilasta 37: sta luokasta</p>	<p>Classroom Assessment Scoring System (Secondary)CLASS-S SOL School records ICC PROC Mixed in SAS</p>	<p>Luokissa jossa kuvailtiin olevan positiivinen tunneilmasto, opettajilla herkkyyttä oppilaiden tarpeille ja näkökulmille, käytössä monipuolisia ja mielenkiintoisia opetusmuotoja ja fokus analysoinnissa ja ongelmanratkaisussa, myös oppilaiden saavutukset olivat parempia. Parhaimmat tulokset opettaja -oppilasvuorovaikutussuhteissa nähtiin luokissa, joissa oli vähemmän oppilaita.</p>

4 (7)

<p>7. Caldarella - Shatzer - Gray - Young - Young</p> <p>USA</p> <p>RMLE Online Research in Middle Level Education 2011</p>	<p>The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes</p>	<p>Tutkimus selvitti School-wide Positive Behavior Support (SWPBS) ohjelman vaikutuksia koulun ilmapiiriin ja oppilaiden tuloksiin.</p>	<p>Dataa kerättiin 345 / 315 opettajalta ja 10.766 oppilaasta neljän tutkimusvuoden aikana.</p>	<p>PBS-SQ ISQ, GPA Quasi-experimental design Analysis of variance Cohen's d</p>	<p>SWPBS – ohjelmaa toteuttaneen koulun tulos kertoi merkittävistä parannuksista kouluilmapiirissä sekä häiriökäyttäytymisen vähentymisessä.</p> <p>Tilastollisesti merkittävää parannusta näkyi myös oppilaiden myöhästymisen, luvattomien poissaolojen ja kirjattujen rikkeiden vähenemisessä.</p>
<p>8. Silva - Amante - Morgado</p> <p>Portugal</p> <p>European Journal of Teacher Education 2017</p>	<p>School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers</p>	<p>Tutkimus tarkoituksena on analysoida esimiehen tuen ja opettajien yhteistyön välistä suhdetta.</p>	<p>234 opettajaa 6: sta Lissabonilaisesta koulusta</p>	<p>Kyselylomaketutkimus, jossa 96 kysymystä neljään asteikkoon jaettuna. (Likert-tyyppinen asteikko)</p> <p>PCA Cronbach's alpha Test GLM Multiple Linear Regression</p>	<p>Tutkimus osoittaa, että eniten kiinnostusta yhteistyöhön on opettajilla, jotka saava esimiehiltään eniten tukea ammatilliselle kehitykselleen sekä konkreettista apua ja kannustusta (rohkaisua).</p> <p>Yhteistyökulttuuria voidaan hallinnon tasolta tukea tarjoamalla opettajille ammatillista lisäkoulutusta hyödyntäen yhteistyöskentelytapaa opettajien opettamissa oppiaineissa.</p> <p>Johdolla on avainasema henkilöstön pätevyyden ylläpitämisessä.</p>

9. Warin United Kingdom EMOTIONAL AND BEHAV- IOURAL DIFFI- CULTIES, 2017	Creating a whole school ethos of care	Tavoitteena lisätä tietä- mystä sosiaalisten- ja tunne-elämän- ja käyttäy- tymishäiriöistä ja niihin puuttumiskeinoista, sekä koulun roolista hoitokäy- töntöjen toteuttamispaik- kana.	7 koulua (UK) joissa tiedettiin käytettävän NurtureGroup (NG) pe- riaatteita	Haastattelut NVivo (QSR Interna- tional)	Tuloksista on nähtävissä, että "hoi- tava" kouluympäristö onnistuu par- haiten esimiehen ja koko henkilös- tön sitoutuessa samaan ideologi- aan ja saadessa tarvittavaa tukea ja koulutusta. Koko henkilökunnan tulee ymmärtää yhteiseen työsken- telytapaan sitoutumisen tärkeys.
10. Berg – Aber USA Journal of Educa- tional Psychology 2015	A Multilevel View of Predic- tors of Chil- dren's Percep- tions of School Interpersonal Climate	Tutkimuksessa tutkitaan millaisia suoria ja epäsuoria vaikutuksia eri lasten yksilöllisten ominaisuuksien ja koulun ilmapiirin välillä on koululaisten kä- sityksissä huonosta ilma- piiristä ja pelkäämisestä koulussa.	Satunnaistettu tutkimus 4016 oppilasta 83:sta koulusta (USA)	SACD Mplus 7.0 The Normative Beliefs About Aggression Scale, the Children's Empathy Question- naire, The Victimization Scale, IES-CDC the Community Risks Scale HLM 6.02	Tulokset osoittivat, että lasten koh- dalla empatiakyky, uhriutumisen ja akateeminen suoriutumisen selitti 1 tapauksessa 2:sta tulosta odotet- tuun suuntaan. Tytöt raportoivat pelkäävänsä koulussa enemmän kuin pojat.
11. Webber United Kingdom	A school's jour- ney in creating a relational	Artikkeli keskittyy kerää- mään yhteen opettajien kokemuksia adoptio- ja sijoitustaustaisten lasten	1 oppilas 1 koulu	Tapaustutkimus Puolistrukturoitu haas- tattelu, avoimia kysy- myksiä	Tutkimustuloksena kehitettiin kou- luympäristöön kuusiosainen malli, jonka osa-alueita kehittämällä pys- tyään tukemaan lapsia, joilla on

6 (7)

EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES 2017	environment which supports attachment and emotional security	opetuksesta ja kasvatuksesta.		Teema-analyysi	taustalla epävarmoja kiintymyssuhteita.
12. White – Warfa United Kingdom Journal of Applied Social Psychology 2011	Building Schools of Character: A Case-Study Investigation of Character Education's Impact on School Climate, Pupil Behavior, and Curriculum Delivery	Tutkimuksessa tarkastellaan minkälaista vaikutusta "character education" saa aikaan koulun ilmapiirissä ja oppilaiden käyttäytymisessä.	Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia mittareita 234 oppilaan koulu (primary school, England)	Mixed-method case study using a Tashakkori and Teddlie (1998) cycle of scientific research: parental questionnaires; observations; semistructured interviews	Tutkimus osoittaa, että monipuolisella sosiokulttuuri lähtoisellä "character - education" menetelmällä on vaikutusta koulun ilmapiiriin, oppilaiden käyttäytymiseen ja henkilökunnan moraaliin. Koko koulun projektin kautta on nähtävissä positiivista vaikutusta koulun valmiuteen kohdata oppilaiden sosiaalisia-, emotionaalisia ja kognitiivisia tarpeita.
13. Tokolahia - Hockinga –Kerstenb New Zealand United Kingdom	Development and Content of a School-Based	Tämä artikkeli kuvaa Kia Piki te Hauoran: Uplifting Our Health and Wellbeing manuaalisoidun terapiaryhmämenetelmän kehittämistyötä ja sisältöä.	Menetelmän vaikuttavuudesta on tehty erillisen satunnaistettu kontrolloitu tutkimus.	–	Menetelmässä käytetään lasten kehitysvaiheisiin sopivia toimintoja mielenterveyden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi auttamalla oppilaita ymmärtämään oman toimintansa vaikutus identiteettiin, itsetuntoon

7 (7)

OCCUPATIONAL THERAPY IN MENTAL HEALTH 2016	Occupational Therapy Inter- vention for Pro- moting Emotional Well- Being in Chil- dren				ja terveyteen sekä harjoittelemalla ja kehittämällä omia toimintatapoja joilla päästä yli vaikeista tunneti- loista, sekä opetellaan rakenta- maan terveitä rutiineita ja käyttäy- tymistapoja käytettäväksi arjessa.
14. Chan – Den- nis - Kim - Jan- kowski Canada OCCUPATIONAL THERAPY IN MENTAL HEALTH 2017	An Integrative Review of School-Based Mental Health Interven- tions for Ele- mentary Stu- dents: Implications for Occupational Therapy	Tämän integroivan kat- sauksen tarkoituksena on tutkia nykyisiä psykososi- aalisia interventioita kou- luympäristössä ja määri- tellä kouluympäristössä toimivien toimintatera- peuttien roolia.	Alle 13 vuotiaat Ei fyysistä vammaa tai sairautta	Kirjallisuuskatsaus peer-reviewed 2009 – 2014 CASP Teema-analyysi	Tämän katsauksen tulokset tuke- vat käsitystä toimintaterapeuttien työskentelyn positiivisista vaikutuk- sista kouluympäristössä oppilaiden ja koko kouluyhteisön mielenter- veyden tukemiseksi.