

***HUUMEOPETUSKOKONAISUUDEN TOTEUTETTAVUUS JA
KOETTU MIELEKKYYS***

***- ”VALINTA ON SINUN” –OPETUSKOKONAISUUDEN
ARVIOINTITUTKIMUS***

Kirsi Rämälä
Terveyskasvatuksen
pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteen laitos
Kevät 2003

Rämälä Kirsi: Huumeopetuskokonaisuuden toteutettavuus ja koettu mielekkyys – “Valinta on sinun” -opetuskokonaisuuden arviointitutkimus

Terveyskasvatuksen pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto

Kevät 2003

113 sivua, 6 liitettä

TIIVISTELMÄ

Nuorten huumeidenkäyttö ja huumemyönteisten asenteiden lisääntyminen on huolestuttanut viime aikoina niin yksittäisiä perheitä kuin tutkijoita ja viranomaisiakin. Terveyskasvatuksen saatua virallisen oppiaineen aseman peruskouluissa, on myös päättäjien taholta annettu selvä viesti laajapohjaisen terveysosaamisen merkityksestä. Tämän arviointitutkimuksen tarkoituksena on tutkia 10 tunnin “Valinta on Sinun” –huumeopetuskokonaisuuden toteutettavuutta ja mielekkyyttä koulujen huumeopetuksessa. Arviointi on toteutettu prosessiarviointina.

Opetuskokonaisuuden kohteena olivat yksi 7. ja 8. luokka eräältä Rovaniemen yläasteelta. Aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2002. Aineistoa kerättiin opettajilta (n=2) ja oppilailta (n=45) sekä määrällisin että laadullisin menetelmin ennen ja jälkeen opetuskokonaisuuden toteuttamista sekä jokaisen oppitunnin osalta. Oppilaiden ryhmä- (n=1) ja opettajien yksilöhaastattelut (n=2) sekä avoimet kirjalliset palautteet (opettajat n=20, oppilaat n=42) analysoitiin mukailien laadullisen tutkimuksen sisällön analyysiä ja kvantitatiiviset oppilaiden tuntikohtaiset palautteet (8 x n=12-23) analysoitiin soveltuvien osin spss- ohjelmalla.

Oppilaiden ja opettajien kokemukset huumeopetuskokonaisuudesta olivat varsin positiiviset. Oppilaat myös pitivät tällaisten tuntien pitämistä tärkeänä ja toivoivat, että muutkin luokat saisivat osallistua huumeopetuskokonaisuuteen. Opetuskokonaisuuden perusidea, toiminnalliset alku- ja lopputehtävät sekä erityinen väittämiin ja oppilaiden omiin mielipiteisiin perustuva asioiden käsittely olivat oppilaille mielekäs ja uusi tapa toteuttaa opetusta. Aikaisempaan huumeopetukseen verrattuna oppilaat saivat osallistua ja pohtia suhtautumistaan huumausaineisiin, eivät vain kuunnella.

Palautteesta kävi ilmi, että oppilaiden mielestä parhaat tunnit sijoittuivat pääosin kokonaisuuden loppupäähän. Myös opettajat tukivat tätä näkemystä. Syitä tähän on varmasti menetelmään totuttamisessa sekä selkeissä ja tutuissa tuntiaiheissa. Kokonaisuuden loppuvaiheissa käsiteltiin huumetietouteen, avun saamiseen ja vaihtoehtoihin ajankäyttömahdollisuuksiin liittyviä asioita. Uusia aiheitakaan ei kuitenkaan täysin vierastettu; palaute oli kautta kokonaisuuden pääosin positiivista ja uudet aiheet, kuten “huumemainonta” ja “rajojen kokeileminen ja vastuu” otettiin hyvin vastaan.

Opettajien palautteen perusteella tuntien aiheita ja tehtävien toimivuutta voidaan entisestään parantaa. Opettajien alkukoulutukseen pitää jatkossa panostaa. Yksittäisissä oppitunneissa pitäisi myös olla liikkumavaraa erilaisten luokkien tarpeille, kuten mahdollisesti syntyville keskusteluille. Myös tehtävänantoihin voidaan lisätä vaihtoehtoisia toteutustapoja. Soveltamalla esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita tehtävistä saadaan entistä toimivampia. Näin voitaisiin erityisesti parantaa jokaisen oppilaan tasavertaista osallistumista tehtäviin.

Avainsanat: huumeopetus, opettajat, oppilaat, prosessiarviointi, terveystieto

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO.....	1
2.	ROVASEUDUN NUORTEN HUUMEIDENKÄYTTÖ JA SEN EHKÄISEMINEN	3
2.1	Huumetilanne ja käynnissä olevat strategiat	3
2.2	Terve Pohjoinen – projekti.....	4
3.	TERVEYSOPETUKSEN TAVOITTEISTA	5
3.1	Terveyden ymmärtäminen terveystopetuksen tavoitteena	5
3.2	Kriittinen ajattelu terveystopetuksessa	6
4.	TERVEYSOPETUKSEN TAUSTALLA OLEVIA OPETUS- JA OPPIMISKÄSITYKSIÄ .	10
4.1	Behavioristinen oppimiskäsitys terveystopetuksessa	10
4.2	Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys terveystopetuksessa	12
5.	OPETUS- JA OPPIMISMENETELMISTÄ	17
5.1	Yleisesti opetusmenetelmistä	17
5.2	Terveytopetuksessa toteutetuista menetelmistä	20
5.3	Huumeopetuksessa käytettyjen opetusmenetelmien arviointia.....	22
5.4	Koulun huumeopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä	24
6.	”VALINTA ON SINUN” – OPETUSKOKONAISUUDEN KUVAUS	27
6.1	”Valinta on sinun” –huumeopetuskokonaisuuden suunnittelu.....	27
6.2	Lähestymistavan taustaa ja oppituntirakenne	28
6.3	Huumeopetuskokonaisuuden tuntikuvaukset	31
7.	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	34
8.	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	35
8.1	Tutkimuksen kulku.....	35
8.2	Aineistonkeruu ja tutkimusote	35
8.3	Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut	37
8.3.1	Kvantitatiiviset menetelmät ja aineistonanalyysi.....	37
8.3.2	Kvalitatiiviset aineistot ja aineistonanalyysi.....	40
9.	TULOKSET	44
9.1	1. tunti, ”Huumeiden käytön merkitys”	44
9.1.1	Observoinnit, ryhmähaastattelu ja oppilaiden palaute	44
9.1.2	Opettajien palaute.....	49
9.2	2. tunti, ”Huumeiden käytön seurauksia”.....	50
9.2.1	Oppilaiden palaute.....	50
9.2.2	Opettajien palaute.....	53
9.3	3. tunti, ”Huumemainonta”	55
9.3.1	Oppilaiden palaute.....	55
9.3.2	Opettajien palaute.....	56
9.4	4. tunti, ”Itsetuntemus”.....	57
9.4.1	Oppilaiden palaute.....	57
9.4.2	Opettajien palaute.....	60

9.5	5. tunti, ”Huometietoa oppilaalta oppilaalle”.....	61
9.5.1	Oppilaiden palaute.....	61
9.5.2	Opettajien palaute.....	62
9.6	6. tunti, ”Tieto on tärkeää”.....	62
9.6.1	Oppilaiden palaute.....	62
9.6.2	Opettajien palaute.....	65
9.7	7. tunti, ”Rajojen kokeileminen ja vastuu”.....	66
9.7.1	Oppilaiden palaute.....	66
9.7.2	Opettajien palaute.....	68
9.8	8. tunti, ”Keneltä ja mistä apua ja hoitoa”.....	69
9.8.1	Oppilaiden palaute.....	69
9.8.2	Opettajien palaute.....	71
9.9	9. tunti, ”Vapaa-aika ja harrastukset”.....	73
9.9.1	Oppilaiden palaute.....	73
9.9.2	Opettajien palaute.....	75
9.10	Yhteenveto huumeopetuskokonaisuuden tuloksista.....	76
9.10.1	Tunteja kuvailevien adjektiivien seuranta ja tehtävien arviot.....	76
9.10.2	Oppilaiden arviot huumeopetuskokonaisuudesta.....	81
9.10.3	Yhteenveto opettajien palautteista.....	83
9.10.4	Oppilaiden ja opettajien näkemykset hyvästä huumeopetuksesta.....	85
10.	POHDINTA.....	88
10.1	Tulosten tarkastelua.....	88
10.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	96
10.3	Huumeita koskevan terveystietokasvatuksen kehittämisideoita.....	100
10.4	Jatkotutkimusaiheita.....	103
LIITTEET		

1. JOHDANTO

Kehitys kohti lisääntyvää huumeidenkäyttöä ja suvaitsevaisempia asenteita on erittäin huolestuttavaa. Ehkäisevän päihde- ja huumetyön tarpeellisuus ja haasteellisuus on otettu huomioon myös sosiaali- ja terveysministeriössä, joka asetti toimikunnan selvittämään huumeidenkäytön syitä ja mahdollisuuksia tehokkaaseen ehkäisytoimintaan (Nuorten huumeiden käytön ehkäisytoimikunnan mietintö 2000). Valtakunnallisesti tai paikallisesti, esimerkiksi Lapin läänin alueella, tarkasteltaessa nuorten huumeidenkäyttö on viime vuosina hieman lisääntynyt. Samalla asenteet esimerkiksi kannabistuotteita kohtaan ovat muuttuneet suvaitsevaisemmiksi ja sosiaaliset altistukset huumeille lisääntyneet. (Luopa, Rimpelä & Jokela 2000.)

Koulut tarjoavat hyvän paikan huumeiden vastaiseen kasvatukseen. Terveystiedon saatua virallisen oppiaineen aseman perusopetuksessa on huumekasvatuksellakin nyt luonnollinen paikkansa koulun opetuksessa. Kouluissa annettava opetus voi tähdätä sekä tiedollisiin että asenteellisiin muutoksiin, mutta myös muutoksiin terveyskäyttäytymisessä. Nuorten kohdalla erityisesti sosiaaliset taidot ja itsenäinen päätöksenteko ovat tärkeitä huumeopetuksen osa-alueita. (Ehkäisevän päihdetyön käsikirja 1999.) Avoin keskustelu, jota huumeopetuksessa kaivataan, tarkoittaa rehellisyyttä. Tähän asti huume- ja päihdevalistuksen ongelmana on ollut uskottavuus (Rimpelä 1998, Soikkeli 1998).

Kouluterveyskyselyssä tiedusteltiin oppilailta koulujen huumeopetuksesta. Peruskoululaisista suurin osa oli saanut huumeopetusta, mutta silti 42-47 % vastanneista koki sitä olevan liian vähän. Lukiolaisista 37 % ja ammatillisissa oppilaitoksissa olevista 52% sanoi opetusta olevan liian vähän. (Luopa, Rimpelä & Jokela 2000.) Lisääntynyt tarve kouluissa tapahtuvalle huumeopetukselle ei poista ongelmaa siitä, kuinka toteuttaa tuloksellista ja oppilaille mielekästä huume- ja päihdeopetusta -pelkkä tarve ei pyhitä opetuksen keinoja. Kouluterveyskyselyn aineistosta ilmeni, että huumevalistustuntien määrällä ei ollut yhteyttä siihen, pitivätkö oppilaat kannabistuotteita muutamaa olutpullollista vaarallisempina (Luopa, Rimpelä & Jokela 2000). Tämä osaltaan osoittaa sitä, että opetuksessa käytettäviin menetelmiin on syytä kiinnittää huomiota. Pelkkä oppituntien lukumäärä ei takaa toivottuja asenne- tai käyttäytymismuutoksia (Rimpelä 1998).

Tämä työ on saanut alkunsa Terve Pohjoinen – projektin yhteydessä toteutettavasta koulujen terveystiedon menetelmien kehittämistyöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on testata ja arvioida 10 tunnin ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuus, jonka tutkija on yhdessä terveystiedon lehtorin kanssa tätä tutkimusta varten kehittänyt. Tutkimuksella halutaan erityisesti selvittää huumeopetuskokonaisuuden toteutettavuutta ja koettua mielekkyyttä. Tutkimuksen kirjallisuusosuudessa pyrin käsittelemään yleisesti opetukseen ja erityisesti huumeopetukseen liittyviä asioita, kuten yleisimpiä oppimis- ja opetuskäsityksiä sekä lähestymistapoja ja opetusmenetelmiä, joita koulun terveystiedon opetuksessa ja erityisesti huumeopetuksessa on käytetty ja käytetään edelleen. Tuon esille myös tutkimuksissa esiintulleita näkökulmia huumeopetuksen kehittämiseksi.

Terveystiedon opetuksen tutkimusta on toteutettu Suomessa varsin vähän. Tehdyistä tutkimuksista suuri osa pohjautuu erillisiin terveystiedon kampanjoihin, kuten päihteiden vastaiset teemapäivät, ei niinkään varsinaiseen terveystiedon opetukseen ja sen menetelmien arviointiin. Tämän tutkimuksen avulla saadaan uutta ja arvioitua aineistoa terveystiedon opetuksen toteutukseen sekä oppimateriaalien edelleen kehittämiseen. Tutkitulla aineistolla on myös tärkeää käytännön merkitystä tulevaisuuden opettajakoulutuksessa.

2. ROVASEUDUN NUORTEN HUUMEIDENKÄYTTÖ JA SEN EHKÄISEMINEN

2.1 Huuutilanne ja käynnissä olevat strategiat

Koko Lapin huuutilanne kehittyi 90-luvulla huonompaan suuntaan ongelmien suurimman kasvuhuipentuman sijoituessa vuoteen 1999. Ongelmat ovat keskittyneet suurimmaksi osin Rovaniemelle sekä Kemin ja Tornion alueelle. Rovaniemen alueella erityisen huolestuttavaa on nuorten suuri osuus huumeisiin liittyvissä ongelmissa. (Pokka 2000.) Kouluterveyskyselyn mukaan huumeita oli Lapin läänin 8.-9. luokkalaisista kokeillut 8-9% vuosina 2000 ja 2002 (Luopa, Jokela & Rimpelä 2002).

Kouluterveyskyselyistä vuosina 1998-1999 kerätyistä aineistoista on tehty yhteenveto koko maan tilanteesta sekä 30 suurimman kunnan osalta. Tuolloin 60 % kyselyyn vastanneista oppilaista Rovaniemellä ilmoitti tietävänsä tuttavapiiristään vähintään yhden huumeita kokeilleen nuoren. Niin ikään suurten kuntien vertailussa huumeekokeiluja ilmoitettiin eniten Rovaniemellä (28 %) luvun ollessa pienimmillään 16 %. Vähintään viisi käyttökertaa raportoineita oli myös eniten Rovaniemellä eli 10 % vastanneista. (Luopa, Rimpelä & Jokela 2000.)

Lapin läänissä ja Rovaniemen alueella on käynnistetty useita projekteja huuutilanteen parantamiseksi. Vuonna 1999 perustettiin Lapin läänin huumeoimikunta, jonka tehtäväksi annettiin lääninkohtaisen strategian laatiminen oppaaksi kuntien työntekijöille. Yksi strategian painopisteistä on ennalta ehkäisevä työ, valistus ja varhainen puuttuminen yhteistyöverkostojen avulla. Huumeoimikunnan muistio antoi valmiuksia paikalliseen ennaltaehkäisevään työhön Lapin läänin kunnissa sekä tarjosi jo käytettävissä olevia huumetyön malleja ja materiaalia kuntien hyödynnettäväksi. Kunnille asetettiin tavoitteeksi myös ehkäisevän huumetyön yhdyshenkilön nimeäminen, jonka ympärille muodostettaisiin moniammatillinen ryhmä toimimaan alueellisessa huumeiden vastaisessa työssä. (Pokka 2000.)

Rovaniemen kuntayhtymässä perustettiin oma paikallinen huumetyöryhmä kesällä 2000. Työryhmän tavoitteeksi annettiin paikallisen päihdestrategian ja päihdetyön mallin laatiminen kouluyhteisölle. Strategian tavoitteina on tukea opiskelua ja oppimista sekä ehkäistä syrjäytymistä. Laaditun strategian peruseriaatteet ovat: ennaltaehkäisevä päihteiden

vastainen työ, varhainen ongelmallisen käytön tunnistaminen ja varhainen ongelmalliseen käyttöön puuttuminen. Konkreettina ennaltaehkäisevänä työnä mainitaan nuorille suunnatun terveyst- ja laillisuuskasvatuksen sekä päihdetietouden antaminen. Nämä sisältyvät kaikkiin perustutkintojen opetussuunnitelmiin sekä oppilashuollon organisoimiin oppilaiden koulutustilaisuuksiin. Malli sisältää myös yksityiskohtaisia neuvoja varhaiseen toteamiseen ja ongelmiin puuttumiseen. (Rovaniemen koulutuskuntayhtymän huumetyöryhmä 2000.)

Yksi Rovaniemellä käynnistetyistä projekteista on Romppu, Lapin nuorten päihde- ja huumeopysäkki, joka on pääosin alle 25-vuotiaille tarkoitettu lääkkeetön huumeopysäkki. Sen toimenkuvana on puuttua nuorten huumeopysäkkiin ja tarvittaessa järjestää katkaisuhoidoa joko omatoimisesti tai yhteistyössä hoitoa tarjoavien tahojen kanssa. Romppu pyrkii auttamaan ja tukemaan nuoria elämähallinnassa ja ennaltaehkäisemään syrjäytymistä. (www.rovala.fi/ETUSIVU/STARTETi.htm 25.20.2002)

2.2 Terve Pohjoinen – projekti

Terve Pohjoinen –projekti on Lapin lääninhallituksen ja Esr:n rahoittama 4 -vuotinen hanke. Siihen osallistuvat Rovaniemen kaupunki ja maalaiskunta, Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Ranuan ja Sodankylän kunnat, Kemijärven kaupunki, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, Pohjois-Suomen osaamiskeskus, AKAVA JA STTK. Projektin tavoitteena on tukea terveyden edistämistä elinikäisenä prosessina. Projektissa arvioidaan tutkimuksissa, hankkeissa ja käytännön työssä tuotettuja terveyden edistämisen malleja. Tarkoituksena on tuottaa perusterveydenhuoltoon, peruskouluun ja alan ammattikorkeakoulutukseen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen laatukäsikirja. Hanketta toteutetaan projektiluontoisesti eri oppilaitoksissa, työelämäyhteyksissä ja seminaareissa koulutus-, kokeilu- ja oppimisprosessina. Työskentelyn on tarkoitus olla tutkivaa teoreettisen tiedon ja käytännön vuoropuhelua. (<http://plab.ramk.fi/innoramk/terve.htm> 19.3.2002.)

3. TERVEYSOPETUKSEN TAVOITTEISTA

3.1 Terveyden ymmärtäminen terveystieteen tavoitteena

Perusopetuksen tuntijakoasetuksen mukaan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Opetuksen tulee antaa oppilaille perustaa laajaan yleissivistykseen ja heitä tulee ohjata ja kannustaa omatoimiseen, kriittiseen tiedonhankintaan ja monipuolisiin yhteistyötaitoihin. Oppilaita tulee auttaa jäsentämään ja hyödyntämään oppimaansa. (Peltonen 2002, 20.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kuvataan terveystieteen tarkoitusta. Sen mukaan terveystieteen tulee edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Tähän terveystieteen liittyvät valmiudet ovat luonteeltaan tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä. Terveystieteen tavoitteina on opetussuunnitelman mukaan terveyden ymmärtäminen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena toimintakykynä ja valmiutena ottaa vastuuta ja toimia oman sekä toisten terveyden edistämiseksi. Terveystieto on oppiaineena oppilaslähtöinen, toiminnallisuutta ja osallistuvuutta tukeva. Oppimisessa ovat tärkeitä tiedonhankintataidot sekä terveyden ja hyvinvoinnin kriittinen arvopohdinta. (Opetushallitus 2002.)

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö on julkaissut komiteamietinnön (2000) nuorten huumeiden käytöstä ja toimintamalleista, joilla ongelmaan voidaan puuttua. Komitea on määritellyt tavoitteet ja suositukset myös kouluissa tapahtuvalle päihdeopetukselle. Sen mukaan päihdeopetuksen tavoitteena on jakaa asiallista ja riittävää tietoa päihdeistä, selkiyttää oppilaiden omia arvoja ja käsityksiä sekä vahvistaa päihdeettömyyttä tukevia valintoja ja käyttäytymistä. Komitea on tunnistanut koulujen aiemman painotuksen tiedon jakamiseen, mutta toteaa, että myös kriittisen ajattelun ja tiedon arvioimisen taitoja on alettu edistää mediakasvatuksen keinoin. Suosituksissaan kouluille komitea mainitsee opetuksen tärkeäksi tavoitteeksi tuottaa ajattelun taitoja, joilla oppilaat kykenevät käsittelemään kohtaamaansa huumeitietoutta analyttisesti ja kriittisesti. Koulujen huume-ehkäisyn tärkein tehtävä on sama kuin koulun perustehtävä: yleissivistävä ja kasvattava.

Jo uusien oppimiskäsitystenkin pohjalta voidaan sanoa, että opetuksen tärkein tavoite on opettaa ymmärtämään. Asioiden ymmärtäminen helpottaa muun muassa yleistysten tekoa, ennakkointia, ongelmanratkaisua ja uusien ideoiden syntyä. (Dalis 1994.) Nämä sisältyvät osin Hooperin (1998) esittämään malliin oppimisen tasoista, jotka ovat tieto, ymmärrys, soveltaminen, analyysi, synteesi ja arviointi. Jotta kouluopetuksessa voitaisiin tavoitella kaikkia näitä oppimisen tasoja, on moninaisten sisältöjen sijaan annettava aikaa myös tiedon syventämiseen ja ajattelutaitojen kehittämiseen (Ubbes ym. 1999).

3.2 Kriittinen ajattelu terveystieteissä

Ajattelu on oleellinen osa oppimista ja sitä voidaan, ja tulee, aktiivisesti oppia ja opettaa. Ajattelun kehittymisen kautta oppilaat oppivat näkemään, mikä tiedossa on oleellista ja tärkeää. Tämä johtaa myös päättelykyvyn, perustelemisen taidon ja tiedon arvioinnin kehittämiseen. (Hannula 2001.)

Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan tiedonhankinnan prosessia, jossa tieto kerätään kysymysten, kyseenalaistamisen ja perustelujen kautta. Kriittisyys ei tarkoita kielteistä suhtautumista uuteen tietoon tai uuden tiedon kiistämistä vaan kyse on lähinnä uteliaisuudesta tietoa kohtaan. Sen sijaan, että tyydytään tiedon vastaanottamiseen, sitä myös etsitään, arvioidaan ja rakennetaan kysymällä miksi, miksi ei, mitä jos, ja niin edelleen. (Scales 1993, Ubbes ym. 1999.) Kriittiseen ajatteluun ei ole olemassa kaavamaisista tekniikkaa vaan kyse on tiedon ihmettelystä ja kyseenalaistamisesta. Kriittisen ajattelun taitoa voidaan kehittää, mutta se ei ole pelkästään taito vaan yhtäläillä asenne tai luonteenpiirre ihmisessä. (Scales 1993.)

Kriittinen ajattelu perustuu käsitteille selvyys, tarkkuus, oleellisuus ja loogisuus. Näistä johtuen sen voidaan myös sanoa olevan itseään korjaavaa. Se on oleellinen työkalu nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa uutta tietoa tulvii monista eri lähteistä ja tiedon ”oikeellisuutta” on vaikea arvioida. (Broadbear ym. 2000.) Kriittistä ajattelua voidaan opettaa nuorille läpi kouluajan (the Joint committee on national health education standards 1995). Hyviä työtapoja ajattelun oppimiseen ovat erilaiset kyselytekniikat, joilla opettaja voi ohjata ajattelua eteenpäin, sekä aivomyrsky, jossa oppilaat voivat tuottaa erilaisia ratkaisuja aiheeseen (Ubbes ym. 1999).

Ajan myötä oppilaiden tulisi pystyä kyseenalaistamaan ja arvioimaan tiedon laatua ja tarkkuutta, muokkaamaan omia mielipiteitään uuden tiedon myötä sekä ilmaisemaan perustellun mielipiteensä myös yhteiskunnallisista ja globaaleista aiheista. Tärkeää on oppia arvostamaan muiden mielipiteitä sekä keskustelemaan ja neuvottelemaan asioista eri tilanteissa. (Scales 1993.) Harjoittelun tuloksena oppilaat oppivat ymmärtämään myös oman ajattelunsa puutteita ja rajoitteita. Itsearvioinnin kehittäminen on vaikeaa, mutta oleellista, nuorten alkaessa ottamaan vastuuta itsestään ja omista ratkaisuksistaan. (Broadbear ym. 2000.)

Scales (1993) on perustellut nuorten kriittisen ajattelutaidon kehittämisen tärkeyttä terveyteen liittyvissä asioissa. Hänen mukaansa kriittinen ajattelu on luonnollinen osa kognitiivisia taitoja ja niiden normaalia kehitystä. Toiseksi, nuoret tekevät terveyttään ja terveyskäyttäytymistään koskevia valintoja. Näiden ratkaisujen tulisi olla tarkoin harkittuja ja pohjautua ymmärrykseen niiden mahdollisista seurauksista. Kriittisen ajattelun taidot myös valmistavat nuorista valppaita kansalaisia, jotka osaavat arvioida niin yksilön, yhteisön kuin ympäristön terveyteen liittyviä ratkaisuja. Kriittisen ajattelutaidon opettaminen pohjautuu hyvin pitkälti konstruktivistiseen oppimis- ja opetuskäsitykseen. Koska tieto rakentuu oppijan mukaan, on opettaja enemmänkin tämän prosessin ohjaaja kuin tiedon sanelija. Opettajan tärkeä tehtävä on haastaa oppilaita luomaan omat käsityksensä asioista. (Scales 1993, Ubbes ym., 1999.)

Terveydenlukutaito on käsite, joka myös sisältää tavoitteen kriittisen ajattelutaidon kehittämistä. Näin ollen ne sisältävät yhtäläisiä tavoitteita; Nykyisen määritelmän mukaan terveydenlukutaidolla tarkoitetaan niitä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, joilla yksilö voi etsiä, ymmärtää ja käyttää tietoa terveyttä edistävällä ja ylläpitävällä tavalla pyrkien myös parantamaan omaa ja yhteisön terveyttä. (Joint Committee on health education standards 1995, Nutbeam 2000, Ratzan 2001.) Terveydenlukutaitoinen ihminen on kriittinen ajattelija ja ongelmanratkaisija, joka käyttää päätöksentekotaitoaan ja asettaa päämääriä terveyttä edistävissä asioissa ja tilanteissa (Joint Committee on health education standards 1995).

Terveydenlukutaidosta voidaan erotella kolme eri tasoa (Nutbeam 2000, 264-265):

Perus/toiminnan tason lukutaito tarkoittaa perustaitoja lukemisessa ja kirjoittamisessa, joiden avulla yksilö voi toimia tehokkaasti jokapäiväisissä tilanteissa.

Kommunikoiva/vuorovaikutteinen lukutaito on edistyneempi lukutaidon taso, jota yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa voidaan hyödyntää osallistuttaessa jokapäiväisiin toimintoihin, etsittäessä tietoa ja sovellettaessa sitä uusiin tilanteisiin ja olosuhteisiin.

Kriittisen lukutaidon taso on edistynein kognitiivisten taitojen taso, jota yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa voidaan käyttää tiedon kriittiseen analysointiin ja tiedon käyttämiseen oman elämänhallinnan lisäämiseksi.

Ykköstason terveydenlukutaidon seurauksena yksilöllä on perustietoja terveyttä edistävästä ja vaarantavista tekijöistä. Toisen tason lukutaito auttaa yksilöä oman terveytensä edistämässä ja ylläpitämisessä, terveystietojen hyödyntämisessä sekä terveystietojen hankkimisessa ja soveltamisessa uusiin tilanteisiin. Useista kouluissa toteutetuista terveydenedistämishjelmissä voidaan löytää tämän tason tavoitteita. Siihen sisältyvät esimerkiksi sosiaalisia taitoja korostavat ohjelmat. Edistyneimmällä, eli kolmannella, tasolla yksilöllä on paremmat kyvyt terveystiedon kriittiseen arviointiin ja oman elämänsä hallintaan. Yksilöllä on myös valmiudet osallistua yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan terveyden edistämiseen liittyvissä asioissa, kuten ympäristön terveysasioissa sekä sosiaalisissa ja taloudellisissa kysymyksissä. Tällöin yksilön hyödyt tulevat esiin lähinnä yhteisöllisten hyötyjen kautta. (Leger 2001, Nutbeam 2000.)

Käytännön työssä terveydenlukutaidon kehittämisen edellytyksenä on, että tunnustetaan yksilöiden erilaiset kyvyt, edellytykset ja mahdollisuudet omaksua, ymmärtää ja arvioida tietoa ja sen merkitystä hänen nykyisessä elämäntilanteessa. Terveyden lukutaidon kehittyminen vaatii myös mahdollisuutta osallistua ja olla vuorovaikutuksessa ympäristössä tapahtuviin asioihin, sillä muuten hänen valintansa ovat lähinnä mukautumista ja alistumista muiden esittämiin näkemyksiin tiedon käyttämisen ja soveltamisen sijaan. (Kickbusch 2001, Leger 2001, Leskinen & Ollonqvist 2000.) Nykypäivän terveyskasvatukseen vaadittaisiin uusia toimintamalleja ja sisältöjä, jotta edellä määritelty terveydenlukutaito voitaisiin saavuttaa. Avainsanoja muutoksessa ovat oppilaskeskeisyys, tasa-arvoisuus, opettajien taidot ja käytetyt menetelmät. (Leger, 2001.)

Ubbes ym. (1999) ovat esittäneet kolme tapaa, joilla ajattelua voidaan kehittää terveysopetuksessa. Ensinnäkin he uskovat, että oppiminen on tehokkainta jos se sisältää sekä oppilaskeskeisiä työmuotoja että opettajan ohjausta ja luennointia. Oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset menetelmät rohkaisevat tutkimaan ja laajentamaan käsityksiä

opeteltavista aiheista. Tällöin sekä opettaja että oppilaat ovat oppijan asemassa; oppilaat saavuttavat mahdollisesti laajempia käsityksiä kuin mihin olisivat yksin pystyneet ja opettaja voi oppia näkemään paremmin oppilaidensa tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja taustat. Oppilaat kuitenkin tarvitsevat usein ohjausta, jotta pääsevät näkökulmassaan pois yksilökeskeisestä ajattelusta laajempiin yhteisön ja ympäristön huomioiviin näkökulmiin.

Toinen Ubbesin ym. (1999) ehdottama lähestymistapa on keskittyä oppilaiden kehitystason vaatimiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tämä kehityksellinen näkökulma keskittyy siihen, miten oppilaat oppivat ja mitä he tuottavat. Painopiste tulisi olla oppimiskokemusten luomisessa. Opetusmenetelmät ja –strategiat ovat aina toissijaisia oppilaiden kehityksellisten tarpeiden jälkeen. Oleellisin taito terveystieteissä on tietää, mitä opetuksen välineitä käyttää milloinkin ja kenelle. Kolmas lähestymistapa opetukseen on auttaa oppilaita tunnistamaan arkielämän ”puutteellisuus” ja musta-valkoisuus. Egosentrisestä ja musta-valkoisesta ajattelusta tulisi pyrkiä kohti suhteellista ja kontekstisidonnaista ajattelua. Näin voidaan ymmärtää vaikutussuhteita eri asioiden välillä, esimerkiksi terveyteen liittyvissä aiheissa.

4. TERVEYSOPETUKSEN TAUSTALLA OLEVIA OPETUS- JA OPPIMISKÄSITYKSIÄ

4.1 Behavioristinen oppimiskäsitys terveystieteissä

Behavioristinen oppimiskäsitys näkyy monissa opetuksen periaatteissa ikään kuin itsestään selvyysinä. Se on luonut pohjan systemaattiselle opetussuunnitelmalle ja tarjonnut opettajalle johdonmukaisen tavan opettaa varsinkin eri oppiaineiden perustietoja ja – taitoja. Näiden tietojen opettaminen on usein välttämätöntä ja hyvin perusteltua. Oppiminen on kuitenkin nähty täysin ulkoa ohjautuvana sekä ulkoisesti havaittavaan käytökseen liittyvänä. Opettaminen taas on oppilaiden käyttäytymisen hallintaa. Se ei ole jättänyt tilaa oppilaan omalle ymmärrykselle, ajattelulle ja tiedon jäsentämiselle laajempaa ymmärrystä sisältävissä tehtävissä. (Engeström 1988, Kuusinen & Korhonen 1991, Patrikainen 1997, Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjaa E.L. Thorndiken teoriaan oppimisesta. Teoria keskittyy erityisesti käyttäytymismuotojen oppimiseen ja motivaation merkitykseen. Thorndike katsoi oppimisen tapahtuvan yrityksen ja erehdyksen kautta toimintojen seurausten ollen oppimista säätelevä tekijä. Tätä Thorndike kutsuu ”vaikutuksen laiksi” (myöhemmin vahvistamisen periaate), joka korostaa palkitsemisen osuutta toiminnan oppimisessa. (Patrikainen 1997, Rauste-von Wright & von Wright 1994, Thorndike 1966, von Wright 1992.)

Behaviorismin piirissä Thorndiken ajatuksia kehitettiin eteenpäin pyrkien puhtaasti käyttäytymisen tutkimiseen (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Kaikki sisäisiin prosesseihin viittaavat käsitteet, kuten tunteet, ajattelu, tietoisuus, tuli hylätä ja sen sijaan keskittyä käyttäytymisen ulkoisiin piirteisiin. Vain ne käyttäytymisen muodot, jotka olivat suoraan havainnoitavissa, olivat tutkimukselle arvokkaita. Tämä siksi, että ihmisen sisäisiä toimintoja, ajattelua ja tunteita ei voitu luotettavasti tutkia, vaikka niiden merkitystä ei suoranaisesti torjuttukaan. (Skinner 1974, Kuusinen & Korhonen 1991.)

Behaviorismin mukaan kaikki oppiminen ja monimutkaiset toiminnot voidaan jakaa pienempiin osiin. Skinner muotoili tästä ärsyke(tehtävä)-reaktio(toiminto) – ketjun, jolloin tieto rakentuu yksittäisistä reaktioista (oikeista vastauksista) kokonaisuudeksi. Tätä prosessia

vahvistetaan välittömällä palautteella. (Skinner 1974, Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Behaviorismi korostaa opetuksen suunnitelmallisuutta ja moitteettomia ulkoisia puitteita. Näin ollen opetusprosessi, sen sisällöt, keinot ja tavoitteet, on ennalta määritelty. Opetuksen tehtävänä on tarjota tavoitteen mukaiset virikkeet ja vahvistaa tavoitteen suuntaiset reaktiot. Opetettava aines on jäsennetty asetettujen tavoitteiden ja oppimisen tutkimuksen antaman tiedon mukaan. Opettaja on näin prosessin ohjaaja ja oppilas hänen toimintansa kohde. Tämä suuntaus on johtanut osaltaan oppikirjasidonnaisuuteen ja detaljetiedon lisääntymiseen. (Korhonen 1998, Patrikainen 1997, Rauste-von Wright 1997b, Tynjälä 1999.) On myös mahdollista, että käytetyt välineet, opettajan esiintyminen ym. ulkoiset tekijät, vievät oppilaiden kaiken huomion ja itse asia jää sivuosaan (Engeström 1988).

Karlssonin ja Riihelän (1991) mukaan suomalainen peruskoulun oppimisenäkemys perustuu edelleen pitkälti behavioristiseen käsitykseen oppimisesta; Vaikka teoreettisesti on siirrytty suosimaan uusia oppimiskäsityksiä, varsinaiset opetuskäytännöt muuttuvat hitaammin. (Rauste-von Wright 1997a.) Samanlaisiin johtopäätöksiin ovat tulleet myös Uusikylä ja Atjonen (2000) sekä Tyrväinen (1997), joka tutki kouluissa toteutettavaa päihdeopetusta. Myös Suonperän (1993) ja Holopaisen (1990) mukaan koulutus on liian opettajakeskeistä ja opetusohjelmat sirpalemaisista, jolloin kokonaisuudet jäävät helposti hahmottomatta.

Kouluopetuksen tarkoituksena on pidetty monesti sitä, että oppilaan tulisi muistaa käsitellyt asiat juuri kirjan tekstin tai opettaja esittämällä tavalla. Tällöin tieto on vaikeasti sovellettavissa käytäntöön. (Lehtinen ym. 1991, Uusikylä & Atjonen 2000.) Tämä tuo esiin jo mainittua behavioristisen oppimiskäsityksen problematiikkaa. Koulussa, tai tietyn opettajan käyttämänä, vallitseva behavioristinen tapa opettaa voi hyvin pian viestittää oppilaille sen, että heidän ei itse asiassa edes oleteta osallistuvan aktiivisesti tunnin kulkuun; tärkeintä on vaadittu läsnäolo ja ohjeiden mukainen toiminta (Hakala 1999.)

Koulun oppitunti, terveystiedon- tai jokin muun aineen oppitunti, joka pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, on pitkälti riippuvainen oppimateriaalin sisältämästä oppiaineksesta. Vaikka tällaisen opetuksen sanotaan olevan opettajalähtöistä, voidaan sen sanoa olevan myös vahvasti oppimateriaalilähtöistä. Näin on erityisesti, jos opettaja pyrkii opetuksessaan kattamaan oppikirjan tai – materiaalin tekstin. Materiaalipaketit, jotka

opettajanoppaissaan voivat sisältää yksityiskohtaiset mallit aihepiirien käsittelystä, ajankäytöstä, havainnollistamiskeinoista sekä muista didaktisista toiminnoista, noudattavat varsin hyvin behavioristista näkemystä tarjoten opettajalle mahdollisuuden ”siirtää vastuun” opettamisesta oppimateriaalille. (Patrikainen 1997.)

Terveystiedossa, ja miksei muissakin oppiaineissa, behavioristinen ote saattaa tuntua helpottavalta lähtökohdalta käsitellä asioita. Mahdollisuuksia rakentaa oppitunti, jolla on tarkoitus käsitellä esimerkiksi huumausaineita, olisi lukuisia. Käsiteltäviä aiheita voisivat olla huumausaineiden jaottelu, niiden ominaisuudet, riippuvuuden syntyminen, huumausaineiden fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset vaikutukset, huumausainepoliittiset asiat, asenne- ja vastuukasvatus ym. Kun lisäksi menetelmät toteuttaa opetusta ovat lukuisat (keskustelut, ryhmätyöt, luennot, vierailijat jne.) ja käytettävissä oleva aika rajoitettu, tarjoavat valmiit materiaalityypit ja opettajanoppaat ”helpon” menetelmän. Tällainen lähtökohta ei juuri tarjoa oppilaille mahdollisuutta vaikuttaa opetettavaan sisältöön tai opetusmenetelmiin. Näin ollen on mahdollista, että tiedot ja taidot, joita nuoret itse kokisivat tärkeiksi joutuessaan tekemisiin huumeiden tai huumausaineiden käyttäjien kanssa, jäävät saamatta. Tämä ei tietenkään koske vain huumausaineoppitunteja vaan yhtäläillä esimerkiksi käsiteltäessä mielenterveysasioita, ravitsemukseen tai liikuntaan liittyvää tietoutta ym.

4.2 Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys terveystieteissä

Kognitiivinen oppimiskäsitys kehittyi behaviorismin rinnalle 1950 –luvulla. Kognitiivinen suuntaus näkee ihmisen aktiivisena tiedonkäsittelijänä hänen oppiessaan uutta. Ulkoisten toimintojen sijaan keskitytään sisäisiin tekijöihin: havainnointiin, tarkkaavaisuuteen, muistamiseen, mieleen palauttamiseen ja mielessä säilyttämiseen, eli sisäisen ajattelun prosesseihin. (Engeström 1988, Kuusinen & Korkiakangas 1991, Lehtinen ym. 1991.)

Kognitiivisen ajattelun mukaan oppimishalu ja mielekäs oppiminen syntyy yksilön ja ympäristön välisestä ristiriidasta. Tällöin yksilön tiedot ja taidot eivät riitä vastaamaan käytännön haasteisiin. Tiedostamalla ristiriita ja ottamalla se haasteena vastaan, voi oppiminen käynnistyä. Kyse on eräänlaisesta ongelmanratkaisusta, jossa itsenäinen ajattelu ja asian sisäistäminen ovat avainasemassa. (Engeström 1981, Holopainen 1990.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppimiseen vaikuttaa aina henkilön aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot. Valikoimme vastaanotettavaa tietoa näiden tekijöiden pohjalta ja jäsenämme tiedon uusiksi rakenteiksi. Tiedon käsittely, konstruointi, tapahtuu aina tietyssä kontekstissa ja tilanteessa. (Kuusinen & Korhonen 1991, Lehtinen ym. 1991.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan toimintaa ja tietoa ei voida erottaa yksittäisiksi tekijöiksi vaan ne muodostavat tavoitteellisen kokonaisuuden (Lehtinen ym. 1991).

Kognitiivinen suuntaus haarautui myöhemmin useaan suuntaan, mutta yleiset oppimista koskevat käsitykset pysyivät samankaltaisina. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on yksi eniten esillä olleista suuntauksista. Konstruktivistinen ajattelu lähtee myös käsityksestä yksilöstä aktiivisena tiedon valikoijana ja muokkaajana (konstruoija) aiempien tietojensa pohjalta. Oppimisprosessi on aina sidoksissa kulttuuriin ja tilanteeseen ja se kytkeytyy sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin. (Aebli 199, Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Konstruktivismiin mukaan tiedon täytyy rakentua oppijassa itsessään eikä sitä voi opettaa. Tieto on ällöin suhteellista, koska jokainen rakentaa oman todellisuutensa, jota ei voida koskaan havainnoida suoraan. Tärkeintä on kuitenkin ymmärtää opittavat asiat. Vaikka jokainen ymmärtääkin omalla tavallaan, ymmärtäminen tarkoittaa samaa; emme siis passiivisesti kopioi tietoja muistiimme vaan pystymme aktiivisesti niitä työstämään ja käyttämään. (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, Patrikainen 1997, Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Konstruktivistisen oppimisprosessin soveltaminen käytäntöön on erittäin vaativaa. Se tähtää joustavaan ja oppijan valmiuksia painottavaan opetukseen ja muuttaa perinteisiä opettajan ja oppijan rooleja. Kun vastuu oppimisesta siirtyy oppijalle, opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta ohjaajaksi; asiantunteva ohjaus on tärkeää, koska taitavinkaan oppija ei välttämättä osaa valita tehtävään sopivaa toimintatapaa. Oppilasta ei myöskään saa jättää yksin informaatiotulvan keskelle; opettajan tehtävänä on suunnata havaintoja oleelliseen tietoainekseen. Tavoitteellisen oppimisen kannalta oppijan tulisi tulla tietoiseksi siitä, mitä hän jo ymmärtää tai ei ymmärrä opittavasta aiheesta. Opettajan tulisi pystyä ottamaan huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja pyrkiä jatkuvalla oman toimintansa arvioinnilla tarvittaessa muokkaamaan opetussuunnitelmaa. (Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995, Kuusinen & Korhonen 1991, Rauste-von Wright 1997a, Uusikylä & Atjonen 2000.)

Kokemuksellinen oppiminen, projektioppiminen ja käsitekarttatekniikka ovat eräitä konstruktivistiseen näkemykseen perustuvia opetusmenetelmiä. (Tossavainen 1993, Uusikylä & Atjonen 2000.) Kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa tiedon liittämistä arkipäivän tilanteisiin, joissa opittua voidaan hyväksikäyttää. Oppiminen nähdään kehänä, jossa aiemmat tiedot ja uudet kokemukset yhdessä motivaation, ymmärtämisen ja havainnollistamisen kanssa synnyttävät uutta tietoa. (Tossavainen 1993.) Käsitekartalla puolestaan tarkoitetaan ”graafista tekniikkaa, jossa käsitteet osoitetaan laatikoilla tai ympyröillä ja niiden väliset suhteet nuolilla”. Kuvio rakentuu hierarkisesti tärkeimmästä tiedosta lisätarkennuksiin. Suhteita osoittaviin nuoliin voidaan kirjoittaa linkkisanoja, jotka osoittavat käsitteiden välisen yhteyden. (Uusikylä & Atjonen 2000.) Vaikka konstruktivismin eräs seuraus onkin opetusmenetelmien monipuolisempi käyttö, tärkeintä ei kuitenkaan ole opetusmenetelmien vaihtuvuus tai oppilaiden aktiivisuus. Oleellisinta on se, mihin näillä opetusmenetelmillä pyritään, minkälaisia valmiuksia oppilailta vaaditaan ja miten ne soveltuvat opetettavaan ainekseen (Engeström 1988, Vuorinen 1993).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa myös arviointikriteerien uudelleen harkintaan. Perinteisesti oppimiskriteerit ovat opettajien asettamia. Kokeiden tai tenttien kysymyksenasettelulla voi olla suurikin merkitys siinä, millaista tietoa oppilaat hakevat ja opettelevat. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisessa tulisi kiinnittää huomiota opitun aineksen laadullisiin piirteisiin (mitä opitaan) pelkän määrän (miten paljon opitaan) sijaan. Oppimaan oppimisen taito on yksi olennainen konstruktivismin oppimistavoite. (Rauste-von Wright 1997a, von Wright 1992.)

Nykykäsityksen mukaan oppiminen tarkoittaa tiedon organisointia eli mielekkäiden asiakokonaisuuksien rakentamista. Se vaatii oppijalta jäsentyneitä havainto-, ajattelu- ja toimintamalleja, jotta tietoa voidaan käsitellä mielekkäällä tavalla. Tämän mukaan opettamisen tarkoitus on tukea tiedon jäsentymistä. (von Wright 1992.) Terveystiedon hallinnassa vaaditaan yhtäläillä näitä taitoja, sillä tiedon jatkuvasti lisääntyessä tiedonhankintakeinojen monipuolisuus, aineiston käsittelytaidot ja taidot soveltaa tietoa ovat yhä tärkeämpiä. (Holopainen 1990.)

Mukaiillen Rauste-von Wrightin (1997a) kurssikertomusta otetaan esimerkiksi terveystiedon tunti, jolla on määrä käsitellä huumeita. Konstruktivistinen opetus-oppimisnäkemys

tarkoittaisi sitä, että opettaja ei suunnittelisi valmiiksi oppisisältöjä opettaen ne sellaisenaan oppilaille. Yksi tunnin lähtökohta voisi olla pienryhmätoiminta, jossa oppilaat itse pohtisivat, mitä he haluavat tietää huumeista, mikä on heidän mielestään tärkeää ja mitä he odottavat näiltä tunneilta. Luokassa käytäisiin läpi yksilöiden/ryhmien ajatuksia ja sen jälkeen yksilöt/ryhmät päättäisivät, millä keinoin he etsivät tietoa valitsemastaan aiheesta. Opettajan rooli on ohjata ja antaa vaihtoehtoja esimerkiksi tiedonkeruumenetelmistä, kuten lehtikirjoitukset huumeista, kirjallisuus, järjestöjen ym. aineistot, haastattelut jne., sekä prosessin edetessä kysymyksiä ja keskusteluin ohjata oppimista suuntaan, joka edistää oppilaiden aiheen ymmärrystä ja toisaalta asioiden kyseenalaistamista. (Hakala 1999, Suonperä 1993.)

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan vastuu tekemisestä jää oppilaille. Tämä voi herättää vastustusta ja ihmetystä opettajan roolista. Perinteisessä opettamistyyliin opettaja on äänessä ja ”kunnon oppilas” istuu hiljaa tehden muistiinpanoja. Konstruktivistisessa mallissa voi näyttää siltä, että opettaja ei tee mitään. Todellisuudessa opettajan taidoilta ja tiedoilta vaaditaan paljon enemmän. Opettajan on hallittava aihepiiri hyvin laajasti, sillä hänen tulee kyetä ohjaamaan ja tukemaan jokaista yksilöä/ryhmää heidän aiheissaan ja näkökulmissaan, käsittelevät ne sitten tässä tapauksessa huumeidenkäytön esiintyvyyttä ja haittoja, laajoja syyseuraus – yhteyksiä tai yleistä keskustelua, jota huumeista käydään. Oppilaiden ja opettajien rooliodotukset ja asteittainen vastuunsiirto opettajalta oppilaalle helpottuu jos oppilaat totutetaan yhteisvastuuseen ja – suunnitteluun eri oppiaineiden yhteydessä jo alaluokilla. (Rauste-von Wright 1997a. Uusikylä & Atjonen 2000.)

On selvää, että edellä kuvattu opettamistyyli vaatii paljon resursseja, ennen kaikkea aikaa. On kuitenkin rajattomasti mahdollisuuksia toteuttaa pieniä tai isoja oppimisprosesseja riippuen lähtötilanteesta, käytettävissä olevasta ajasta jne. Tärkeää on kuitenkin käydä yksilöiden/ryhmien työt läpi ja keskustella aiheesta ja sen herättämistä kysymyksistä. Eri ryhmien aiheet voivat tarjota hyvinkin laajan poikkileikkauksen aihealueesta, tässä tapauksessa huumeista, ja siksi ne on hyvä käydä läpi kaikkien kesken. (Rauste-von Wright 1997a.)

Taulukossa 1 on verrattu edellä käsiteltyjen kappaleiden pohjalta behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaista opetusta.

Taulukko 1. Oppimiskäsitysten vertailua (mukaillen Patrikainen 1997.)

	BEHAVIORISTINEN OPETUS	KONSTRUKTIVISTINEN OPETUS
Vuorovaikutus -suhde	Hierarkinen	Tasavertainen
Opetustapahtuma	Kontrolloitu	Innovatiivinen
Opetusmenetelmät	Valmiina annetut	Vaihtoehdot
Aihesisältö	Sidonnainen oppimateriaaliin	Valinnan mahdollisuus
Oppiminen	Muistamista	Ymmärtämistä

5. OPETUS- JA OPPIMISMENETELMISTÄ

5.1 Yleisesti opetusmenetelmistä

Opetussuunnitelma tarjoaa pohjan opetuksen toteuttamiselle eli aiheisällöille, metodien eli opetusmenetelmien valinnalle ja opetuksen jaksottamiselle. Opetusmenetelmää valittaessa on mietittävä, kuinka opettaja voi parhaiten hyödyntää menetelmää opetettavassa aineessa ja kuinka se ylläpitää hyvää oppimisilmapiiriä. Terveysopetuksessa tärkeää on myös pohtia, mitkä ovat hyviä opetusmenetelmiä terveyskäyttäytymisen muuttamisessa parempaan suuntaan. (Hooper 1998.) Opetussuunnitelman lisäksi opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat opetuksen tavoitteet ja sisältö, opettajan valmiudet, käytettävät resurssit sekä kohderyhmä, kenelle opetusta toteutetaan (Vuorinen 1993.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys on laajentanut näkemystä opetusmenetelmistä ja opetuksen päämäärien saavuttamisesta. On ikään kuin herätty huomaamaan, että oppilaille on erilaiset oppimistarpeet, jotka vaativat erilaisia opettamistapoja (Dalis 1994). Jo tämänkin takia kohderyhmän tarpeiden ja lähtötilanteen arviointi on erittäin tärkeää toteutettaessa mitä tahansa terveysinterventiota (Hooper 1998, Ubbes 1999). Opetusmenetelmän valinta on kuitenkin yleensä kompromissi useiden erilaisten odotusten ja tarpeiden välillä (Vuorinen 1993).

Engeström (1984) jakaa opetusmenetelmä – käsitteen kolmeen osatekijään: opetusmuotoon (kuka toimii tai viestittää), sosiaalimuotoon (kuinka osaanottajat on ryhmitelty) ja opetukselliseen tehtävään (minkälaista henkistä työskentelyä oppilailta vaaditaan). Opetusmuotoja hän kuvaa kolme: esittävä opetus, tehtäviä antava opetus (oppilaiden itsenäinen työskentely) ja yhteistoiminnallinen opetus (oppilaat ja opettajat työskentelevät yhdessä, kaksisuuntainen viestintä). Opetusmuotojen ja sosiaalimuodon valintaan vaikuttaa oppimisen tavoitteet ja käsiteltävä aihe.

Vuorinen (1993) on esittänyt työtapoja ja opetuksen tavoitteita yhdistävän mallin. Tavoitteet on jaettu tietoihin ja ymmärrykseen, asenteisiin ja kokemuksiin sekä taitoihin ja valmiuksiin. Työtavat on jaoteltu esittävään ja keskustelemaan luokkaopetukseen, ryhmätyöskentelyyn ja yksilölliseen opetukseen. Taulukosta 2 ilmenee kuinka eri työtavat soveltuvat tietojen, taitojen ja asenteiden opetukseen. Numero 1 kuvaa heikkoa soveltuvuutta, numero 2 kohtalaista soveltuvuutta ja numero 3 hyvää soveltuvuutta. Mallin mukaan esimerkiksi

asenteiden muuttamiseen soveltuisi parhaiten ryhmätyöskentely. Joissain kohdissa työtapa tai tavoite pitäisi määritellä tarkemmin oikean vastauksen löytämiseksi, sillä esimerkiksi kädentaitojen ja viestintätaitojen oppiminen vaativat erilaisia työtapoja.

Taulukko 2. Opetusryhmän koko ja työtapojen soveltuvuus tietojen, asenteiden ja taitojen opetukseen (Vuorinen 1993).

TAVOITTEET	TYÖTAVAT			
	Luokkaopetus		Ryhmä-työskentely	Yksilöllinen opetus
	esittävä	keskusteleva		
Tiedot	2 *)	3	2	3
Asenteet	1	2	3	1
Taidot	1	2	2	2-3

*) 1= heikko soveltuvuus, 2= kohtalainen soveltuvuus, 3= hyvä soveltuvuus

Uusikylä & Atjonen (2000) ovat yhdistelleet opetusmuotojen kolmijaon erilaisista opetusmuotojen jaotteluista. He esittelevät opettajajohtoiset sekä yhteistoiminnalliset ja oppilaskeskeiset opetusmuodot. Opettajajohtoisissa työmuodoissa on paljon piirteitä behavioristisesta ajattelumallista, sillä suunnitelmallisuutta, ulkoisia olosuhteita ja esitettävän sisällön pilkkomista ja esittämistä helpommasta vaikeampaan korostetaan. Opettajajohtoiset työtavat, kuten opettajan esitys, opettajan kysely tai oppimateriaaliin perustuvat harjoitukset, voivat kuitenkin sisältää myös oppilaiden oman kokemusmaailman ja omien kysymysten esiintuomista ja huomioimista.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytetyt työmuodot kehittävät oppilaan sosiaalisia, tiedollisia ja vuorovaikutustaitoja. Yhteistoiminnallinen oppiminen tähtää ryhmän jäsenten välisten suhteiden vahvistamiseen. Tämä edellyttää sellaisten tehtävien valintaa, jotka ratkaistaan helpoiten ryhmässä ja joihin on olemassa useita ”oikeita” vastauksia. Terveyden edistämisen näkökulmasta yhteistoiminnallisessa oppimisessa voidaan yhdistää sekä yksilön että yhteisön terveyteen liittyvien tietojen, arvojen ja asenteiden tarkastelua. (Tossavainen ym. 2002, Uusikylä & Atjonen 2000.) Yhteistoiminnallinen oppiminen pitäisi nykykäsityksen

mukaan ymmärtää opetusmenetelmän sijaan laajemmin kokonaisena tapana ajatella tai opetuksen lähestymistapana (Kupias 2002).

Oppilaiden ja opettajan välinen tasavertainen opetuskeskustelu on myös yksi yhteistoiminnan muodoista, kuten opetuksen yhteissuunnittelukin. Oppilaiden ottaminen mukaan opetuksen suunnitteluun tukee nykyisiä oppimiskäsityksiä ja kasvattaa oppilaita yhteisvastuuseen ja demokraattiseen päätöksentekoon. Yksilölliset työmuodot puolestaan kehittävät itseohjautuvuutta ja omia päätöksentekotaitoja. Ne antavat mahdollisuuden asioiden itsenäiseen oivaltamiseen ja luovaan ajatteluun. (Uusikylä & Atjonen 2000.)

Sahlberg (1997) määrittelee opetusmenetelmän tarkoittamaan ”joihinkin teoreettisiin periaatteisiin perustuvia käytännöllisiä keinoja, joiden avulla opettaja pyrkii yhdessä oppilaittensa kanssa kohti opetustoiminnalle ja opiskelulle asetettuja tarpeita”. Menetelmiä voi olla kymmeniä erilaisia, jotka pohjautuvat psykologian teorioista, oppimiskäsityksistä ja poliittisista aatteista.

Tietyn opetusmenetelmän käyttö ei takaa innostavaa oppimisilmapiiriä ja hyviä oppimistuloksia. Menetelmän luonteesta johtumatta lopputulos voi olla tylsä jos opettaja ei ole menetelmään perehtynyt tai siitä innostunut. Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan erilaisten opetusmuotojen taitava ja tarkoituksenmukainen käyttö on yksi opettajan perustaidoista. Hyvän opettajuuden yleiset kriteerit ovat moniulotteisia, mutta hyvän opettajan ominaisuuksiksi voidaan lukea muun muassa järjestelmällisyys, innostavuus ja energisyys sekä kannustavuus. Hyvä opettaja myös jaottelee opetettavan aineksen, pitää yllä keskittymistä ja huomiota ja odottaa hyviä oppimistuloksia. (Dalis 1994, Uusikylä & Atjonen 2000.)

Opettajan kokeneisuudella opetusmenetelmän käytössä on merkitystä; on aivan eri asia opettaa tietyllä menetelmällä ensimmäistä tai kymmenettä kertaa. Rutiini työtappoihin on pääasiassa myönteinen asia, sillä uusien ideoiden ja mahdollisuuksien kokeilemiseen jää enemmän aikaa opetusmenetelmän teknisen toteuttamisen ollessa tuttua. Mitään menetelmää ei voida arvostella yksistään opettajan taitojen, oppilaiden motivaatio- ja kehitystason tai ulkonaisten resurssien perusteella; opetusmenetelmää on arvioitava opetukselle asetettuihin tavoitteisiin nähden. (Vuorinen 1993.)

Opetukselle asetettuja tavoitteita on yleensä enemmän kuin yksi. Vaikka oppitunnin tavoitteena olisikin tutustua yhteen aiheeseen, se sisältää usein sekä tiedollisen, taidollisen että asenteellisen osa-alueen, eli tavoitteen (Vuorinen 1993). Aiemmissa oppimiskäsityksissä, kuten behaviorismissa, ajateltiin, että tieto muuttaa asenteita ja johtaa taitojen harjoitteluun (Leger 2001). Oppiminen ei kuitenkaan usein ole näin yksioikoista. Jos opetuksen tavoitteisiin sisältyy useampi kuin yksi edellä mainituista tavoitteiden osa-alueista, on työtapojen vaihtelu erityisen tärkeää. Mikään opetusmenetelmä ei ole sinänsä muita parempi. Perustellun työtavan valinta edellyttää selkeää käsitystä siitä, mihin opetuksella pyritään. (Sahlberg 1997, Uusikylä & Atjonen 2000, Vuorinen 1993.)

5.2 Terveysopetuksessa toteutetuista menetelmistä

Aaltola (2000) tutki peruskoulun ala-asteen ravitsemusopetuksessa käytettyjä menetelmiä. Yleisin opetusmenetelmä opettajien mukaan oli perinteinen opettajajohtoinen opetus (80% vastanneista). Opettajia, jotka eivät kertaakaan olleet käyttäneet muunlaisia menetelmiä, oli 51-89 % vastanneista. Toiseksi suosituin opetusmenetelmä oli ryhmätyöskentely, jota ilmoitti käyttäneensä n. 20 % opettajista. Ryhmätyötapoja on monia, kuten aivoriihi, ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutusta edistävät menetelmät, roolipelit ja työkunnat, joissa ryhmä työskentelee annetun ongelman tai tehtävän parissa. Ryhmätyöskentely voi siis toimia tietoa lisäävänä tai elämyksellisenä opetusmuotona. (Moilanen 1982.)

Myös päihdeopetuksessa luotetaan edelleen perinteisiin opetusmenetelmiin; näin ainakin Tyrväinen (1997) totesi tutkimuksessaan, jossa tutkittiin ala- ja yläasteen opettajien näkemyksiä päihdeopetuksesta. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet olivat perinteisen hierarkisia. Opettajat tunnistivat tarpeen menetelmien monipuolistamiselle, mutta opetusmenetelmien käytössä koettiin epävarmuutta. He kokivat toiminnallisuuden, kokemuksellisuuden, oppilaskeskeisyyden, tunteisiin vetoavuuden ja ymmärryksen nuorten elämää kohtaan tärkeiksi tekijöiksi. Käytännön työssä nämä toteutuivat kuitenkin harvoin. (Tyrväinen 1997.)

”Terve, nuori” – terveysterveystoimintaohjelma on nuorten tupakointiin liittyen lähtenyt siitä ajatuksesta, mitä vaikuttava terveysterveystoimintaohjelma vallitsevan tutkimustiedon mukaan ei ole ja pyrkinyt erilaiseen lähestymistapaan. Tässä kokeilussa toiminnan tarkoitus oli yhdistää nuorten eri toimintaympäristöt, koulut, perhe ja koti sekä vapaa-ajan ympäristöt. Toiminta käsitti oppitunteja, diskoja, järjestötoimintaa ja vieroitusröyhmiä. Koko toiminnan lähtökohta

oli kokonaisvaltaisuus ja nuorten ehdolla toimiminen. Nuoret olivat mukana toiminnan kehittämisessä, vaikka ohjelma saikin alkunsa asiantuntijoiden kokemasta tarpeesta. (Alanen 1982.) Tämän ajatuksen taustalla voidaan nähdä tekijöitä uusista oppimiskäsityksistä, jotka korostavat omaehtoista toimintaa ja ideointia koetun tarpeen ja mielenkiinnon pohjalta sekä tiedon sisäistämistä sen ulkoa opettelun sijaan.

Ohjelman tupakkatunnit suunniteltiin nuoria aktivoiviksi ja nuorten tupakkatiedouden sisäistämistä tukevaksi. Tunnit käsittelivät perinteisen asiantiedon lisäksi mainontaan, nuorten yhdessäoloon ja harrastustoimintaan liittyvää tietoa eli paljon sellaisia soveltavia aihepiirejä, joihin ei aiemmin oltu juurikaan paneuduttu. Ohjelman ongelmaksi osoittautui sen lähtökohdan epäselvyys: toteuttajilla oli paremmin tietoa siitä, mitä ei pidä tehdä kuin siitä, mihin he varsinaisesti ohjelmassaan haluavat keskittyä. Tämä johti lähtökohdista (kodin huomioonottamisesta, ennaltaehkäisylähtökohdasta ym.) vieraantumiseen ja toiminnan epäselvyyteen. (Alanen 1982.)

Terveyskasvatuksen keskuksen toteuttaman alkoholiopetuksen ehkäisyohjelman tavoitteina oli edellytysten luominen nuorten alkoholinkäytön vähentämiseksi. Siinä kartoitettiin koulun toimintajärjestelmään ja alkoholiopetukseen liittyviä ristiriitoja ennen varsinaista opetuksen kehittämistä. Ohjelmassa haluttiin ottaa nuorta ympäröivät yhteisöt (koulu, perhe, ystävät jne.) huomioon, mutta ei irrallisina yksikköinä vaan yhteistoiminnallisena kokonaisuutena. Ohjelma sisälsi teemahaastatteluja, kyselyitä ja observointia, joiden avulla toimintaa voitiin arvioida ja kehittää. Suurin ilmennyt haaste oli saada opettajat mieltämään itsensä terveyskasvattajiksi ja alkoholiopetuksen toteuttajiksi. Opettajat eivät myöskään kokeneet ulkopuolisten tahojen hyödyntämistä tarpeelliseksi. (Koskinen-Ollonqvist 1993.)

Tossavainen (1993) perusti oman nuorten tupakointiin ja alkoholinkäyttöön liittyvän terveyskasvatusohjelmansa sosiaalisen vaikuttamisen teorioihin. Mallin mukaan nuorten terveyskasvatuksessa huomioon otettavia asioita ovat varsinaisen tiedon lisäksi arvojen selkeyttäminen, päätöksenteko- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, sosiaalisten paineiden hallinnan kehittäminen ja käyttäytymisen vaihtoehtojen pohtiminen. Varsinainen ohjelma sisälsi oppitunteja liittyen sosiaalisiin taitoihin, tupakointiin ja alkoholinkäyttöön, kouluterveydenhuollon osallistumista sekä vanhempainiltoja, asiantuntijavierailuja ja tv-kurssin ”Terveiden avaimet”. Terveyskäyttäytymistä pyrittiin käsittelemään osana nuoren omaa elinympäristöä (koulu, perhe, kaverit), jotta käyttäytymisen merkitystä nuorelle

voitaisiin ymmärtää ja toisaalta myös tarjota vaihtoehtoja terveyttä kuluttavalle käyttäytymiselle.

Ohjelma, jota toteutettiin oppilaille koko yläasteen ajan, vaati oppilailta myös omien mielipiteiden ja oman ajattelun kehittämistä. Tunnit koostuivat roolileikeistä, opetuskeskusteluista ja ryhmätyöskentelystä. (Tossavainen 1993.) Vaihtelevien, aktivoivien ja omaa ajattelua kehittävien menetelmien lisäksi ohjelma sisälsi tarkat ohjeet oppituntien kulusta, tavoitteista, sisällöistä ja opetusvälineistä. Oppimisteorioiden valossa tämä lähtökohta sisältää tekijöitä sekä perinteisestä behavioristisesta opetuksesta että uudemmissa oppimisen teorioista ja menetelmistä. Tutkimuksessa käytetty menetelmä hidasti tupakoinnin ja alkoholinkäytön aloittamista. Siinä kuitenkin todettiin, että yksinomaan sosiaaliset taidot eivät riitä ehkäisemään ei-toivottua käyttäytymistä. (Tossavainen 1993.)

5.3 Huumeopetuksessa käytettyjen opetusmenetelmien arviointia

Huume- ja päihdeopetuksen tueksi on meneillään useita eri tahojen projekteja ja kokeiluja. Näissä projekteissa on käytetty useita erilaisia lähestymistapoja joko yksin tai yhdessä. Näitä lähestymistapoja ovat mm. elämänhallinnan parantaminen, verkostoitumisen merkitys sekä selkeä huumeista kieltäytyminen. Erilaiset päihdeputket ja koukkuloukut korostavat elämyksellistä tapaa toteuttaa huume- ja päihdekasvatusta. Usein nämä projektit toteutetaan kuitenkin varsinaisen luokkaopetuksen ulkopuolella. Mm. Euroopan terveet koulut –verkosto sekä A-klinikkasäätiön ylläpitämä Prevnet –materiaalituotanto kuitenkin pyrkivät kehittämään ja arvioimaan kouluille oppimateriaalia sekä kouluttamaan niiden käytössä. (<http://www.health.fi/paihteet/hankerekisteri> 3.10.2002, Tossavainen ym. 2001.)

Oppilaiden aktiivisuutta korostavat opetusmenetelmät ovat osoittautuneet tehokkaiksi huumeopetuksessa (Black ym. 1998, Dusenbury & Falco 1995.) Kuten jo aiemmin mainitsin, on kuitenkin muistettava, että osallistuvat menetelmät eivät itsessään takaa hyvää tulosta. Opetuksen sisällöllä, oppilaiden valmiuksilla ja menetelmän sopivuudella on myös merkitystä. (Dusenbury & Falco 1995, Engeström, 1988.) Ei ole myöskään selvää, että kaikki opettajat olisivat päteviä tai innokkaita käyttämään oppilaiden aktiivisuutta korostavia opetusmenetelmiä. Joissain tapauksissa pelkät ulkoiset resurssit, kuten luokkatilat ja käytettävissä oleva aika, estävät menetelmien käytön, mutta myös opettajien ohjaaminen ja

tukeminen käyttämään uusia menetelmiä on tärkeää. (Black ym. 1998, Dusenbury & Falco 1995, Haignere ym. 1996.)

Joidenkin näkemysten mukaan koulun mahdollinen huumeongelma ei liity vain niihin yksilöihin, jotka tuovat huumeita kouluun. Siihen liittyy koko yhteisön vuorovaikutusverkosto, tavat toteuttaa arkipäivän käytäntöjä ja ratkaista ongelmia. (Jaatinen 1998.) Tällainen näkemys asettaa myös vaatimuksensa sekä huumeopetuksessa että koko yhteisön toiminnassa käytettyihin menetelmiin, varsinkin jos kyseessä on jo vallitsevaan ongelmaan vaikuttamaan pyrkivä toiminta.

Pykkäsen (1992) ja Rimpelän (1998) mukaan on vaikeaa sanoa yhtä oikeaa tai kiistatonta menetelmää käytettäväksi huumeiden käytön ehkäisytyössä. Huumevalistuksena tai huumeiden käytön ehkäisynä voitaisiin kuitenkin ajatella kaikkea sitä toimintaa, joka innostaa nuoria kehittämään omia taitojaan ja pitämään yllä avoimia ja lämpimiä sosiaalisia suhteita.

Heikkisen ja Kontulan (1992) vuonna 1989-1990 toteuttaman tutkimuksen mukaan huumeopetuksessa käytetyt menetelmät olivat lähinnä kertovaa (opettajajohtoista), kyselevää ja keskustelevaa opetusta sekä kirjasta lukemista. Eri luokka-asteiden (ala-aste, ylä-aste, keskiasteen oppilaitokset) välillä ei näiden menetelmien osalta ollut juuri eroja. Sen sijaan roolileikkien, ryhmätöiden ja esitelmien käyttö oli vähäistä. Erilaisten opetusmateriaalien käyttö oli yleisintä lukioissa. Oppikirjat, lehtiset, kirjallisuus ja sanomalehdet olivat yleisempiä käytettyjä aineistoja. Audiovisuaalisia välineitä (dioja, kalvoja, elokuvia ym.) käytettiin yleensä vähemmän.

Amerikkalaisissa tutkimuksissa on laajalti käsitelty vertaisryhmien (peer-led education) tarjoamaa apua huumeisiin ja muihin päihteisiin liittyvässä opetuksessa. Mellanbyn ym. (2000) mukaan nuoret käyttivät opetuksessaan vaihtelevia opetusmenetelmiä ja menetelmään on ylipäänsä suhtauduttu suurella innostuksella. Joidenkin näkemysten mukaan nuorten on helpompi käsitellä aikoja aiheita samanikäisten nuorten kanssa kuin opettajan tai muun aikuisen kanssa. Menetelmällä on ollut positiivisia vaikutuksia asenteisiin, taitoihin ja käyttäytymiseen huumeisiin ja päihteisiin liittyvissä asioissa. Tuloksien arviointiin liittyy kuitenkin monia epävarmuustekijöitä.

Menetelmä ei ole ongelmaton, sillä opetustilanne on aina sosiaalinen tapahtuma kaikkine vaikuttavine tekijöineen (roolit, ulkoiset tekijät ym.). Opettajina toimivat nuoret on ehkä koulutettu tiettyyn aihealueeseen, mutta heiltä puuttuu koulutus ja kokemus opettamiseen ja opetustilanteen hallintaan. Heidän vahvuutenaan on toisaalta tietynlainen innovatiivisuus, jota koulutus ei ole päässyt rajoittamaan. Uudet oppimiskäsitykset korostavat oppilaslähtöisyyttä ja on mahdollista, että nuoret ”opettajat” ymmärtävät tämän merkityksen paremmin. Heidän vahvuutensa on ehkä enemmän huumeiden ja päihdeiden käytön sosiaalisten vaikutusten ”opettajina”. (Komro ym. 1996, Mellanby ym. 2000.) Blackin ym. (1998, 89) toteuttaman laajan meta-analyysin mukaan vertaisryhmien käytöllä voidaan saavuttaa samoja hyötyjä kuin koulutettujen opettajienkin avulla. Onnistunut oppimistilanne vaatii joka tapauksessa, että ohjaaja on koulutettu tehokkaaksi oppimisen ohjaajaksi ja että hän suosii oppilaiden aktiivisuutta korostavia opetusmenetelmiä.

Suomessa kehitetty ”Vastuun portaat” on Furmanin ja Aholan kehittämä ja opetushallituksen julkaisema malli lasten ja nuorten kasvatuksellisiin ongelmiin. Sen tarkoituksena on ohjata nuoria ottamaan vastuuta teoistaan ja näin ollen lisätä nuorten vastuuntuntoa. Vastuunotto tapahtuu kuuden vaiheen prosessina. Vaiheet ovat nimetty myöntämiseksi, ymmärtämiseksi, anteeksipyyttämiseksi, sovittamiseksi, lupaamiseksi ja vastuuntuntoisuudeksi. Malli soveltuu niin huume- ja päihdekasvatukseen kuin kaikkeen muuhunkin vastuuntuntoa korostaviin tilanteisiin, esimerkiksi kiusaamiseen, varasteluun tai muihin yhteisesti sovittujen sääntöjen rikkomiseen. Malliin pohjautuen on tehty myös ”Joka mokaa ottaa vastuun” –video sekä ”Vääryydestä vastuuseen” –kirja. (<http://www.reteaming.com/vastuunportaat/> 12.12.2000, Opetushallitus 2001.)

5.4 Koulun huumeopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä

Suuri osa yleisesti toteutettavasta huumeiden käytön ehkäisemistyöstä on terveyskasvatusta ja tiedottamista. Kuitenkin jos tavoitteena on pysyvä käyttäytymismuutos, ei tiedon lisääminen välttämättä riitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Ihmisten päätöksiin vaikuttavat rationaalisten, tiedollisten, syiden lisäksi myös muunlaiset motiivit, kuten tunteet ja arvot. (Dusenbury & Falco 1995, Ehkäisevän päihdetyön käsikirja 1999, Haignere ym. 1996.)

Ihmisten tekemiä valintoja ohjaavat muun muassa arvot. Ne pohjautuvat osin yhteiskunnan vaatimuksiin, osin henkilön omiin tavoitteisiin. (Pulkinen 1988.) Ihmiset tekevät elämäänsä

vaikuttavia valintoja, muun muassa terveysvalintoja, jatkuvasti ja näitä tulisi myös muiden kunnioittaa. Näin on myös nuorten kohdalla. Holhoava, pakottava ote ei ole perusteltua, sillä nuorten oleellisiin kehitystehtäviin kuuluu oppia tekemään omia valintojaan. Sitä he myös itsenäistymisen kynnyksellä haluavat. Yhtälailta nuorten tulisi myös oppia arvostamaan muiden valintoja; on kyseessä sitten oma vanhempi, ystävä tai tuttava. Arvojen esiintuonti oppituntien yhteydessä onkin tärkeä tekijä edistettäessä nuorten oman ajattelun ja päätöksentekokyvyn kehittymistä.

Valistus voidaan määritellä tarkoittamaan pelkästään joukkotiedotuksen viestintää, mutta käytännössä sillä usein tarkoitetaan myös kouluissa tapahtuvaa opetusta (Rimpelä 1998). Valistus-sana käsitetään usein yhdensuuntaisena ja holhoavana. Se voitaisiin kuitenkin ymmärtää myös tietoisena pyrkimyksenä keskustelun ja ajattelun herättämiseen eri tavoin ja eri paikoissa. Tällöin valistajaksi voitaisiin kutsua kaikkia, jotka osallistuvat yhteiskunnalliseen keskusteluun tuoden tietonsa esiin mielipiteen muodostuksen avuksi, ei oman valmiin kantansa vahvistamiseksi. (Soikkeli 2002.)

Huumevalistuksessa käytetty aineisto on Soikkelin (1998) mukaan usein valittu sen mukaan, mitkä sen aiheuttamat reaktiot ovat. Monet väittämät ovat tunteisiin vetoavia, mutta eivät ole esimerkiksi nuorten omien kokemusten mukaan uskottavia. Valistusohjelmien väittämät kannabiksen käyttäjästä, joka vieraantuu muusta maailmasta ja ajautuu rikoskierteeseen, ei usein vastaa sitä kokemusta, joka nuorella on ikäisistään kannabiksen käyttäjistä tai kokeilijoista. Yhtälailta vierailijat, jotka kertovat omasta huumeiden käytöstään, saattavat toimia täysin päinvastaisena esimerkkinä kun oli tarkoitettu; nuoret saattavat käsittää tilanteen niin, että huumeidenkäytön voi lopettaa milloin vain ja helposti, toisin kuin on opetettu. (Pylkkänen 1992, 79-80, Rimpelä 1998.)

Soikkeli (1998) haluaisi, että huumevalistus ajateltaisiin osaksi kasvatusta unohtaen perinteinen tuloshakuisuus. Kasvatuksellinen ja virittävä valistus tarkoittaisi hänen mukaansa oppilaan omaa kriittistä ajattelua tukevaa opetusta sekä opetussisältöjä ja – aineistoja, jotka toimisivat sekä tietoa lisäävinä että keskusteluun virittävinä lähteinä. Valistuksen tulisi myös perustua realistisiin tietoihin. Tunteisiin vetoavien esimerkkien sijaan voitaisiin keskittyä, sekä opetuksessa että yleisessä huume-tiedotuksessa, siihen mielenkiinnottomaan, todelliseen, arkeen, mitä huumeet tarjoavat. Yleensä huumeiden, esimerkiksi kannabiksen, käyttö jää

muutamaan kertaan ja huumeet unohtuvat jonkin muun elämäntilanteen tullessa. (Pylkkänen 1992, 74-79, Soikkeli 1998, Soikkeli 2002.)

Nykyisellään huumevalistus ei tarjoa houkuttelevia vaihtoehtoja huumeiden tarjoamalle maailmalle. Kuten eivät yhden lauseen ”uskalla sanoa ei” – kampanjat tavoita heterogeenistä nuorten joukkoa eivät myöskään perinteiset rationaaliset ja yhteiskunnalliset vastineet terveysvaaroista, laittomuudesta, seurauksista ja moraalittomuudesta vastaa niitä lupauksia, joita päihteiden käytön elämyksellisyys tarjoaa. (Soikkeli 2002.)

Soikkeli (2002) tuo myös esiin sekä suomalaisen että kansainvälisen näkemyksen kaikkien päihteiden ja niiden haittojen käsittelystä yhdessä ja yhtäläisin perustein. Kaikki päihteet aiheuttavat elämää rajoittavia haittoja ja riskejä ja saattavat johtaa päihdekeskeiseen elämäntapaan. Tällöin ehkäisevän päihdetyön tulisi antaa yksilöille mahdollisuus kehittää niitä kykyjä ja taitoja, jotka auttavat torjumaan uhkia. Soikkelin mukaan tulevaisuudessa parhaat ehkäisevän päihdetyön tekijät tarjoavat ihmisille virikkeitä ja mahdollisuuksia aktiiviseen tekemiseen ja olemiseen. Parasta ehkäisevää päihdetyötä on vaihtoehtojen tarjoaminen ja ongelmaisten tukeminen, ei niinkään päihteisiin keskittyminen.

Dusenbury ja Falco (1995) ovat koonneet tekijöitä, jotka esiintyvät tehokkaissa huumekasvatusohjelmissa. Heidän mukaansa ohjelmien tulisi pohjautua vallitsevaan tutkimustietoon ja teorioihin. Ei esimerkiksi riitä, että nuorten huumekasvatuksessa keskitytään jo aiemmin todettuihin riskitekijöihin, kuten asenteisiin ja toveripiiriin huumeidenkäyttöön. Myös muun muassa kodin ja kouluuyhteisön merkitystä tulisi tarkastella kehitettäessä uusia menetelmiä.

Nuorille suunnatussa huumekasvatuksessa tulisi myös ymmärtää nuorten maailmaa ja mielenkiintoa. Tiedon, joka keskittyy kuvaamaan huumeiden aiheuttamia lyhyen aikavälin seurauksia sekä sosiaalisia seuraamuksia, on todettu olevan nuorille tärkeämpiä kuin esimerkiksi huumeiden luokitteluun ja vaikutuksiin keskittyvä sirpaletieto, jota perinteinen opetusmalli on tarjonnut. Nuorille olisi tärkeää myös opettaa itsenäisiä päätöksenteko ja viestintätaitoja yhdessä sosiaalista painetta vastustavien taitojen kanssa. (Dusenbury & Falco 1995.) Sosiaalisten taitojen opettaminen ei ole yksistään riittävä menetelmä huumeopetuksessa. Vertaisryhmien painostus tms. ei ole ainoa, tai välttämättä edes kovin yleinen, syy huumeidenkäytölle.

6. ”VALINTA ON SINUN” – OPETUSKOKONAISUUDEN KUVAUS

6.1 ”Valinta on sinun” –huumeopetuskokonaisuuden suunnittelu

”Elämisen taitoja koulusta”, johon tämän tutkimuksen ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden testaus liittyy, on yksi Terve Pohjoinen –projektin alaprojekteista. Alaprojektin kohderyhmänä ovat peruskoulujen ala- ja yläasteiden oppilaat, opettajat ja kouluterveydenhuollon henkilöstö. Projektin tavoitteena on kartoittaa lasten ja nuorten terveystilannetta ja vanhempien voimavaroja pohjoisen alueella ja hyödyntää näitä tietoja terveystiedon sisältöalueiden suunnittelussa. Tavoitteena on myös kokeilla ja kehittää uusia menetelmiä terveysopetukseen, joista ”Valinta on sinun” – kokonaisuus on yksi. ”Valinta on sinun” -kokonaisuuden idea on kehittynyt terveystiedon didaktiikan lehtori Kaili Kepler-Uotisen työn tuloksena. Tämän tutkimuksen huumeopetuskokonaisuus on valmistettu yläasteikäisille oppilaille sekä heidän opettajilleen. (Niskala 2002 julkaisematon, Niskala & Rahkola 2001 julkaisematon.)

Tässä tutkimuksessa testattu huumeopetuskokonaisuus suunniteltiin pääpiirteittäin syksyllä 2001 juuri ennen kokonaisuuden testauksen alkua. Yhdessä Kaili Kepler-Uotisen kanssa päätimme tuntien aiheet ja alustavat sisällöt sekä opetusmenetelmät. Halusimme näiden 10 tunnin aikana käsitellä huumeeteemaa mahdollisimman laajasti eri näkökulmista. Mielestämme oli tärkeää korostaa omien valintojen ja toimintavaihtoehtojen merkitystä sekä itsetuntoa käyden läpi kuitenkin myös perinteisempiä huumeopetuksen aiheita, kuten huumetietoutta ja huumeidenkäytön seurauksia.

Alustavasti suunniteltua opetuskokonaisuutta ei ollut mahdollista esitellä. Sen sijaan ensimmäisen tunnin jälkeen muiden tuntien valmistelu ja viimeistely tapahtui varsin vuorovaikutteisesti opettajien ja oppilaiden kanssa. Tuntien aiheet oli siis päätetty jo aiemmin, mutta ensimmäisen tunnin observoinnin ja ryhmähaastattelun sekä joka tunnilla kerättyjen opettajien ja oppilaiden tuntikohtaisten palautteiden perusteella tuntien sisältöjä ja tehtävätyyppejä muokattiin mahdollisimman toimiviksi ja opettajien ja oppilaiden toiveiden mukaisiksi. Kokonaisuuden loppuvaiheille päätettiin muun muassa ottaa terveydenhoitaja ja vanhempia oppilaita mukaan tunneille. Tuntien rakennetta (alkuleikki, väittämä-toimintatietoisku – kokonaisuus, loppuleikki) ei kuitenkaan muutettu. Osa tunneista oli aiheen perusteella alun perinkin suunniteltu poikkeaviksi ja muut tunnit haluttiin toteuttaa saman

rakenteen mukaan, jotta saisimme arvokasta tietoa menetelmän toimivuudesta ja prosessin etenemisestä. Prosessin aikana syntynyt luokkien ja opettajien tuntemus auttoi luonnollisesti tuntien viimeistelyssä ja rohkaisi myös opettajia tuomaan esiin mahdollisia vaikeuksia tai mielipiteitä.

6.2 Lähestymistavan taustaa ja oppituntirakenne

Psykososiaalinen opetusmalli on yhdistelmä kognitiivisesta, humanistis-psykologisesta ja konstruktivisesta opetusmalleista. Näistä kognitiivinen malli painottaa ymmärtämistä ja omaehtoista ongelmanratkaisua, humanistis-psykologinen kokemusperäistä oppimista, vuorovaikutuksen, itsetuntemuksen ja asenteiden kehittämistä ja konstruktivinen malli vuorostaan tiedon subjektiivista rakentamista. (Karekivi 1999.)

Psykososiaalisen mallin keskeinen tavoite on minän vahvistamisessa ja tukemisessa. Tämän avulla pyritään vahvistamaan yksilön päätöksentekotaitoja ja sosiaalisen paineen käsittelytaitoja. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus kulkevat käsi kädessä itsearvostuksen kehittämisen kanssa. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii vuorovaikutuksellisia opetusmenetelmiä, kuten ongelmanratkaisua, ryhmätyöskentelyä ja arvojen selkiyttämistä. Tärkeää on myös opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus ja toistensa elämysmaailman kokeminen. On ymmärrettävä nuorten maailmaa, jotta voidaan päästä käsiksi itse ongelmaan. (Karekivi 1999.)

Psykososiaaliseen oppimismalliin sisältyy siis muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteita. Konstruktivistisen opetuksen yksi tavoitteista on pyrkiä pois kollektiivisesta tiedosta ja keskittyä oppilaan omien valintojen ja ajattelun johdattamaan uudelleen ja käyttökelpoiseen tietoon. Vuorovaikutus ja asioista keskusteleminen on oleellinen osa toimintaa. Parhaimmillaan tämä johtaa mielekkään oppimisen lisäksi vastuuntunnon, yhteistyön ja ilmapiirin kehittymiseen. (Hentunen 2001.) Kaikki nämä ovat oleellinen osa ”Valinta on sinun” –opetuskokonaisuuden tavoitteita ja käytäntöjä, vaikkei se puhtaasti edustaisikaan konstruktivismia sen kokonaisvaltaisessa merkityksessä.

Kokemuksellisen oppimisen keskeinen tavoite on oppilaan persoonallinen ja sosiaalinen kasvu ja itsetuntemuksen lisääntyminen, ei niinkään pelkkä asioiden oppiminen. Oppiminen

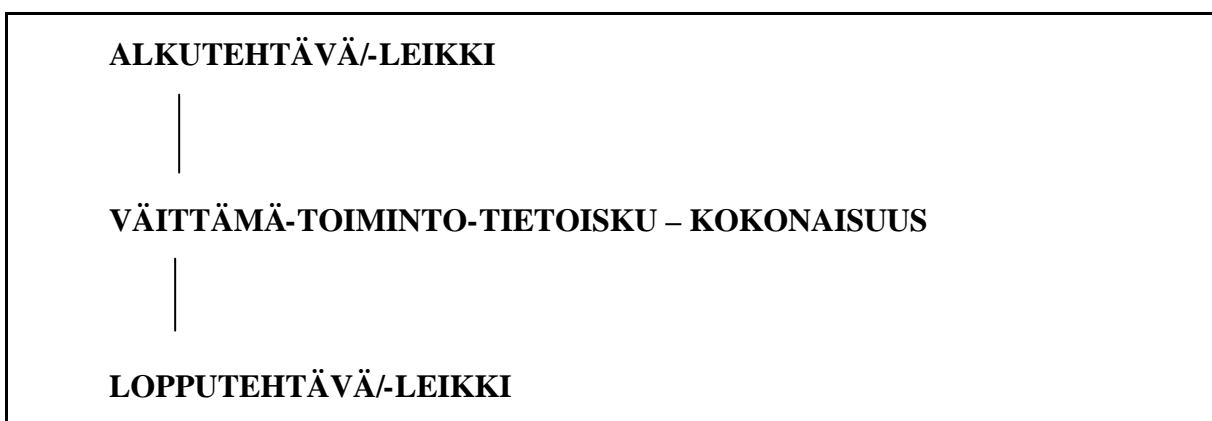
nähdään jatkuvana syklisenä prosessina, jonka vaiheita ovat omakohtainen kokemus, kokemuksen reflektointi, kokemuksen käsitteellistäminen tai yleistäminen sekä aktiivinen ja kokeileva toiminta. Käytännössä nämä vaiheet tarkoittavat sitä, että oppilaiden omat kokemukset asiasta toimivat herätteenä uuden oppimiselle. Näiden kokemusten reflektointi on erittäin tärkeä osa kokemuksellista oppimista; oman toiminnan ja ajattelun tietoinen pohtiminen luo pohjan uuden oppimiselle ja näiden kokemusten ymmärtämiselle yleisemmässä teoreettisessa viitekehyksessä. Tämän jälkeen näitä tietoja voidaan soveltaa käytäntöön. Kokemusten tai ajatusten puuttuessa voidaan lähteä liikkeelle teoreettisesta pohjasta ja näin luoda kokemuksia. (Kupias 2002.)

Kokemuksellinen oppiminen vaatii oppilaan aktiivista osallistumista. Opetusmenetelmiä, tai Engeströmin (1984) ja Vuorisen (1993) mukaan opetusmuotoja tai työtapoja, voi olla useita: toiminnallisia tehtäviä tai perinteisempää luennointia. Tärkeää on menetelmän soveltuvuus oppimisen vaiheeseen ja opittavaan asiaan sekä opetusmenetelmän toteutus. (Kupias 2002.)

“Valinta on sinun” -huumeopetuskokonaisuus ei teoreettisesti pohjautu mihinkään yhteen oppimisteoriaan tai opetusmenetelmään vaan yhdistelee elementtejä useista lähtökohdista tarpeen ja aiheen mukaan. Kaikkia oppitunteja yhdistää kuitenkin kokemuksellisuus, toiminnalliset menetelmät sekä kriittisen ajattelun ja vastuuntunnon kehittämiseen liittyvät tavoitteet. Suurin osa oppitunneista pohjautuu väittämiin, joihin oppilaat ottavat kantaa oman mielipiteensä pohjalta. Tärkeää on kuitenkin olla puuttumatta yksittäisen oppilaan mielipiteisiin ja valintoihin moralisoiden tai arvostellen vaan tuoda tietoiskujen ja tehtävien kautta uusia näkökulmia ja vaihtoehtoja oppilaiden ajatteluun ja valintoihin.

”Valinta on sinun” – kokonaisuus korostaa myös psykososiaalisen mallin esiin tuomaa itsetunnon, omien päätöksentekotaitojen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Pääpaino ei kuitenkaan ole sosiaalisen paineen vastustamisessa vaan oman identiteetin ja minäkuvan kehittämisessä ja omien valintojen kriittisessä arvioinnissa. Omia valintoja tutkitaan ja arvioidaan käsittelemällä aiheita useista näkökulmista ja lähtien eri ihmisten kokemuksista, ja tunneilla pyritään tuomaan esille tai keksimään erilaisia toimintavaihtoehtoja. Nuorten maailmaan pyritään pääsemään käsiksi etsimällä nuorten elämää koskettavia esimerkkejä sekä oppilaiden mahdollisuuksin tuoda esiin asioita, jotka he kokevat tarpeellisiksi ja kiinnostaviksi.

“Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden tunnit ovat rakenteeltaan pääosin samanlaisia. Tunnit alkavat aina erilaisella alkuleikillä tai – tehtävällä, jonka tarkoituksena on lämmitellä oppilaita tunnin aiheeseen. Alkuleikin jälkeen seuraa opettajan ohjaama toiminta-väittämä-tietoisku – kokonaisuus. Toiminta tarkoittaa tässä vaihtelevaa pientä toimintoa, esimerkiksi kynän napautusta, jolla oppilaat vastaavat opettajan esittämiin väittämiin oman mielipiteensä mukaisesti. Väittämät liittyvät aina tunnin aiheeseen ja voivat olla esimerkiksi muodossa: ”napauta kynällä pulpettiin jos olet sitä mieltä että...”. Väittämää seuraa tietoisku, joka voi olla opettajan kertovaa opetusta, erilaisten materiaalien käyttöä, oppilaiden kokemusten esiintuomista tms. Väittämiä ja tietoiskuja on tunnista riippuen 5-6 kappaletta. Toiminta-väittämä-tietoisku – kokonaisuuden jälkeen on vuorossa loppuleikki tai – tehtävä, jonka tarkoituksena on koota yhteen tunnin asioita. Tunnin rakenne on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. ”Valinta on sinun” – lähestymistavan oppituntirakenne

Alkutehtävän avulla pyritään aktiivisesti orientoitumaan tunnin aiheeseen. Väittämien avulla oppilaat miettivät omia lähtökohtiaan ja mielipiteitään käsiteltävään asiaan. Tietoiskujen avulla tuodaan esiin muiden kokemuksia, teoreettista taustaa, faktatietoa jne. Lopputehtävässä kootaan yhteen tunnin asioita ja erilaisia näkökulmia aiheeseen.

Opetusmenetelmien käytössä on pyritty monipuolisuuteen ja sopivuuteen opetuksen tavoitteiden ja opettavien aiheiden kanssa. Voisi sanoa, että mahdollisia toteutustapoja on yhtä monta kuin käsiteltäviä aiheita. Kokonaisuus ei silti ole sekava, sillä tunteja yhdistää rakenteelliset tekijät ja tavoite saada oppilaat pohtimaan omia valintojaan. Opetettavan aiheen ja tavoitteiden lisäksi opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat myös luokan ja opettajan tausta ja ”luonne”; kaikki menetelmät eivät tunnu kaikista opettajista luontevilta tai luokka ei ole innostunut niiden käytöstä. Rento ja luottamuksellinen oppimisilmapiiri luo kuitenkin

hyvän pohjan uusienkin menetelmien kokeilemiselle. Oppilaiden osallistuminen ja oma toiminta on joka tapauksessa tärkeässä osassa kaikilla oppitunneilla.

6.3 Huumeopetuskokonaisuuden tuntikuvaukset

Taulukossa 3 on esitelty huumeopetuskokonaisuudessa pidettyjen tuntien aiheet sekä leikeissä ja tehtävissä käytettyjä opetusmenetelmiä ja opetusmateriaalia. Perusrakenteesta poikkeavia tunteja ovat tunnit 5, 7 ja 10 johtuen tuntien aiheesta.

Taulukko 3. Huumeopetuskokonaisuuden tuntikuvaukset

Tunnin aihe	Menetelmät	Materiaali	Muuta
1. Huumeiden merkitys	Kirjallinen yksilötehtävä Lukutehtävä (yksilötehtävä) Kokemuksien kertominen luokalle (oppilaat) Ryhmätyö ja sen esittäminen	Katkelma videosta ”Koukku” Jaatinen J.: Viattomuuden tarinoita Mietelmiä internetistä Yksilötehtävän pohja	Observointi (Kirsi Rämälä ja Kaili Kepler-Uotinen)
2. Huumeidenkäytön seurauksia	Ryhmätyö ja sen esittäminen Kertova opetus (opettaja) Oppilas lukee luokalle Oppilaiden mielipiteiden esittäminen Kirjallinen yksilötehtävä	Asiatekstiä internetistä Pylkkänen K.: Syy vai seuraus Yksilötehtävän pohja	

3. Huumemainonta	Ryhmätöitä ja niiden esittäminen Kokemuksien kertominen luokalle (oppilaat) Kysymyksiin vastaaminen luokan kesken Kertova opetus (opettaja) Näytteleminen (opettaja)	CD-levyt tms. Keskusteluja internetistä Tietolehtiset	
4. Itsetuntemus	Ryhmätyö ja sen esittäminen Kirjallinen yksilötehtävä Luokan itsetuntemuskartan kokoaminen ryhmätöistä	Yksilötehtävän pohja	Väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuus kirjallisena
5. Huumetieto oppilaalta oppilaalle	Ryhmätöinä tietoiskun, leikin, tehtävän suunnittelu tunnille	Oppilaiden valitsema materiaali	Oppilaiden valmisteleva tunti
6. Tieto on tärkeää	Ryhmätyö ”neljä nurkkaa” ja sen esittäminen Kertova ja kyselevä opetus Tietoleikki luokan kesken	Tietopaketti huumeista (kalvot ja taustatieto ryhmittäisiin)	
7. Rajojen kokeileminen ja vastuu	Ryhmätyö ja sen esittäminen Kertova opetus (opettaja) Keskustelu	Vastuullinen vanhemmuus - monisteet	Poikkeava tuntirakenne
8. Keneltä ja mistä apua ja hoitoa	Parityöskentely Kertova opetus (opettaja, terveydenhoitaja) Keskustelu/Kysymykset	Terveydenhoitajan aineistot	Mukana vieraileva terveydenhoitaja
9. Vapaa-aika ja harrastukset	Ryhmätyö ja sen esittäminen Omien kokemusten kertominen (vierailijat)		Mukana koulun vanhempia oppilaita

10. Koonti aiemmin opitusta	Mielikuvitustehtävä (yksilötehtävänä) ja sen purku		Tunti varattu lähinnä palautteen antoon. Mukana Kirsi Rämälä ja Kaili Kepler-Uotinen
-----------------------------	--	--	---

7. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laadullisin ja määrällisin tutkimusmenetelmin tutkia itse valmistetun ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden toimivuutta ja mielekkyyttä oppilaiden ja opettajien keskuudessa eräällä Rovaniemen yläasteella.

Tutkimusongelmat:

- 1) Millaisena 7. ja 8. luokan oppilaat kokevat ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden.
 - Miten oppilaat arvioivat opetuskokonaisuuden tuntikohtaisesti
 - Miten oppilaat arvioivat käytettyjä opetusmenetelmiä
 - Miten opetuskokonaisuuden arviot eroavat 7. ja 8. luokan välillä
 - Mitä kehittämistarpeita oppilaat kokevat huumeopetukselle

- 2) Mitä mieltä opettajat ovat ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden toimivuudesta ja mielekkyydestä huumeopetuksessa.
 - Miten opettajat arvioivat opetusohjelman tuntikohtaisesti
 - Mitä kehittämisideoita opettajilla oli huumeopetuskokonaisuuteen ja huumeopetukseen yleisesti

8. TUTKIMUSMENETELMÄT

8.1 Tutkimuksen kulku

”Valinta on sinun” – lähestymistapaan pohjautuva 10 oppitunnin huumeopetuskokonaisuus toteutettiin Rovaniemellä maaliskoukokuussa 2002 yhdelle yläasteen 7. ja 8. luokalle. Koulun rehtori on ollut mukana ”Terve Pohjoinen” – projektin ”Elämisen taitoja koulusta” – osaprojektissa, joten tämän koulun valinta tutkimukseen oli luontevaa. Yläasteen opettajille oli jo aiemmin tarjottu mahdollisuutta osallistua lyhyeen ”Valinta on sinun” – koulutukseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisia koulutukseen osallistujia. Koulutuksen piti Kaili Kepler-Uotinen, joka oli mukana myös aineistonkeruun suunnittelussa, toteutuksessa ja opetuskokonaisuuden valmistamisessa.

Opettajat saivat noin 2 tunnin koulutuksen ”Valinta on sinun” – lähestymistavasta, tuntirungosta ja mahdollisista opetusmenetelmistä sekä lyhyen kertauksen ja ohjeistuksen ennen ensimmäistä tuntia. Tunnin jälkeen sovittiin, että opettajat pitäisivät jatkossa 1-2 oppituntia viikossa. Nämä tunnrit otettiin sopimuksen mukaan muista oppiaineista, sillä osallistuville luokille ei haluttu tämän vuoksi lisätä viikkotuntimäärää.

Opettajat saivat joka tunnille opetusrunon ohjeineen, jonka mukaan he opetusta toteuttivat. 7. -luokalle opetuksen toteutti luokan oma luokanvalvoja ja 8. - luokalle eräs koulun opettaja. Tunnilla 8 oli mukana myös vieraileva terveydenhoitaja ja tunnilla 9 vierailevia oppilaita yläasteelta ja lukiosta. Viimeisen tunnin, joka oli varattu pääosin palautteen antoon, piti Kaili Kepler-Uotinen.

8.2 Aineistonkeruu ja tutkimusote

Tässä arviointitutkimuksessa tutkimusaineistoa kerättiin usealla eri tavalla. Taulukossa 4 kuvataan kaikki tutkimuksen laadulliset ja määrälliset aineistot. Osallistuneita opettajia oli 2, seitsemäsluokkalaisia 22 ja kahdeksaluokkalaisia 23. Opettajat haastateltiin lyhyesti ja vapaamuotoisesti ennen opetuksen toteuttamista. Haastattelun tarkoituksena oli kartoittaa muutamalla teemalla lähtötilannetta; olivatko he opettaneet huumeasioista ennen, mikä

näkemyksellä on hyvästä huumeopetuksesta sekä millaisena he kokevat luokan, jolle opetusta toteuttavat.

Sekä opettajat että oppilaat antoivat joka tunnin jälkeen kirjallisen palautteen lyhyelle palautelomakkeelle. Oppilaiden palautelomake oli lyhyt ”rasti ruutuun” –palaute siitä, millainen tunti oli heidän mielestään ja se oli mahdollista täyttää lyhyessä ajassa tunnin loputtua. Oppilaat saivat halutessaan kuvailla tuntia useammallakin kuin yhdellä adjektiivilla. Opettajat täyttivät avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn tunnilla käytetyistä menetelmistä ja tunnin kuluista (Liitteet 1 ja 2). Observoimme sekä 7. että 8. – luokan ensimmäisen tunnin kulkua (Liite 3) ja kirjoitimme kokemuksiamme ylös myös tunnin jälkeen. Lisäksi ensimmäisen tunnin jälkeen toteutettiin 7. -luokalle 6 hengen ryhmähaastattelu. Suunnitelmista poiketen 8. luokalle ei tunnin ajankohdan takia ollut mahdollista toteuttaa ensimmäisen oppitunnin jälkeistä ryhmähaastattelua.

Viimeisen tunnin jälkeen kerättiin laajempi kirjallinen palaute luokkien oppilailta ja opetukseen osallistuneilta opettajilta (Liitteet 4 ja 5). Loppupalaute päädyttiin keräämään ryhmähaastattelun sijaan kirjallisesti, jotta mukaan saataisiin kaikki luokkien oppilaat. Oppilaiden loppupalaute sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että strukturoidumpia osioita. Opettajien loppupalautteessa oli avoimia kysymyksiä. Keskustelimme lisäksi opettajien kanssa lyhyesti kirjallisen palautteen täydennykseksi. Saimme käyttöömmme myös oppilaiden yksilö- ja ryhmätöiden tuotokset joka tunnilta.

Taulukko 4. ”Valinta on sinun” huumeopetuskokonaisuuden yhteydessä kerätty tutkimusaineisto

Laadulliset aineistot	(N)	Määrälliset aineistot	(N)
• Opettajien <i>alkuhaastattelut</i>	(N=2)	• <i>Oppilaiden tuntikohtainen palaute</i>	
• 7. luokan oppilaiden <i>ryhmähaastattelu</i> (6 henkilöä ensimmäisen tunnin jälkeen)	(N=1)	8 kpl (7. ja 8. luokka) (<i>á</i> N=12-23)	
• Ensimmäisten tuntien systemaattiset <i>observoinnit</i> (7. ja 8. luokka)	(N=2)	• <i>Strukturoitu kysely</i> opetuksessa käytetyistä <i>tehtävistä</i> ja <i>opetustyyleistä</i>	(N=42)
• <i>Tuntikohtaiset opettajien palautteet</i>	(N=18)	(7. ja 8. luokka, loppupalaute)	
• <i>Oppilaiden loppupalaute</i> (7. ja 8.			

luokka laadulliset osiot)	(N=42)
• Opettajien loppupalaute	(N=2)
(kirjallinen ja täydentävä suullinen palaute)	

Tässä tutkimuksessa käytän aineistoina oppilaiden (tunnit 2-9) ja opettajien (tunnit 1-9) tuntikohtaisia palautteita sekä opetuskokonaisuuden lopussa kerättyjä loppupalautteita tutkimuskysymysten kannalta oleellisin osin. Ensimmäisillä tunneilla suoritettua observointia ja 7. luokan ryhmähaastattelua käytän analyysin tukena. Näin saadaan monipuolisempi kuva yksittäisistä tunteista, oppilaiden ja opettajien välittömistä kokemuksista sekä koko huumeopetusprosessista kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten aineistojen tukiessa toisiaan. Käytetyt analyysimenetelmät esittelen tutkimusmenetelmälliset ratkaisut – kappaleessa.

8.3 Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut

8.3.1 Kvantitatiiviset menetelmät ja aineistonalyysi

Tiedonhankintamenetelmät

Tämän tutkimuksen osin määrälliset ja osin laadulliset tutkimusmenetelmät on perusteltavissa tutkittavan ilmiön luonteella ja tutkimuskysymyksillä. Kyse ei siis ole siitä, että jommankumman tutkimustavan menetelmät tuottaisivat syvällisempää tai parempaa tietoa kuin toisen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001).

Opetustapahtuma ja -menetelmä voidaan halutessa pilkkoa pienempiin osiin, jolloin sen osa-alueiden toimivuutta voidaan tutkia kvantitatiivisin menetelmin, kuten tässäkin tutkimuksessa on jossain määrin tehty. Kuitenkin jos halutaan selvittää opetuskokonaisuuteen osallistuvien opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia toteutukseen osallistumisesta, sen varsinaisesta toteuttamisesta, kokonaisuuden luonteesta ja sen toimivuudesta luokkahuonetilanteissa, ei kovin joustamattomalla ja strukturoidulla tutkimusrakenteella pystytä vangitsemaan ilmiön koko luonnetta. Opetustapahtuma on aina luonteeltaan vaihteleva ja sidoksissa moniin tilanne- ja kulttuuritekijöihin, joten laadullisten aineistojen avulla voidaan täydentää ja paremmin ymmärtää strukturoiduista osioista saatuja tietoja.

Kvantitatiivista tutkimusta voidaan sanoa myös tilastolliseksi tutkimukseksi. Sen avulla selvitetään lukumääriin ja prosentiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä ilmiöiden välisiä riippuvuuksia. Tuloksia voidaan havainnoida taulukoin tai kuvioin. Näin saadaan yleensä kartoitettua olemassa oleva tilanne. (Heikkilä 2002.) Kvantitatiivisia aineistoja tässä tutkimuksessa oli oppilailta kerätty tuntikohtainen oppituntia kuvaileva kyselylomake (liite 1) sekä loppuarvioinnin yhteydessä oppilailta kerätty, opetuksessa käytettyjä tehtävätyyppejä ja opetustapoja arvioiva, strukturoitu kysely (liite 4).

Lomakkeet pyrittiin tekemään ulkonäöltään miellyttäväksi ja sopivan pituisiksi käytettävissä olevaan aikaan nähden. Erityisesti tuntikohtaisista kyselyistä haluttiin tehdä mahdollisimman lyhyt ja yleisesti tuntia kuvaileva, jotta oppilaat jaksaisivat tunnin päätteeksi vastata, miltä kyseinen tunti heistä vaikutti. Tällä tavalla saatiin vastaus kaikilta tunnille osallistuneilta oppilailta sekä kontrolloitiin kyselytutkimuksen yhtä ongelmaa eli vastausprosentin mahdollista pienuutta (Valli 2001). Kysymyslomakkeet täytettiin nimettöminä, jolloin oppilaat saivat rehellisesti ilmaista mielipiteensä pelkäämättä opettajan tai tutkijoiden kommentteja. Loppupalautteen aikana oppilailla oli mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä jos he eivät ymmärtäneet tai muistaneet lomakkeen asioita.

Mittarit

Kyselylomakkeen laatimisessa tulee ottaa huomioon muun muassa tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat, tutkimuskohde (ketkä lomakkeeseen vastaavat), kysymysten muoto ja lomakkeen pituus (Valli 2001). Tuntikohtaisessa kyselylomakkeessa (liite 1) oppilaat valitsivat parhaiten tuntia kuvaavat adjektiivit. Loppuarvioinnin strukturoidussa lomakkeessa (liite 4) käytettiin 5-portaista Likert -asteikkoa, jossa ei kuitenkaan ollut niin sanottua neutraalia vastausvaihtoehtoa ("ei osaa sanoa"), jota tämän tyyppisissä asteikoissa yleensä käytetään (Valli 2001). Neutraali vastausvaihtoehto jätettiin pois, koska oli syytä olettaa, että normaaleja poissaoloja lukuun ottamatta kaikki osallistuisivat tunneille ja kaikilla oli kokemus ja mielipide kysytystä asiasta. Jos oppilas ei ollut jostain syystä osallistunut tunnille, hän saattoi jättää vastaamatta tuohon kohtaan.

Mitta-asteikko kertoo, millä tavalla tutkittavaa asiaa on kysytty tai mitattu. Mitta-asteikot voidaan jakaa neljään eri tyyppiin: luokittelu-, järjestys-, välimatka- ja suhdeasteikkoon.

Mitta-asteikko määrittää käytettävissä olevat tilastolliset menetelmät. (Valli 2001.) Tässä tutkimuksessa käytetty tuntikohtainen kyselylomake oli luokitteluasteikollinen ja strukturoitu kyselylomake järjestysasteikollinen.

Analyysimenetelmät

Frekvenssitaulukoilla voidaan tarkastella havaintomäärää ja suhteellisia osuuksia muuttujien saamille arvoille (Heikkilä 2002, Nummenmaa ym. 1997). Tuntikohtaisen palautteen tuloksia käsiteltiin prosenttiosuuksina, koska hyväksytyjen palautteiden määrä vaihteli jonkin verran tuntien välillä. Erityisesti seitsemäsluokkalaisten kohdalla jouduttiin jonkin verran hylkäämään tuntikohtaisten palautteiden vastauksia, koska lomake oli sotkettu, vastattu epäselvästi tms. syystä. Kahdeksasluokkalaisten kohdalla tällaista ongelmaa ei juurikaan esiintynyt. Palautteiden avulla esitetään oppilaiden antamia kuvauksia kyseisistä tunteista. Samalla on myös seurattu yksittäisten muuttujien saaman prosenttiosuuden muutoksia opetuskokonaisuuden edetessä.

Strukturoitu kyselyaineisto käsiteltiin SPSS -ohjelmalla. Järjestysasteikolliset muuttujat ovat niin sanottuja epäjatkuvia muuttujia, jotka voivat saada vain tiettyjä arvoja. Niille voidaan myös esittää frekvenssitaulukko havaintomääristä ja suhteellisista osuuksista muuttujien eri arvoille. Järjestysasteikko mahdollistaa tilastollisista testeistä mediaanin keskilukuna, korrelaatiokertoimista Spearmanin ja Kendallin järjestyskorrelaatiokertoimen ja merkitsevyytestauksesta ei-parametriset testit (Heikkilä 2002, Nummenmaa ym. 1997, Valli 2001). Käytännössä Likert -asteikkoisia aineistoja käsitellään kuitenkin usein välimatka-asteikollisina. Tällainen menettely edellyttää, että aineisto on normaalisti jakautunut. (Erätuuli ym. 1994, Valli 2001.) Koska strukturoidun kyselyn aineisto oli 5 -portaisena käsitelynä normaalisti jakautunut, voitiin sillä suorittaa välimatka-asteikollisia testejä, kuten kahden riippumattoman joukon keskiarvoja vertaava t-testi. (Valli 2001.) Tietoja tallennettaessa 5-portaiselle asteikolle (huono, välttävä, tyydyttävä, hyvä, erittäin hyvä) annettiin arvot 1-5, joista keskiarvot on laskettu.

8.3.2 Kvalitatiiviset aineistot ja aineistonanalyysi

Arviointitutkimus

Tapaustutkimus on yksi ihmistieteellisen tutkimuksen lähestymistapa. Sille on luonteenomaista yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen yksittäisestä tapauksesta. Tapaus käsitteenä ei ole yksiselitteinen; se voi olla muun muassa yksi tai useampi yhteen liittyvä tapaus, prosessi, tapahtuma tai tapahtumasarja. Kasvatustieteissä mahdollinen sovelluskohde on esimerkiksi opetuksen kehittäminen, opetustapahtumat tai luokkahuonetoimenpiteet. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimusta luonnehtii monipuolisuus ja joustavuus, josta parhaimmillaan syntyy teorian ja kokemuksen hedelmällinen vuoropuhelu. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.)

Erilaisille tapaustutkimuksille on yhteistä monipuolinen tiedonkeruu tutkittavasta tapauksesta. Näin ollen tapaustutkimuksessa voidaan yhdistellä myös erilaisia kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysitapoja. Kuten muunkin tutkimuksen tekeminen, tapaustutkimus on täynnä tutkijan valintoja ja reflektointia prosessista ja tehdyistä päätöksistä. Tutkimusprosessin esiintuominen on erityisen tärkeää tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta. Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin tilastollinen yleistäminen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, Syrjälä & Numminen 1988.)

Evaluaatio- eli arviointitutkimus on yksi tapaustutkimuksen muodoista ja sen määrittelyt vaihtelevat tutkijasta toiseen. Voidaan kuitenkin sanoa, että sen tarkoituksena on hankkia syvällistä tietoa käytettyjen menettelytapojen tai toteutetun ohjelman arvosta. Evaluaation käsite ei sisällä pelkästään tuloksellisuuteen liittyviä odotuksia vaan myös muun muassa ketä, mitä, miksi, milloin ja miten arvioidaan sekä kuka arvioi. Evaluaatiotutkimus onkin kehittynyt alun standardoiduista koeasetelmista laajempaan laadullisten menetelmien käyttöön sekä tulosarvioinnista prosessiarvioinnin suuntaan. Käytetyt menetelmät eroavat kuitenkin aiheen ja tutkijan mukaan. Evaluaation lähtökohdat poikkeavat tavanomaisesta tutkimuksesta. Siinä oleellista ei ole tutkimuksen toistettavuus tai muut tekijät, jotka varmistavat tulosten yleistämisen muihin tilanteisiin. Tärkeää sen sijaan on tulosten käytännöllisyys ja sovellettavuus tiettyyn tilanteeseen. (Soininen 1997, Syrjälä & Numminen 1988.)

Tiedonkeruumenetelmistä

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä on useita, mutta niiden käyttö on luonnollisesti oltava harkittua ja tutkittavaan ilmiöön sopivaa. Laadullista aineistoa koskee monin tavoin samat säännöt kuin muitakin tutkimuksia; aineiston ja sen tulkinnan on oltava perusteltua, kattavaa ja totuudellista. Myös kohderyhmällä ja käytettävissä olevilla resursseilla on käytännön merkitystä aineistoa kerätessä. Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Ne voivat olla toisilleen vaihtoehtoisia, rinnakkaisia tai eri tavoin yhdisteltyjä jo edellä mainituista tekijöistä riippuen. Ne ovat yhtäläillä myös kvantitatiivisen tutkimuksen mahdollisia aineistonkeruumenetelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisin menetelmin analysoitiin 7. luokalle toteutettu ryhmähaastattelu, ensimmäisten tuntien observoinnit, lyhyet alkuhaastattelut opettajille, opettajien tuntikohtaiset ja loppupalautteet sekä oppilaiden loppupalautteet tietyin osin. Opettajien haastattelut olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelua kuvaa etukäteen valitut teemat ja niitä tarkentavat kysymykset. Teemahaastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu, kunhan kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tulee käsiteltyä. Riippuu näkemyksestä, pitääkö teemahaastattelussa esittää kaikille haastateltaville kaikki kysymykset ja ylläpitää tiettyä kysymysjärjestystä. (Eskola & Suoranta 2000, Eskola & Vastamäki 2001, Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tässä tutkimuksessa haastattelurungon annettiin mukautua haastattelutilanteessa. Esiin tulleisiin asioihin syvennyttiin vapaasti käyden kuitenkin pääteemat läpi. Samaa periaatetta toteutettiin oppilaiden ryhmähaastattelussa. Tarkoituksena oli saada esiin oppilaiden todellisia mielipiteitä ja toiveita liittyen huumeopetukseen käytettäväksi muun aineiston tukena. Pötsösen ja Pennasen (1998) mukaan ryhmähaastattelun vahvuus on mielipiteiden ja kokemusten ilmaisussa juuri sen keskustelunomaisuuden vuoksi. Tutkijan on kuitenkin tarkoin mietittävä omat mielipiteensä ja lähtökohtansa, jotta hän voi löytää aineistosta aidosti esiin tulevat mielipiteet. Tämä on oleellinen asia myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Analyysimenetelmien kuvaus

Tämän tutkimuksen haastattelut litteroitiin mahdollisimman tarkasti jättäen pois kuitenkin pienimmät ja tarkimmat äännähdykset ja taukojen pituudet, sillä niillä ei ole tutkimusongelmien kannalta merkitystä. Litteroinnit luettiin tarkasti läpi ja niihin tehtiin jatkokäsittelyä helpottavia merkintöjä. Haastattelujen analyysi tapahtui aineistolähtöisesti sisällönanalyysiä mukaillen. Tässä menetelmässä aineistosta pelkistetään tutkimuksen kannalta oleellinen aines. Aineistolähtöisessä analyysissäkin havaintoja siis ohjaa tietty teoriapohja ja tutkimuksen viitekehys - mikään tutkimus ei ole puhtaasti aineistolähtöistä. Pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, jotka yhdistellään yhtenäisiksi luokiksi ja edelleen käsitteiksi tai rakennekokonaisuuksiksi. (Alasuutari 1995, Syrjälä & Nummela 1988, Tuomi & Sarajärvi 2002.) Haastattelujen määrän ja erityisesti ryhmähaastattelussa oppilaiden lyhyiden vastausten, aineiston ”ohuuden”, takia kovin syvällistä ja pitkälle vietyä analyysiä ei ollut mahdollista tehdä vaan haastattelut toimivat muiden aineistojen tukena ja lisäinformaatiolähteinä.

Avoimia kysymyksiä sisältäneet kirjalliset kyselyt opettajilta ja oppilailta on analysoitu teorialähtöisesti. Tutkimuksen tarkoituksena oli vastata tiettyihin opetusmenetelmään liittyviin kysymyksiin, joten aineistot on kategorioitu alustavasti tutkimuksen viitekehuksesta tulleen ennako-oletusten pohjalta. Näiden ulkopuolelle jääneistä ilmaisuista on pyritty aineistolähtöisesti tuomaan esille oleellinen. (Syrjälä & Nummela 1988, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Ensimmäisten tuntien havainnointi tehtiin systemaattisen kaavan mukaan, jossa tarkasteltiin oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta tunnilla 5 minuutin jaksoissa. Tämän lisäksi tarkasteltiin muutaman yksittäisen henkilön osallistumista yksilö ja ryhmätilanteissa (Liite 3). Havainnoinnissa ei kuitenkaan jätetty huomioimatta muitakaan elementtejä. Tunnin kulusta ja opettajan toiminnasta tehtiin myös vapaamuotoisia muistiinpanoja. Havainnoinnin ja haastattelun tai muun aineistonkeruumenetelmän yhdistäminen on usein tuloksellista. Esimerkiksi haastatteluun on hyvä valmistautua ensin havainnoimalla tutkimuskohdetta. (Aarnos 2001, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Aineiston analyysissä tehtyjen tulkintojen ”oikeellisuutta” voidaan varmentaa yhdistelemällä erilaisia aineistoja, tutkijoita, menetelmiä ja teorioita, mutta on muistettava, että tulkinnat

ovat aina valikoituneen joukon päätelmiä. Aineistojen yhdistämistä eli yhtä triangulaation muodoista voidaan pitää luotettavuutta parantavana tekijänä, mutta se ei ole itseisarvo tai varma keino. Se voi kuitenkin olla keino, jossa eri näkökulmia yhdistelemällä voidaan ylittää tutkijan henkilökohtaiset ennakkoluulot. Menetelmätriangulaatiolla, joka yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä, on kriittikkonsa, mutta on myös näkemyksiä, jotka puoltavat käytäntöä. Käytännön puoltajat eivät kiinnitä niinkään huomiota tieteenfilosofisiin perusteluihin ja puhtauteen vaan lähtevät käytettyjen menetelmien käytännön yhteensopivuudesta ja toimivuudesta sekä monipuolisten ja mielenkiintoisten tulosten löytämisestä. (Eskola & Suoranta 2000, Pötsönen & Pennanen 1998, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

9. TULOKSET

9.1 1. tunti, ”Huumeiden käytön merkitys”

9.1.1 Observoinnit, ryhmähaastattelu ja oppilaiden palaute

Ensimmäisen tunnin aihe oli *huumeiden käytön merkitys*. Tunnin tavoitteena oli herätellä oppilaita miettimään nuorisokulttuurin piirteitä huumausaineiden osalta sekä miettiä omaa suhtautumistaan huumeiden käyttöön. Tunnin alkutehtävänä oli yksilöllisesti lopettaa tunnin aiheeseen liittyvät lauseet, jotka joka oppilas sai paperilla. Väittämä-toiminta-tietoisku - kokonaisuus käsitteli nuorison juhlimista, huumeiden merkitystä juhlissa sekä sosiaalista painetta huumeidenkäyttöön. Tietoiskuissa näihin asioihin syvennyttiin oppilaiden omien kokemusten kautta, lukemalla muiden nuorten käsityksistä sekä mieltymien ja videon avulla. Lopputehtävänä oppilaat saivat ryhmissä keksiä nimettömiä kysymyksiä tunnin aiheeseen liittyen ja vastata muiden esittämiin kysymyksiin.

Tältä tunnilta ei vielä kerätty oppilaskohtaista palautetta vaan 7. ja 8. luokan tuntien observoinnin lisäksi 7. luokalle toteutettiin 6 hengen ryhmähaastattelu. Observoinneista paljastui luokkien erilaisuus. 7. luokka oli hiljainen ja vaikeasti innostuva. Pyydettyä he suorittivat tehtävät kiltisti, mutta eivät osoittaneet erityistä innostusta osallistumiseen. Erityisesti yksilötehtävissä, kuten lauseiden lopettamisessa ja lukemisessa, suurin osa oppilaista oli työskentelevinänsä ahkerasti, mutta havaintojeni pohjalta he lähinnä silmäilivät tehtävää ja tarkkailivat ympäristöään muuten. Suurelle osalle luokasta huumausaineet tuntuivat olevan varsin kaukainen aihepiiri. Tämän huomasi muun muassa lopputehtävän yhteydessä esiin tulleista kysymyksistä ja asioista. Oli myös ilmeistä, että asian ollessa oppilaiden välittömän kokemusmaailman ulkopuolella, he eivät jaksaneet keskittyä asiaan, yrittää oppia uutta tai aktiivisesti tehdä tehtäviä.

Tunnilla oli aistittavissa oppilaille ja opettajalle uusi tilanne ja tapa toteuttaa opetusta. Epävarmuus ja odottamattomat tilanteet herättivät suurta huomiota ja oppilaiden oli vaikea keskittyä olennaisiin tehtäviin. Meneillään olevat tehtävän tai tilanteen sijaan kiinnostus oli enemmän siinä, mitä tunnilla seuraavaksi tapahtuu ja mitä ”ulkopuoliset” henkilöt tekivät.

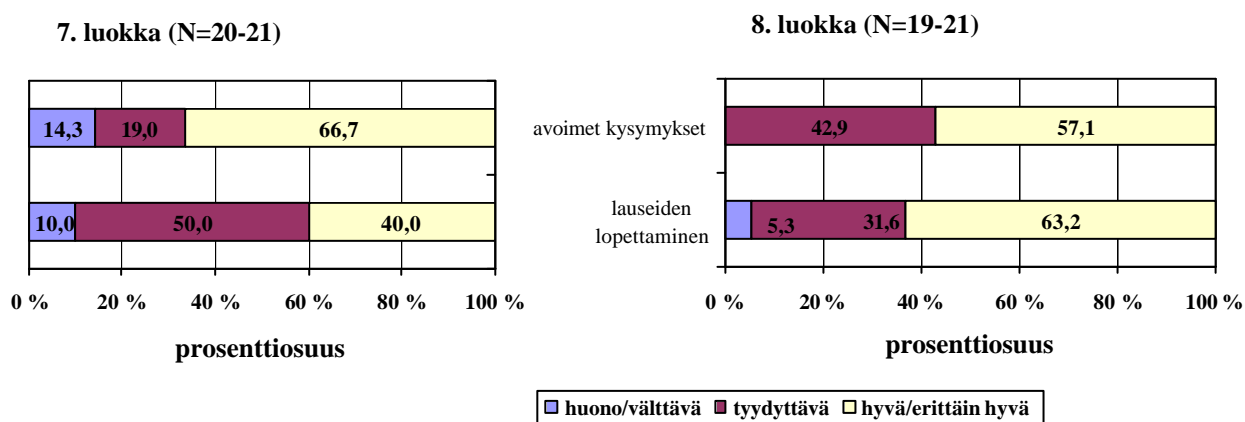
Kahdeksas luokka oli vilkas ja hälyisiä. Opettaja onnistui kuitenkin pitämään ohjat käsissään ja reagoimaan lyhytjännitteiseen suorittamiseen. Tämän ansiosta luokka oli aktiivinen

tehtävien suorittamisessa ja he halusivat tarpeen tullen ottaa epäselvistä asioista selvää. Menetelmän uutuus näkyi luonnollisesti myös tässä luokassa. Oppilaiden oli alkuun vaikea ymmärtää sitä, että tunnin tarkoituksena on puhua huumeista ja nuorisokulttuureista yleisellä tasolla syyllistämättä ketään yksilöä mielipiteistään. Kun heille tarkennettiin tämä, he olivat erittäin aktiivisia ja rehellisiä vastauksissaan ja osallistumisessaan. Päihde- ja huumeekulttuuri oli kahdeksannelle luokalle selvästi tutumpi kuin seitsemännelle luokalle. Viiden minuutin tarkkuudella kirjattu observointi oli tämän luokan kohdalla liian epätarkka, sillä oppilaiden viireys- ja aktiivisuustaso tehtävien aikana ja välillä vaihteli todella nopeasti. Kahdeksasluokkalaisten eivät tuntuneet vaivautuvan ”ulkopuolisista” henkilöistä.

Opettajien oli ensimmäisellä tunnilla vaikea päästä menetelmän ytimeen, mikä on ymmärrettävää, sillä heillä ei ollut kovin paljon aikaa sisäistää tunneilla käytettävää opetusmenetelmää. Opettajat noudattivat ohjeita kirjaimellisesti, mutta olivat silti epävarmoja ja kysyivät tarkennuksia tunnin kuluessa. Rentous ja vauhdikkuus jäi tunneista puuttumaan huomion kiinnittyessä muutoseikkoihin.

Oppilaiden antamat arviot tunnilla käytetyistä tehtävistä on nähtävissä kuvassa 1. Selvyyden vuoksi vastausten prosenttiosuudet esitetään luokitelluista muuttujista, jossa 5-portainen asteikko on luokiteltu 3 luokkaan. 7. – ja 8. -luokkalaisten oppilaiden vastausten eroja on analysoitu 5-luokkaisesta asteikosta.

Kuva 1. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 1 (”Huumeiden käytön merkitys”) käytetyille tehtäville.



Seitsemäsluokkalaisten pitivät enemmän tehtävästä, jossa he saivat ryhmässä keksiä avoimia anonyymejä kysymyksiä muilta oppilailta. 66,7 % 7. luokkalaisten piti tätä tehtävää hyvänä

tai erittäin hyvänä tehtävänä. Lauseiden lopettaminen oli 7. luokkalaisten mielestä tehtävänä tyydyttävä (50 %) tai hyvä/erittäin hyvä (40%). Vaikka tämä arvio annettiin vasta loppupalautteen yhteydessä, vastasi se 7. luokkalaisten ryhmähaastattelussa esiin tuomia mielipiteitä.

Haastattelussa kävi ilmi, että tunnilla käytetyt tehtävät ja toimintamallit olivat oppilaille uusia. Avoimet kysymykset – tehtävä oli oppilaiden mielestä lähempänä sitä aktiivista tehtävätyyppiä, jota he halusivat. Lukemis- ja kirjoittamistehtäviin he eivät välttämättä jaksaa keskittyä niin hyvin. Taulukossa 5 on esitetty luokkien antamien arvioiden keskiarvot ja t-testin tulos ja keskihajonta. Näiden tehtävien kohdalla luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$).

Taulukko 5. Tunnilla 1 (”Huumeiden käytön merkitys”) käytettyjen tehtävien luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen erojen merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7. lk	8. lk	
Lauseiden lopettaminen -tehtävä	3,40 N=20	3,63 N= 19	,82	,68	,346
Avoimet kysymykset -ryhmätyö	3,57 N= 21	3,62 N=21	,98	,59	,849

Ryhmähaastattelussa kysyttiin tehtävien lisäksi myös oppilaiden mielipiteitä uudelta tunnilta kokonaisuutena. Aiempi huumeopetus oli heidän mukaansa ollut joko videon katsomista tai jonkun henkilön puhumista. Oppilaiden mielestä tämä tunti oli mukava ja mielenkiintoinen, koska he saivat myös sanoa jotain pelkän kuuntelemisen sijaan. Haastattelija 1 on Kirsi Rämälä ja haastattelija 2 on Kaili Kepler-Uotinen.

Haastattelija 1: ”Mikä on ollut huonoin tapa tai tosi tylsä (toteuttaa huumeopetusta)...?”

Tyttö: ”Ne puhuu”

Poika: ”selvitetään vaan et tämä on tämmöstä”

Haastattelija 1: ”Mikä siinä (tässä tunnissa) oli sitten kivaa tai erilaista?”

Tyttö: ”ala-asteella kuunneltu vaan, ei saatu sanoa”

Haastattelija 1: ”No, sitten jokainen sais jatkaa tämmöstä lausetta, et tämä tunti vaikutti ensisilmäyksellä...”

Poika: ”öö, ei mihinkään”

Haastattelija 1: ”...ei mihinkään? niinkö?”

Poika: ”vaikka minuun”

Haastattelija 1: ”Entäs tytöt?”

Tyttö: ”ihan mukavaa”

Tyttö: mielenkiintoista

Haastattelija 1: ”Mikä siinä oli erityisen mielenkiintoista?”

Tyttö: ”en mie tiä”

Oppilailta kysyttiin mielipidettä myös käytetyistä menetelmistä. Leikkejä ei oltu aiemmin käytetty opetuksessa. Tehtävätyyppejä arvioidessa oppilaat antoivat aluksi ”silotellun” kuvan alkutehtävästä, mutta myöhemmin kun asiaa kysyttiin hieman eri tavalla he uskalsivat kertoa rehellisen mielipiteensä. Tunnin sisällössä ei sinänsä ollut heille uutta tietoa, mutta tapa esittää ne oli erilainen. Oppilaat innostuivat välillä puhumaan niin päällekkäin, että heidän vastauksistaan on vaikea saada selvää. Haastattelussa pyrittiin kuitenkin tarkentamaan ja toistamaan oppilaiden vastauksia, mikä on auttanut litterointivaiheessa ymmärtämään epäselviä kohtia.

Haastattelija 1: ”...muuttuks se käsitys sitten tunnin aikana...?”

Pojat (yhdessä): ”muuttu”

Haastattelija 1: ”miten se muuttu?”

Poika: ”ei muuttunut, samat asiat oli kumminki”

Haastattelija 1: ”niin ne samat huumejutut niinkö?”

Poika: ”hmm (myönnellen)”

Haastattelija 1: ”mites muut?”

(ei vastausta)

...

Haastattelija 1: ”no oliks tääl tunnilla jotain semmosii – uusia opetustapoja jos te erittelisitte nyt...”

Tyttö: ()

Haastattelija 1: ”oliks siinä just nää avoimet kysymykset vai sit tää, tämä tämä, mihin te vastasitte näillä toiminnoilla?”

Tytöt (yhdessä): ”kummatkin”

Haastattelija 1: ”eli, jos aloitetaan siitä alkuleikistä, onks teillä aikaisemmin tunneilla käytetty semmosia, tai leikki on nyt vähän huono sana mutta et se alkutehtävä..”

Pojat (yhdessä): ”ei oo”

Haastattelija 1: ”ei oo käytetty. mitä te olitte siitä mieltä?”

Pojat (yhdessä): ”ihan kiva”

Tytöt (yhdessä): ”ihan kiva”

Haastattelija 1: ”ihan kiva oli vastailta, jatkaa lauseita..”

Poika: ”no ei ()”

Haastattelija 1: ”tylsää. Oliko se tylsää? sanokaa ihan...”

Haastattelija 1: ”Mites tämmöiset kirjalliset niinku lauseet, onks tämmöset tylsiä vai...”

Pojat, tytöt (päällekkäin): on () aika vaikeita

Haastattelija 1: ”Ei jaksa keskittyä?”

Pojat, tytöt (päällekkäin): ()

...

Haastattelija 2: ”lukemiset on vaikeita myös”

Haastattelija 1: ”oliks tää tässä oli tää lopputehtävä nää avoimet kysymykset, oliks se lähellä semmosta sitä niinku aktiivisempaa tai juttelua tai...”

Tyttö: ”oli”

Pojat (yhdessä): Hmm ()

Haastattelija 1: ”se oli niinku mukavaa”

Tietoiskut tuntuivat oppilaista todellisilta ja sitä he myös toivoivat huumeopetuskokonaisuudelta jatkossakin; todellisia kokemuksia joko videoiden, kuvien, lehtiartikkeleiden tai vierailevien henkilöiden avulla. He toivoivat myös luokan tai ryhmien

välisiä keskusteluja. Internetin käyttöön tunnilla heillä ei ollut juurikaan innostusta. Tunnin ilmapiiri oli heidän mielestään ollut hyvä eikä opettaja tuntunut jännittävän uutta menetelmää, vaikka olikin ollut totuttua ”asiallisempi”. Oppilaat ilmaisivat haastattelun loppuun kiinnostuksensa osallistua huumeopetuskokonaisuuteen.

Haastattelija 1: ”Siis mitä te haluaisitte niinku niiltä (huumeopetus) tunneilta?”

Poika: ”karkkia”

Tyttö: ”tositapahtumia”

Haastattelija 2: ”Tositapahtumia, mitä vielä”

Poika: ”joku huumeitten käyttäjä”

Tyttö: ”jotakin kuvia ja..”

...

Haastattelija 2: ”..vielä vielä sitä toiveita teidän (). Mitä te haluaisitte näiltä tunneilta? ei mitää halua?”

Tyttö: ”keskusteluja”

9.1.2 Opettajien palaute

Opettajien tuntikohtaisen palautelomakkeen ja opettajien kautta koko huumeopetuskokonaisuuden aikana esiintuomien kokemusten perusteella tuntien palautteet voi jakaa kolmeen kategoriaan: *Tunnin toimivuus (kyseisen tunnin rakenteelliset, opetusmenetelmälliset ja sisällölliset teemat), ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen, muut mielipiteet ja kehittämisideat*. Tunnin toimivuus kategoriaan olen kerännyt palautetta kyseisellä tunnilla käytetyistä menetelmistä, sisällöistä ja rakenteesta. Muut toiveet tunnin muutoksista tai tarvittavista lisäyksistä olen kerännyt muut mielipiteet ja kehittämisideat - kategoriaan. Käytän näitä kategorioita myös tuntikohtaisten tulosten esittelyssä, vaikka opettajien vähyyden vuoksi joka tunnilta ei molemmilta opettajilta olisikaan kategoriaan sopivaa palautetta. Autenttisten lainausten kohdalla käytän jatkossa lyhenteitä O7 7. luokan opettajasta ja O8 8. luokan opettajasta.

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Myös opettajien palautteesta käy ilmi ensimmäisen tunnin tuoma uusi tilanne ja opetusmenetelmän outous. Tunnin pitäminen jonkun muun ohjeiden mukaan tuntui vaikealta ja opettajat kaipasivat myös tarkempia ohjeita.

”Vaikea pitää toisen sapluunaa” (O8)

”En täysin ymmärtänyt ohjeita” (O7)

”Sit siinä pitää lukea...” (O8)

”Ei päästy asiaan” (O7)

Vaikka toinen opettajista (O7) olikin sitä mieltä, että tunti ei ollut mennyt aivan suunnitelmien mukaan eikä tunnilla varsinaisesti päästy asiaan, tapa esittää asiat oli kuitenkin positiivisella tavalla erilainen ja väittämä-toiminta-tietoisku -kokonaisuus itsessään hyvä.

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Toinen opettajista (O7) oli sitä mieltä, että oppilaiden osallistumista vaikeutti ohjeiden epäselvyys. Menetelmän tavoitteenahan on keskustella useista aiheista yleisellä tasolla (esim. miten oppilaiden mielestä nuoret yleensä ajattelevat asioista tai toimivat eri tilanteissa, jolloin heidän henkilökohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä ei arvostella), mutta tämä tavoite ei tullut tarpeeksi selvästi esiin. Oppilaat eivät myöskään opettajan mukaan ottaneet aihetta vakavasti vaan löivät leikiksi joitain tehtäviä.

*”Eivät oppilaat voi sanoa mielipidettä, mitä muut ovat mieltä, mitä nuoriso yleensä”
(O7)*

Muut mielipiteet ja kehittämissideat

Vaikka tunnin aiheena oli huumeiden käytön merkitys, toinen opettajista (O7) kaipasi enemmän konkreettisia esimerkkejä huumeiden käytön seurauksista.

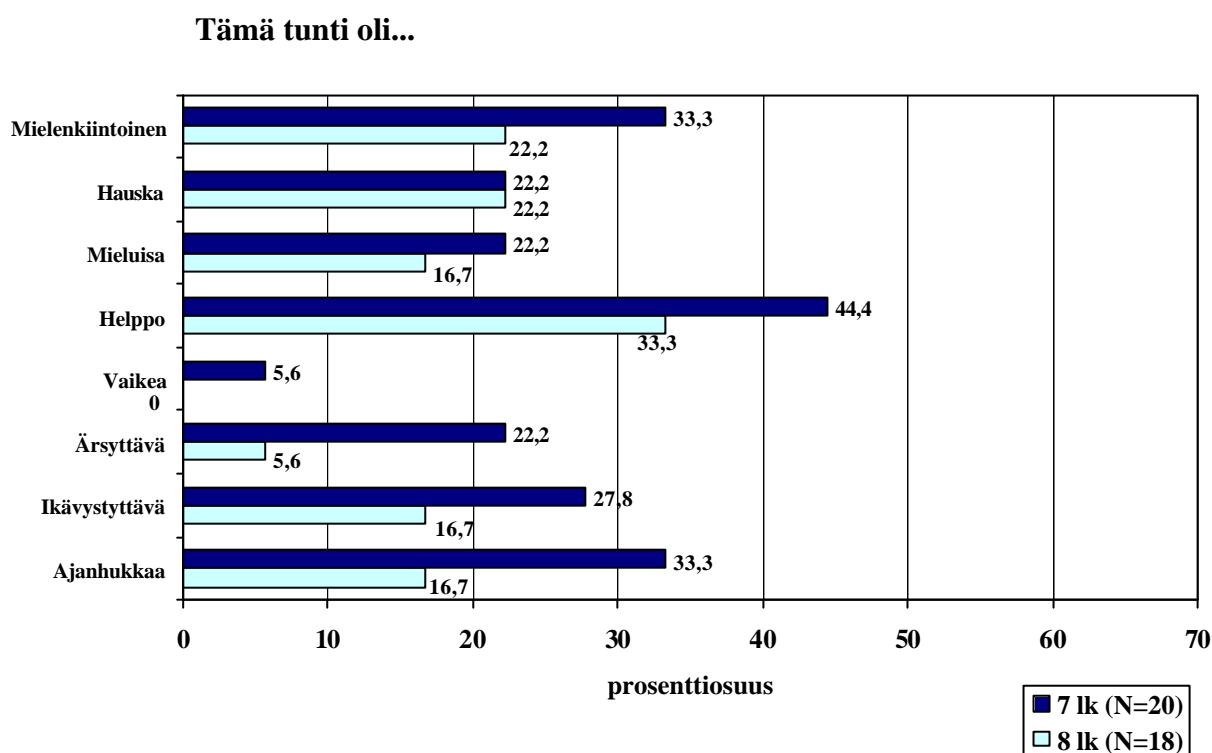
9.2 2. tunti, ”Huumeiden käytön seurauksia”

9.2.1 Oppilaiden palaute

Toisen tunnin aihe oli *huumeiden käytön seuraukset*. Tunnin tavoitteena oli pohtia huumeiden käytön seurauksia riippuvuuden, kontrollikäsitteen, yksilöllisyyden sekä lyhyt- ja pitkäaikaissaurausten kautta. Alkutehtävänä oli 5-6 hengen ryhmätyö, jossa oppilaiden piti aivoriihiyylisesti kirjata ylös mahdollisimman paljon asioita annetusta aiheesta. Väittämä-

toiminta-tietoisu -kokonaisuuden materiaalina käytettiin sekä kirjaa että internetistä poimittua asiatietoa ja keskusteluja. Myös oppilaat ja opettaja pääsivät esittämään käsityksiään tietoisuuden yhteydessä. Lopputehtävänä oli oppilaiden yksilöllinen tehtävä jatkaa annettua kirjallista tarinaa.

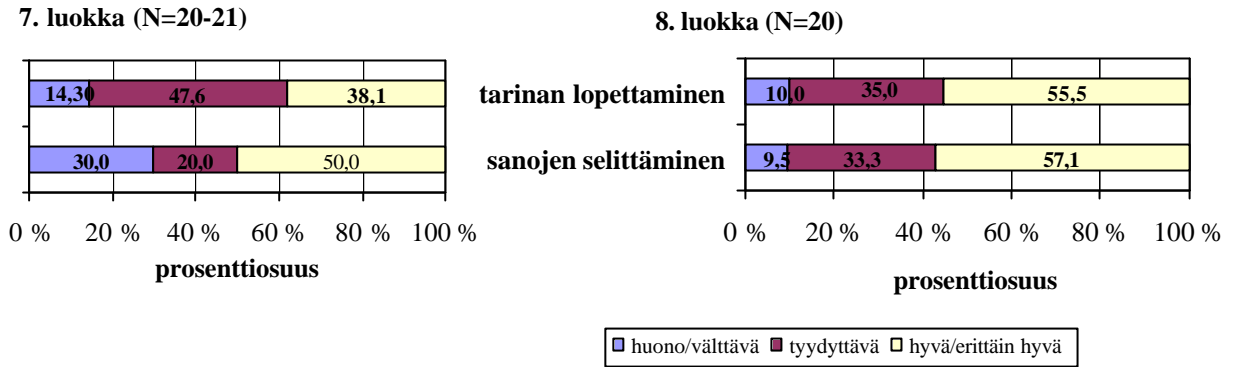
Seuraava kaavio (kaavio 1) esittää 7. ja 8. luokkalaisten oppilaiden tuntikohtaisen palautteen tuloksia. Oppilailla oli mahdollisuus valita tunnin kuvaukseksi useita adjektiiveja.



Kaavio 1. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 2 ("Huumeiden käytön seurauksia").

Lähes puolet 7. luokkalaisista kokivat tunnin helppona (44.4%). 8. luokkalaisista helpoksi tuntia kuvasi kolmasosa (33.3%). Muilta osin 7. ja 8. luokalla mielipiteet tunnista jakautuivat varsin tasaisesti kahtia positiivisiin ja negatiivisiin arvioihin. Kolmasosa 7. luokkalaisista (33,3%) kuvasi tuntia mielenkiintoiseksi ja samoin kolmasosa (33,3%) ajanhukaksi. Myös muut positiiviset ja negatiiviset arviot olivat lähellä toisiaan: hauska ja mieluisa 22.2%, ärsyttävä 22.2% ja ikävystyttävä 27.8%. 8. luokalla erot positiivisten ja negatiivisten arvioiden välillä olivat myös pienet. Viidesosa 8. luokkalaisista (22.2%) kuvasi tuntia mielenkiintoiseksi ja hauskaksi. Mieluisa, ikävystyttävä tai ajanhukkaa saivat jokainen 16.7% vastauksista. Vaikeaksi tuntia kuvasi 7. luokkalaisista vain 5.6%.

Oppilaat saivat arvioida kahta tunnilla käytettyä tehtävätyyppiä. Toinen niistä oli ryhmätyö, jossa oppilaat aivoriihityyppisesti keksivät annetuista sanoista asioita ja esittivät tuotoksensa muille. Toinen tehtävä oli yksilötehtävä, jossa oppilaat keksivät heille annettuun, tunnin aiheeseen liittyvän, tarinaan lopun. Kuvassa 2 on esitelty tehtävien saamat arviot.



Kuva 2. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 2 ("Huumeiden käytön seurauksia") käytetyille tehtäville.

Seitsemäsluokkalaisista 47,6% piti tarinan lopettamistehtävää tyydyttävänä ja 38,1% hyvänä tai erittäin hyvänä. Heidän antamiensa arvioiden keskiarvo oli 3,19. Kahdeksaluokkalaiset olivat myönteisempiä arvioissaan, sillä yli puolet (55,5%) arvioi tehtävän hyväksi tai erittäin hyväksi. Heidän arvioidensa keskiarvo oli 3,45. Sanojen selitystehtävää piti hyvänä tai erittäin hyvänä puolet seitsemäsluokkalaisista (keskiarvo 3,25) ja 57,1% (keskiarvo 3,52) kahdeksaluokkalaisista. Luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($\leq 0,05$). (Kuva 2 ja taulukko 6)

Taulukko 6. Tunnilla 2 (“Huumeiden käytön seurauksia”) käytettyjen tehtävien luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen erojen merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7. lk	8. lk	
Sanojen selitys-ryhmätyö	3,25 N= 20	3,52 N=21	1,37	,75	,437
Tarinan lopettaminen-tehtävä	3,19 N=21	3,45 N=20	,98	,69	,335

9.2.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Molempien opettajien mielestä toinen tunti oli selkeämpi, sujuvampi ja paremmin ohjeistettu kuin ensimmäinen. Väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuus sekä alku- ja loppuleikit olivat toimineet seitsemännellä, ja osin kahdeksannellakin, luokalla hyvin.

”Selkeä kokonaisuus” (O7)

”Selkeämmältä kuin ensimmäinen tunti” (O8)

Kahdeksannen luokan opettaja oli kuitenkin kokenut osan tietoiskuista ”irralisina” ilman varsinaista alkua ja loppua. Hän olisi myös muuttanut lopputehtävän paikkaa, koska oppilaiden oli vaikea keskittyä kyseiseen tehtävätyyppiin lopputunnista. Tunnin sujuvuus ja selkeys eivät poistaneet myöskään menetelmän koettua yksipuolisuutta ja väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuuden vaikeasti kuvattavaa olemusta:

”Vuorovaikutus puuttuu, tunti oli menetelmällisesti täysin behavioristinen” (O8)

” Sisällöllisesti ihan asialliselta, mutta jotakin ’lapsellista’ tässä on” (O8)

Seitsemännen luokan opettaja olisi halunnut tunnin sisältöön konkreettisempia esimerkkejä huumeiden käytön seurauksista.

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Kahdeksannen luokan opettaja kuvaili oppilaiden käyttäytyneen rauhallisesti ja asiallisesti. Menetelmän uutuuksia näkyi vielä positiivisena odottamisena, mitä seuraavaksi tapahtuisi.

”Oppilaat käyttäytyivät asiallisesti ja rauhallisesti ja noudattivat ohjeita. Ei ollut mitään ongelmia.” (O8)

” Tunti ei ollut mielestäni tylsä, kukaan ei tiennyt, mitä seuraavaksi tapahtuu.” (O8)

Sekä seitsemännellä että kahdeksannella luokalla oli ollut sekä aktiivisia oppilaita että niitä, joiden mielenkiinto oli muualla. Seitsemännellä luokalla opettaja oli kokenut oppilaansa välillä liiankin aktiivisina. Hän arveli, että oppilaat eivät olleet ymmärtäneet kaikkia väittämiä ja osa heistä ei sen vuoksi jaksanut keskittyä opetukseen.

”Jotkut pelleilivät (eivät ehkä ymmärtäneet väittämiä)” (O7)

Muut mielipiteet ja kehittämissideat

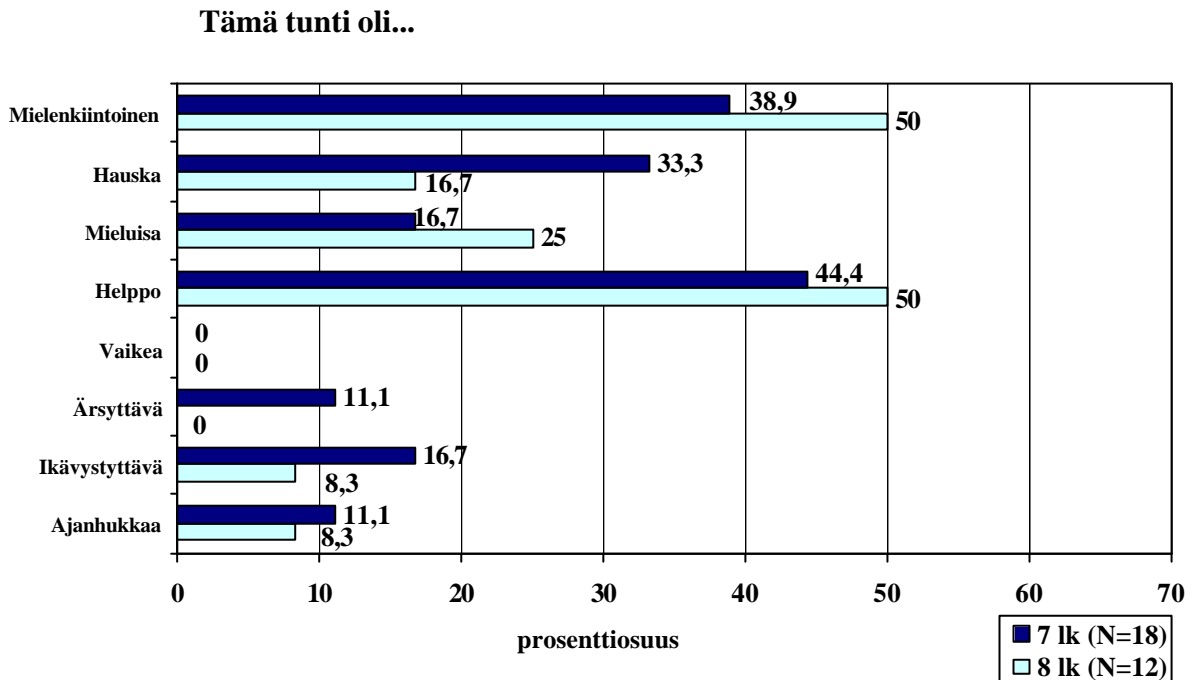
Seitsemännellä luokalla tuntien tarkoitus oli opettajan mukaan jäänyt osalta oppilaista ymmärtämättä. Tämä saattoi olla syynä aikaisemmin mainittuun oppilaiden ylivilkkauteen ja keskittymiskyvyn puutteeseen.

”Joillakin epäselvää tarkoitus” (O7)

9.3.3. tunti, ”Huumemainonta”

9.3.1 Oppilaiden palaute

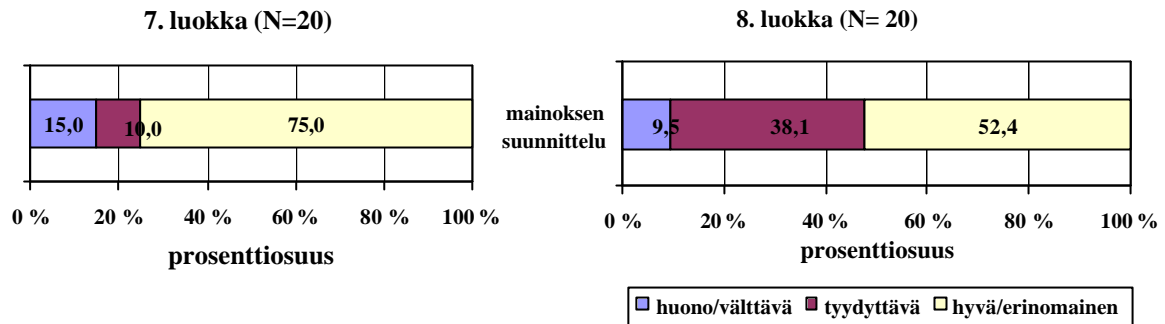
Kolmannen tunnin aihe oli *huumemainonta*. Tunnin tavoitteena oli laajentaa perinteistä huumeopetuksen aiheistoa ja tuoda esiin kriittiseen medianlukutaitoon liittyviä asioita. Oppilaat saivat alkutehtävänä ryhmissä kertoa mielenkiintoisista mainoksista, joita ovat nähneet. Väittämät ja tietoisut käsittelivät televisiosta, internetistä ja lehdistä saatavaa huumeinformaatiota sekä mainontaa ja mielikuvia. Lopputehtävänä oppilaat suunnittelivat haluamansa tyyllisen huumeiden vastaisen mainoksen ja pohtivat mainoksia eri näkökulmista. Kaaviossa 2 näkyy oppilaiden tuntikohtainen palaute.



Kaavio 2. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 3 (”Huumemainonta”).

Kolmas tunti koettiin varsin positiivisesti erityisesti kahdeksannella luokalla. 8. luokkalaisista puolet kuvailivat tuntia mielenkiintoiseksi ja helpoksi. Neljäsosa koki tunnin mieluisana ja hauskana 16,7% kahdeksaluokkalaisista. Joidenkin mielestä tämä tunti oli kuitenkin ikävystyttävä (8,3%) tai ajanhukkaa (8,3%). 7. luokkalaisten arvioissa tunti koettiin suurelta osin mielenkiintoiseksi (38,9%), hauskaksi (33,3%) ja helpoksi (44,4%). Oppilaista 11,1 % kuvasi tuntia ärsyttäväksi tai ajanhukaksi. Kukaan 7. tai 8. luokkalaisista ei kuvannut tuntia vaikeaksi.

Oppilaat saivat tunnin aiheeseen liittyen suunnitella ryhmissä mieleisensä tyyllisen huumeiden vastaisen mainoksen ja pohtia mainoksen informaatiota, luotettavuutta ym. ominaisuuksia. Kuvassa 3 näkyvät oppilaiden antamat arviot tehtävälle.



Kuva 3. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 3 ("Huumemainonta") käytetyille tehtäville.

Molemmilla luokilla oppilaat pitivät tehtävää hyvänä tai erittäin hyvänä (7.lk 75%, 8.lk 52,4%). Luokkien vastausten keskiarvot olivat lähellä toisiaan eikä vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$). (Kuva 3 ja taulukko 7)

Taulukko 7. Tunnilla 3 ("Huumemainonta") käytetyn tehtävän luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen eron merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7.lk	8.lk	
Mainoksen suunnittelu-ryhmätyö	3,75	3,52	1,21	1,12	,538
	N= 20	N= 21			

9.3.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Seitsemännen luokan opettaja piti väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuutta hyvänä, vaikka oppilaat eivät olleet pitäneet väittämistä. Alkutehtävä oli toiminut hyvin, mutta lopputehtävässä oli ollut hieman epäselvyyttä. Silti toiminta ja tekeminen olivat tunnin

parasta antia. Kahdeksannen luokan opettajan mielestä alku- ja lopputehtävät olisi voinut yhdistää. Tunnilla oli myös kiireen tuntua ja asiaa olisi riittänyt pidemmäksikin aikaa. Väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuus tuntui edelleen lapselliselta.

”Väittämät eivät oppilaiden mieleen, osa löi leikiksi” (O7)

”Alku- ja loppuleikit olivat liian toistensa kaltaisia” (O8)

”En voi sille mitään, mutta jotain ’lapsellista ja naivia’ tässä on” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Seitsemännellä luokalla oppilaat eivät opettajan mukaan olleet kovin innostuneita. He olivat kokeneet tunnin ”humpuukina” ja oppilaiden aktiivisuus oli ilmeisesti leikiksi lyömistä. Kahdeksannella luokalla tunnin ajankohta oli tehnyt oppilaat levottomiksi, mutta he silti tekivät tehtävät ahkerasti. Tietynlaista tottumista menetelmään oli havaittavissa, sillä ajankohdasta ja levottomuudesta huolimatta ilmapiiri oli ”kiva ja lämmin”.

”Aktiivisia, mutta kokivat tunnin ’humpuukina’ ” (O7)

”Osa oppilaista oli koko ajan pois lähdössä, joka tehtävän jälkeen.” (O8)

”Rento, tuttu ilmapiiri” (O8)

Muut mielipiteet ja kehittämisideat

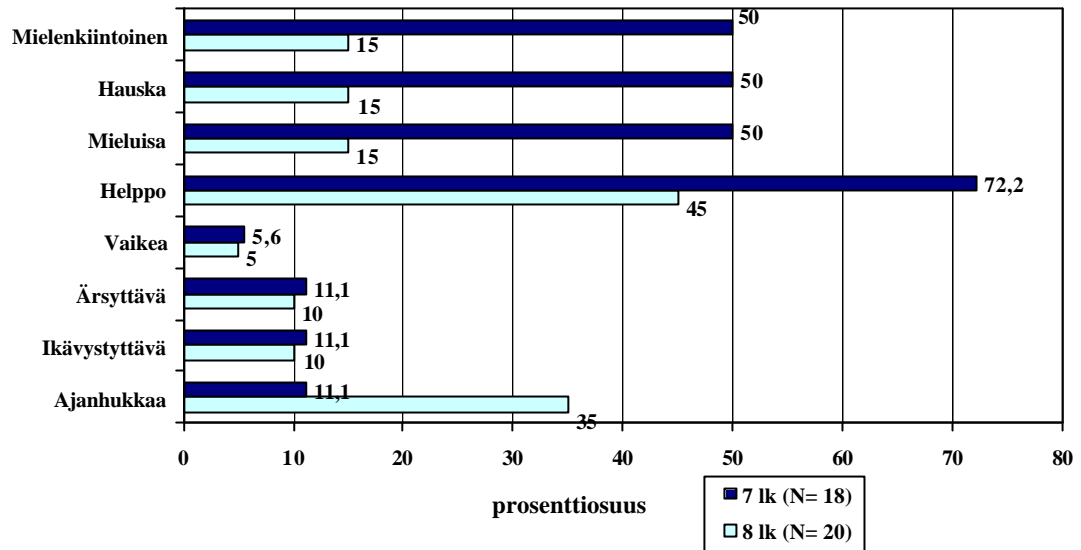
”Konkreettisempaa tietoa huumeiden vaaroista” (O7)

9.4 4. tunti, ”Itsetuntemus”

9.4.1 Oppilaiden palaute

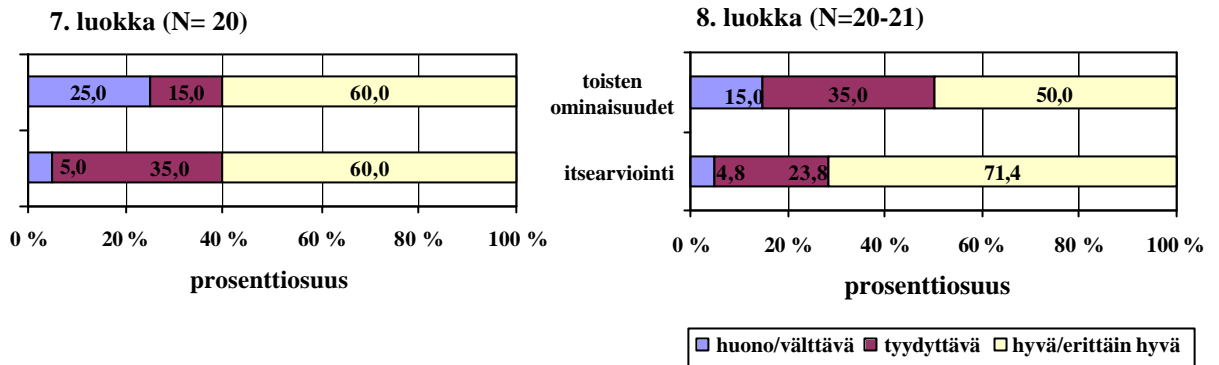
Neljännän tunnin aihe oli *itsetuntemus* ja miten se liittyy huumeidenkäyttöön. Alkutehtävä oli luonteenpiirteiden arviointitehtävä itsestä ja oman ryhmän muista oppilaista. Tunnin lopuksi näistä muodostettiin luokan yhtenäinen itsetuntemuksen kartta. Väittämät esitettiin poikkeuksellisesti kirjallisessa muodossa jolloin oppilaat saivat henkilökohtaisesti pohtia toimintamallejaan ja omaa persoonallisuuttaan. Neljännän tunnin palaute oppilailta on kaaviossa 3.

Tämä tunti oli...



Kaavio 3. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 4 (”Itsetuntemus”).

Neljännestä tunnista pitivät erityisesti 7. luokkalaiset. Heidän mielestään tunti oli ennen kaikkea helppo (72,2%). Lisäksi puolet oppilaista kuvasi tuntia mielenkiintoiseksi, hauskaksi ja mieluisaksi. Joidenkin mielestä tunti oli kuitenkin ärsyttävä (11,1%), ikävystyttävä (11,1%) ja ajanhukkaa (11,1%). Kahdeksaslukulaistenkin mielestä tunti oli lähinnä helppo (45%). Seuraavaksi yleisin kuvaus oli ajanhukkaa (35%). Muut kuvaukset saivat varsin vähän vastauksia: mielenkiintoinen, hauska ja mieluisa 15 % ja ikävystyttävä ja ärsyttävä 10%. Oppilaat saivat arvioida myös sekä henkilökohtaisesti täytetyn itsearviointi -kyselyn että tehtävän, jossa oli tarkoituksena pohtia omia ja muiden ominaisuuksia. Tehtävien arviot on kuvassa 4.



Kuva 4. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 4 ("Itsetuntemus") käytetyille tehtäville.

Seitsemäsluokkalaisista kolme viidesosaa piti molempia tehtäviä hyvänä tai erittäin hyvänä. Kahdeksaslukkalaisista puolet piti toisten ominaisuuksia arvioivaa tehtävää hyvänä tai erittäin hyvänä ja jopa 71,4% itsearviointitehtävää hyvänä tai erittäin hyvänä. Keskiarvojen osalta luokkien välisten vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$). 7. luokkalaisilla oli kuitenkin enemmän hajontaa arvioissa "toisten ominaisuudet" -tehtävästä. (Kuva 4 ja taulukko 8)

Taulukko 8. Tunnilla 4 ("Itsetuntemus") käytettyjen tehtävien luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen erojen merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8.lk	7.lk	8. lk	
Itsearviointi -tehtävä	3,75	3,76	,85	,89	,965
	N= 20	N=21			
Toisten ominaisuuksien arviointi -tehtävä	3,20	3,30	1,28	,86	,774
	N= 20	N= 20			

9.4.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Seitsemännen luokan opettaja oli tyytyväinen tuntikokonaisuuteen ja toi esiin aiheen tärkeyden. Erityisen hyvää oli mahdollisuus oppilaiden omaan pohdintaan. Hän toivoi sisältöön lisää täsmätietoa. Alku- ja loppuleikkiä hän kuvaa näin:

”Sopivia tunnin aiheeseen” (O7)

Kahdeksannella luokalla väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuuden toteuttaminen oli sujunut rauhallisesti, mutta alkutehtävä oli ollut liian sekava ja monivaiheinen eivätkä oppilaat jaksaneet keskittyä siihen. Lopputehtävä oli sujunut paremmin. Kahdeksannella luokalla aika oli loppunut kesken. Tunnin huonoja puolia kahdeksannen luokan opettaja kuvaa näin:

”Lappusten lähettäminen sinne tänne. Ryhmiin jakaminen aiheuttaa ylimääräistä häslinkiä. Kiireen tuntu” (O8)

Hän olisi muuttanut tunnissa seuraavia asioita:

”Tunnin pitämisen ajankohdan. Alkuleikin menetelmän. Tunnin pituuden” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Seitsemännen luokan ilmapiiri oli ollut tunnilla hyvä ja oppilaat olivat aktiivisia.

”Mukava pitää” (O7)

Kahdeksannella luokalla tunnin ajankohta oli saanut oppilaat levottomiksi ja opettaja joutui käyttämään suuren osan tunnista ”kurinpalautukseen”. Tämän jälkeen tunti sujui asiallisesti ja tehokkaasti.

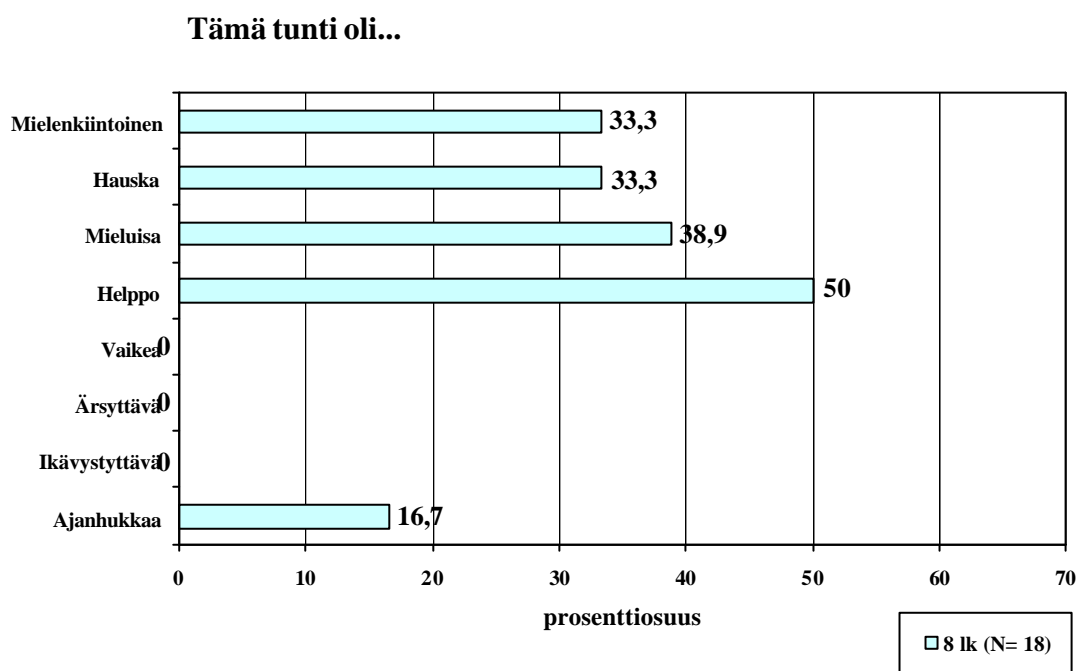
”Oppilaat työskentelivät tehokkaasti kun pidin ohjat hanskassa” (O8)

Muita mielipiteitä tai kehittämisideoita opettajilla ei ollut tästä tunnista.

9.5 5. tunti, ”Huometietoa oppilaalta oppilaalle”

9.5.1 Oppilaiden palaute

Viidennen tunnin aiheen, *huometietoa oppilaalta oppilaille*, opettaja selvitti oppilaille jo neljännen tunnin loppupuolella. Oppilaiden tuli valmistaa 3-5 hengen ryhmissä noin 10 minuutin pituinen tietoisuus tai tehtävä aiheesta, jonka kokevat tarpeelliseksi tuoda esiin huumeisiin liittyen. Oppilaat saivat käyttää haluamaansa materiaalia. Opettajille annettiin ohjeet töiden ohjeistukseen. Nämä työt esitettiin viidennellä tunnilla. 7. luokka ei ilmeisesti tunnin poikkeavasta rakenteesta johtuen palauttanut tuntikohtaista palautetta, joten kaaviossa 4 esitellään vain 8. luokan palaute.



Kaavio 4. 8. luokan oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 5 (”Huometieto oppilaalta oppilaalle”).

Tunnin arvio oli varsin positiivinen, mikä oli olettavissa oppilaiden saadessa toteuttaa tunnin. Yleisin kuvaus tunnille oli helppo (50%). Myös mieluisa (38,9%), hauska (33,3%) ja mielenkiintoinen (33,3%) olivat yleisiä vastauksia. Joidenkin mielestä tunti oli ajanhukkaa (16,7%). Arvioitavia tehtäviä ei tällä tunnilla ollut.

9.5.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Seitsemännen luokan opettaja oli pitänyt tuntisuunnitelmaa etukäteen hyvänä, koska oppilaat saivat työskennellä vaihteeksi itsenäisesti. Itsenäisten ryhmätöiden tekeminen ei kuitenkaan onnistunut kunnolla kummaltakaan luokalta. Seitsemännen luokan oppilaat olivat saaneet aikaiseksi lyhyitä ja pinnallisia esityksiä, eivätkä olleet työskennelleet omalla ajallaan yhtään. Opettaja olisikin lopulta poistanut omalla ajalla tehtävät työt kokonaan. Kahdeksannella luokalla yksikään ryhmistä ei ollut tehnyt ryhmätöitä vaan toivat sen sijaan huumeteemaa sivuavan nuorten elokuvan, jonka katsoivat loppuun asti.

”Oppilaat eivät alkaneet ollenkaan tekemään omalla ajalla” (O7)

” Olisiko kevätsymystä vai muut koulukiireet olleet syynä?” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Tunnin tavoitteen toteuttamisessa molemmat luokat olivat erittäin passiivisia. Kahdeksannen luokan oppilaat olivat erittäin innostuneita valitsemastaan videosta ja seurasivat sitä todella kiinnostuneina.

”Oppilaiden passiivisuus häiritsi” (O7)

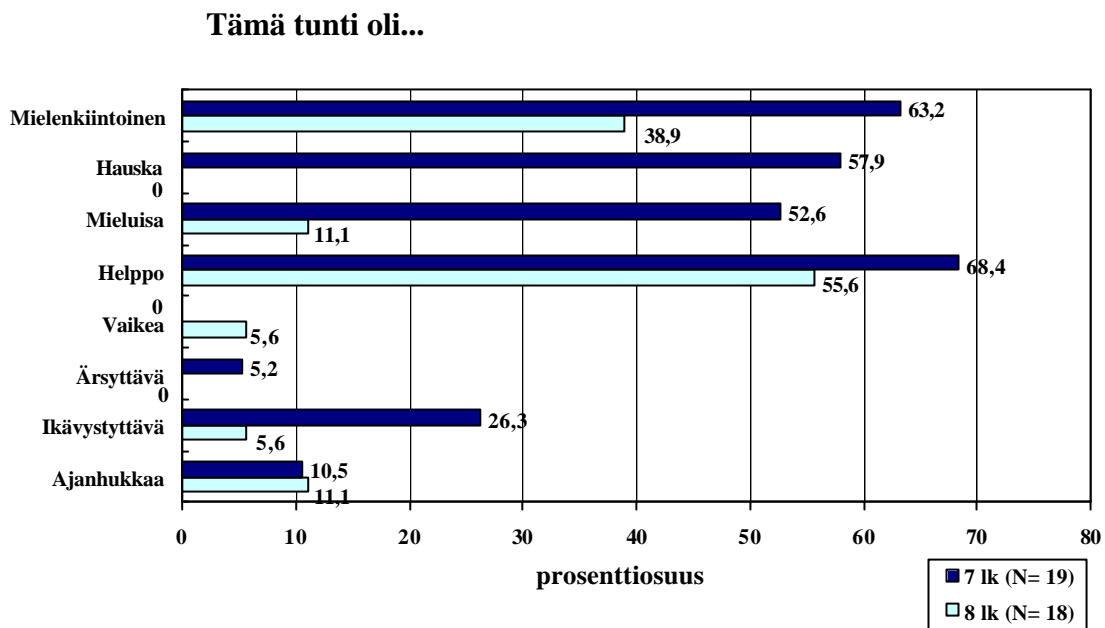
Opettajat eivät ilmaisseet muita mielipiteitä tai kehittämistarpeita tästä tunnista.

9.6 6. tunti, ”Tieto on tärkeää”

9.6.1 Oppilaiden palaute

Kuudennen tunnin aihe oli *tieto on tärkeää*. Alkutehtävänä oppilaat arvuuttelivat ryhmissä eri huumeita luokan nurkkiin laitetuista lapuista, jotka kuvailivat eri huumeiden vaaroja. Väittäjä-toiminta-tietoisku –kokonaisuus käsitteli niin ikään eri huumeiden vaikutuksia ja tuntomerkkejä sisältäen myös tietoa, joista ihmisillä usein on vääriä käsityksiä. Lopputehtävässä tunnilla opittuja asioita kerrattiin leikinomaisesti.

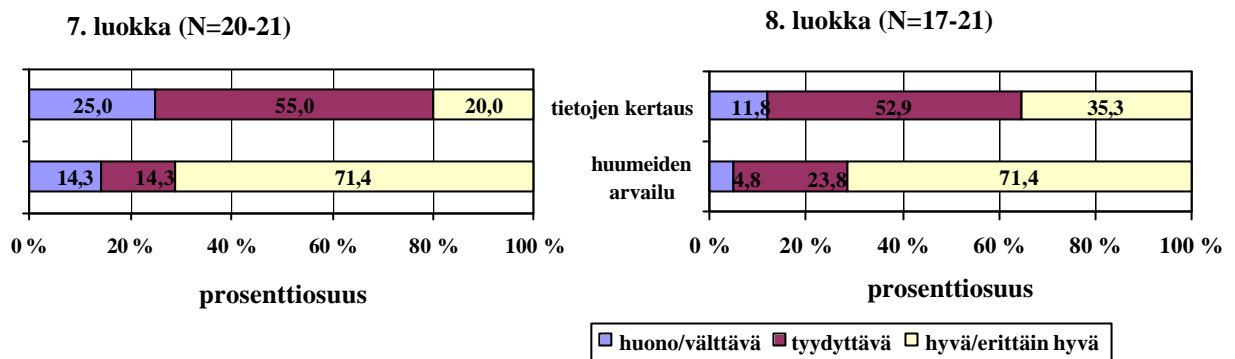
Oppilaiden palaute tunnista 6 on nähtävissä kaaviossa 5.



Kaavio 5. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 6 ("Tieto on tärkeä").

Seitsemäsluokkalaisten arviot tunnista olivat positiivisemmat kuin kahdeksannella luokalla. Noin kaksi kolmasosaa 7. luokkalaisista koki tunnin olevan helppo. Yli puolet 7. luokkalaisista oli myös sitä mieltä, että tunti oli mielenkiintoinen (63,2%), hauska (57,9%) ja mieluisa (52,6%). Neljäsosa (26,3%) oli kuitenkin kokenut tunnin ikävyyttäväksi ja joka kymmenes ajanhukaksi (10,5%).

8. luokkalaiset arvioivat tunnin helpoksi (55,6%). Yli kolmasosa (38,9%) vastasi tunnin olevan mielenkiintoinen mutta joka kymmenes (11,1%) koki tunnin ajanhukkana. Tunnin koki vaikeana 5,6% 8. luokkalaisista. Tunneilla toteutettujen tehtävien arviot ovat kuvassa 5.



Kuva 5. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 6 ("Tieto on tärkeää") käytetyille tehtäville.

Molempien luokkien mielestä huumeiden arvailu – tehtävä oli hyvä tai erittäin hyvä. Näin arvioivat 71,4% molemmista luokista. Tietojen kertaus -tehtävä ei ollut oppilaiden mielestä yhtä hyvä. Suurin osa vastauksista (7.lk 55 %; 8.lk 52,9%) sijoittautui molempien luokkien kohdalla tyydyttävä-kategoriaan. Huumeiden arvailu –tehtävä sai molemmilta luokilta korkeimman keskiarvon kaikista huumeopetuskokonaisuudessa toteutetuista tehtävistä. Tietojen kertaus – tehtävä sai 8. luokan osalta alhaisimman arvion huumeopetuskokonaisuuden tehtävistä. Näidenkään tehtävien kohdalla ei luokkien välillä ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$). (Kuva 5 ja taulukko 9)

Taulukko 9. Tunnilla 6 ("Tieto on tärkeää") käytettyjen tehtävien luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen eron merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7.lk	8. lk	
Huumeiden arvailu -ryhmätyö	3,86 N= 21	4,10 N=21	1,15	,94	,468
Tietojen kertaus -tehtävä	2,95 N= 20	3,12 N= 17	1,05	,93	,613

9.6.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Molempien opettajien mielestä tunti vaikutti kokonaisuutena hyvältä ja mielenkiintoiselta. Erityisesti väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuus oli mielenkiintoinen ja opettajat aistivat myös oppilaiden pitäneen siitä.

”Mielenkiintoinen” (O7)

”Päästiin aiheeseen joka kiinnosti” (O7)

”Tosi hyvältä ja mielenkiintoiselta oppilaiden ja myös minun mielestä” (O8)

Seitsemännen luokan opettajan mukaan tällainen tieto on tärkeää ja asiat oli tuotu esiin hyvin. Kahdeksannen luokan opettaja taas kuvaili, että tunnilla ei ollut mitään tylsää tai vaikeata asiaa. Hän kuvasi tuntia ”asiapitoiseksi” ja ”jäməkäksi” ja tunnin pitäminen oli ollut ”kivaa ja joustavaa”. Tällä luokalla aika oli jälleen käynyt vähiin.

”Paras tähänastisista” (O7)

”Aika loppuu aina kesken, tulee kiire, joudutaan käyttämään myös välitunnit” (O8)

Varsinaisesti opettajat eivät halunneet muuttaa tunnissa mitään. Kahdeksannen luokan opettaja oli kuitenkin alkuleikissä kierrättänyt materiaalia itse sen sijaan, että oppilaat olisivat kiertäneet luokassa. Lopputehtävä oli hänen mielestään lapsellinen.

”Oppilaitten kierrättäminen paikasta toiseen aiheuttaa liikaa hälinää ja sekavuutta” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Seitsemännellä luokalla oppilaat olivat seuranneet tuntia innokkaammin kuin aiemmin ja olleet kiinnostuneita ja aktiivisia erityisesti tietoiskujen aikaan. Kaikki eivät kuitenkaan olleet jaksaneet keskittyä koko aikaa. Kahdeksannella luokalla oppilaat olivat todella innostuneita eikä tunnilla ollut mitään häiriöitä.

”Aktiivisia varsinkin huumekalvojen osalta” (O7)

”Aktiivisia ja työhaluisia” (O8)

”Oppilaat olivat todella kiinnostuneita, ei häiriöitä” (O8)

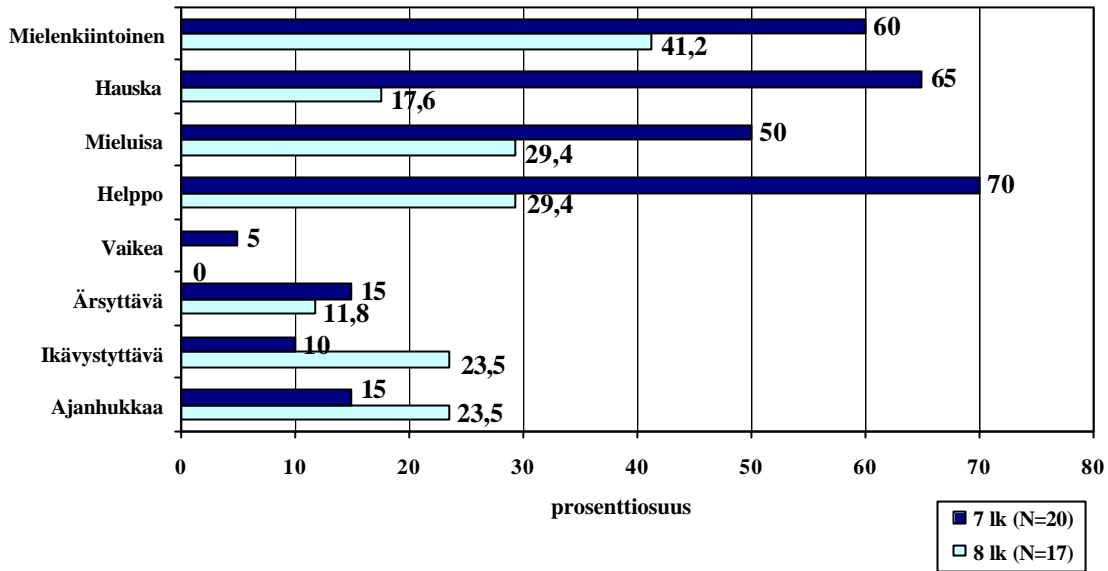
Opettajilla ei ollut muita kehittämissideoita tai mielipiteitä tunnista.

9.7.7. tunti, ”Rajojen kokeileminen ja vastuu”

9.7.1 Oppilaiden palaute

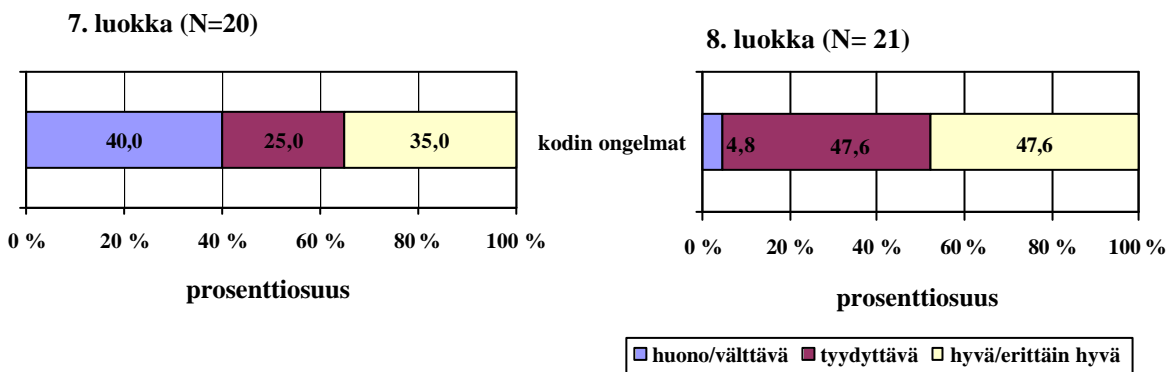
Seitsemännenten tunnin aihe oli *rajojen kokeileminen ja vastuu*. Tunnin tavoitteena oli pohtia kodin yhteisiä asioita ja tapahtumia sekä nuoren että vanhempien näkökulmasta. Alkutehtävänä oppilaat keksivät ryhmässä ongelmia ja mieluisia ratkaisumalleja annettuun kotiin liittyvään aiheeseen. Oppilaat keksivät ratkaisuja myös muiden ryhmien ongelmiin. Kaikista ratkaisuista ryhmät valitsivat mielestään parhaat. Varsinaista väittämä-toimintatietoisku – kokonaisuutta ei tunnilla ollut vaan toinen tehtävä liittyi vanhempien näkökulmaan kodin yhteisissä asioissa. Oppilailla oli mahdollisuus tuoda puoltava tai eriävä mielipiteensä esiin keskusteluissa. Tunnin 7 oppilaiden palaute näkyy kaaviossa 6.

Tämä tunti oli...



Kaavio 6. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 7 ("Rajojen kokeileminen ja vastuu").

Seitsemäsluokkalaiset olivat jälleen positiivisempia arvioissaan. Kahdeksaslukkalaiset antoivat tasaisemmin positiivisia ja negatiivisia arvioita. Seitsemäsluokkalaisten yleisin tunnin vastaus oli helppo (70 %). Muuten yli puolet 7. luokkalaista kokivat tunnin hauskaksi (65 %), mielenkiintoiseksi (60 %) ja mieluisaksi (50%). 15 % vastaajaa kuvasi tuntia kuitenkin ärsyttäväksi ja ajanhukaksi. 8. luokkalaisten mielestä tunti oli ennen kaikkea mielenkiintoinen (41,2%). Helppo (29,4 %) ja mieluisa (29,4 %) olivat myös yleiset 8. luokkalaisten vastaukset, mutta he antoivat myös negatiivisia arvioita: neljäsosa koki tunnin ikävystyttäväksi (23,5%) ja ajanhukaksi (23,5%) ja kymmenesosa ärsyttäväksi (11,8%). Oppilaat arvioivat tunnin ryhmätehtävän. Kuvassa 6 on esitelty tehtävän saamat arviot.



Kuva 6. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 7 ("Rajojen kokeileminen ja vastuu") käytetylle tehtävälle.

Seitsemännen luokan arviot tehtävästä olivat yllättävän negatiiviset, sillä he olivat kuvailleet tuntia yleisesti erittäin positiivisesti (kaavio 6) ja tunti sisälsi tehtävän lisäksi vain opettajan esiintuoman vanhempien näkökulman aiheeseen sekä mahdollisesti luokassa syntynyttä keskustelua. Kahdeksannen luokan oppilaat arvioivat tehtävän tyydyttäväksi (47,6%) tai hyväksi/erittäin hyväksi (47,6%). (Kuva 6)

Tämän tunnin tehtävä sai 7. luokan osalta alhaisimman arvion huumeopetuskokonaisuuden tehtävistä. Luokkien vastausten ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.05$). 7. luokalla oli myös enemmän hajontaa arvioissa. (Taulukko 10)

Taulukko 10. Tunnilla 7 (”Rajojen kokeileminen ja vastuu”) käytetyn tehtävän luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen eron merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7. lk	8.lk	
Kodin ongelmat -ryhmätyö	2,75	3,52	1,29	,75	,027
	N= 20	N=21			

9.7.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Tältä tunnilta puuttui siis väittämä-toiminta-tietoisku –kokonaisuus ja tunti koostui kahdesta osasta. Opettajien mielestä tunti oli selkä ja mielenkiintoinen. Parasta oli seitsemännen luokan opettajan mielestä oppilaiden oma pohdinta, vaikka kaikki eivät olleet ilmeisesti ymmärtäneet, mitä oli tarkoitus tehdä.

”Mielenkiintoiselta ja asialliselta” (O8)

”Jotkut eivät älynneet vaan värkkäsivät” (O7)

Kahdeksannella luokalla parasta oli ollut aiheen ympärille syntynyt keskustelu, jolle olisi tarvittu enemmän aikaa. Seitsemännen luokan opettaja ei olisi muuttanut tunnissa mitään, vaikka joillakin oppilailla oli ollut vaikea ymmärtää mitä piti tehdä.

”Tämmöisenään hyvä” (O7)

”Aikaa enemmän keskustelulle, lähes kaikilla oli paljon kerrottavaa” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden osallistuminen

Seitsemännellä luokalla osa luokasta oli ollut aktiivisia, mutta yksi ryhmä ei jaksanut keskittyä aiheeseen. Tämä johtui ehkä aiemmin mainitusta vaikeudesta ymmärtää tehtävää. Kahdeksannella luokalla oppilaat olivat erittäin työhaluisia ja tunnin pitäminen tuntui opettajasta mukavalta.

”Hieman turhautuu, kun oppilaat eivät yritä” (O7)

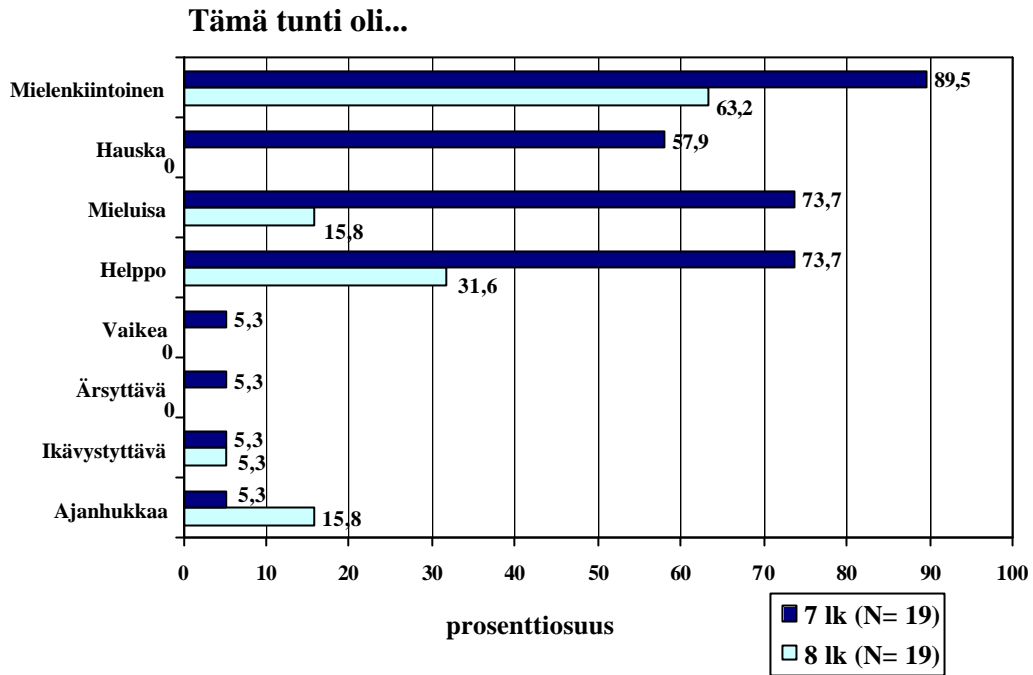
”Oppilaat olivat rauhallisia, keskittyneitä ja kiinnostuneita” (O8)

Opettajilla ei ollut toimivuuden tai ilmapiirin lisäksi muita mielipiteitä tai kehittämisideoita.

9.8 8. tunti, ”Keneltä ja mistä apua ja hoitoa”

9.8.1 Oppilaiden palaute

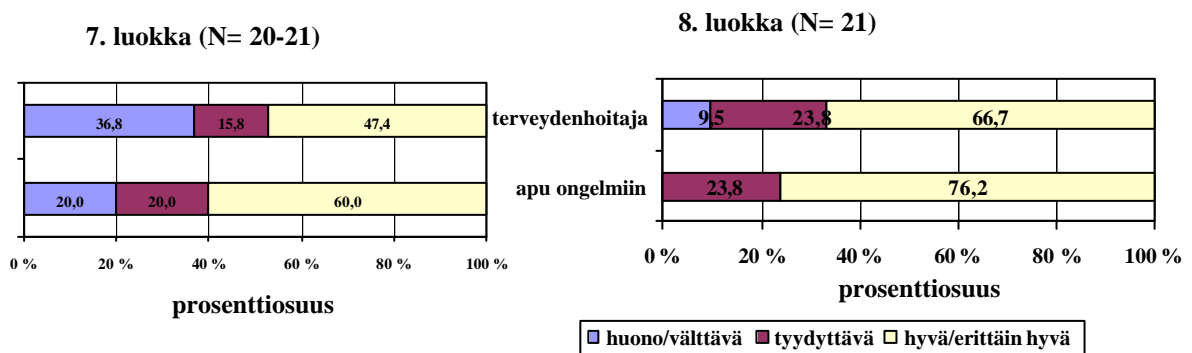
Tunnilla 8 käsiteltiin *keneltä ja mistä apua ja hoitoa* on mahdollista saada. Tavoitteena oli terveydenhoitajan avustuksella tutustua huumeongelman hoitoon ja apua antaviin paikkoihin sekä pohtia, keneltä oppilaat itse haluaisivat saada apua mahdolliseen huumeongelmaan. Alkutehtävänä oppilaat laittoivat tärkeysjärjestykseen mahdollisia huumeongelmaisen nuoren auttajia. Väittäjä-toiminta-tietoisku –kokonaisuudessa sekä opettaja ja terveydenhoitaja selvittivät asemaansa mahdollisena auttajana sekä antoivat tietoa hoidoista ja hoitopaikoista. Lopuksi oppilaat saivat kysyä terveydenhoitajalta haluamiaan asioita. Oppilaiden antama tunnin palaute on kaaviossa 7.



Kaavio 7. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 8 (”Keneltä ja mistä apua ja hoitoa”).

Kahdeksas tunti sai molempien luokkien oppilailta erittäin positiivista palautetta. 89,5% 7. luokkalaisista ja 63,2% 8. luokkalaisista koki tunnin mielenkiintoisena. 7. luokkalaisten muut erittäin yleiset vastaukset olivat mieluisa (73,7%) ja helppo (73,7%). 5,3% 7. luokan oppilaista koki tunnin vaikeana, ärsyttävänä ja ikävystyttävänä.

8. luokalla toiseksi yleisen vastaus mielenkiintoisen jälkeen oli helppo (31,6%). Mieluisa ja ajanhukkaa saivat molemmat 15,8% kahdeksasluokkalaisten vastauksista. Oppilaat saivat arvioida tunnista sekä alkutehtävän että terveydenhoitajan mukanaolon tunnilla. Oppilaiden arviot ovat kuvassa 7.



Kuva 7. Oppilaiden antamat arviot tunnilla 8 (”Mistä ja keneltä apua ja hoitoa”) käytetylle tehtävälle ja terveydenhoitajan mukanaololle.

Kahdeksaluokkalaiset arvioivat tunnin tehtävän ja terveydenhoitajan mukanaolon jonkin verran positiivisemmin kuin seitsemäsluokkalaiset, vaikka tuntikuvauksessa 7. luokka oli vastauksissaan positiivisempi. 76,2 % 8. luokkalaisista piti tunnin tehtävää ("apu ongelmiin") hyvänä tai erittäin hyvänä. 7. luokkalaisista tätä mieltä oli 60 %.

8. luokkalaisista 66,7 % mielestä terveydenhoitajan mukanaolo oli hyvä tai erittäin hyvä asia kun 7. luokkalaisista tätä mieltä oli vajaa puolet (47,4 %). Luokkien vastausten keskiarvojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$). 7. luokkalaisten arvioissa oli kuitenkin jälleen suurempaa vaihtelua kuin 8. luokkalaisilla. (Kuva 7 ja taulukko 11)

Taulukko 11. Tunnilla 8 ("Mistä ja keneltä apua ja hoitoa") käytettyjen tehtävien luokkakohtaisten arvioiden (1-5) keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen erojen merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7.lk	8.lk	
apu huume- ongelmiin -parityö	3,6 N= 20	3,95 N=21	1,31	,67	,292
terveyden- hoitaja	3,16 N= 19	3,90 N= 21	1,54	1,00	,081

9.8.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Molempien opettajien mielestä tunti oli kokonaisuudessaan onnistunut. Tunnin aihe ja vierailleva asiantuntija otettiin vastaan positiivisesti.

"Tunnin pitäminen oli kivaa koska aihe oli mielenkiintoinen" (O8)

”Terveydenhoitaja paikalla hyvä” (O7)

Väittäjä-toiminta-tietoisku – kokonaisuus sujui hyvin ja oli ”järkevä”. Myös alku- ja lopputehtävät olivat hyviä, mutta oppilaat olivat lopputehtävässä arkoja kysymään mitään vierailivalta terveydenhoitajalta. Tietyt käsitteet olivat seitsemäsluokkalaisille olleet vieraita. Kahdeksaslukkalaisilla ei ollut vaikeita aiheita. Kumpikaan opettajista ei tuonut esiin muutosehdotuksia.

”Oppilaille ei ollut korvaushoito selvä” (O7)

”Alkuleikki oli hyvä ja selkeä” (O8)

”En muuttaisi mitään” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden aktiivisuus

Molemmissa luokissa oppilaat olivat olleet erittäin kiinnostuneita ja kuuntelivat vierailijaa mielenkiinnolla. Ilmapiiri oli molemmilla tunneilla mukava. Kahdeksannella luokalla parasta oli ollut juuri yleiseen ilmapiiriin ja viihtyvyyteen liittyvät tekijät; tunti sujui ilman vaikeuksia ja asiat luistivat hyvin niin oppilaiden kuin opettajankin puolelta.

”Aktiivisia tekemään, mutta passiivisia kysymään” (O7)

”Nyt oli mukava tunti, oppilaat kuuntelivat, ei ongelmia” (O7)

”Oppilaat käyttäytyivät tosi hyvin ja olivat kiinnostuneita - (terveydenhoitajan) jutuista” (O8)

Muut mielipiteet ja kehittämisideat

Molemmat opettajat antoivat tässä vaiheessa palautetta myös prosessin etenemisestä erityisesti tuntien aiheisiin ja opetuskokonaisuuteen liittyen.

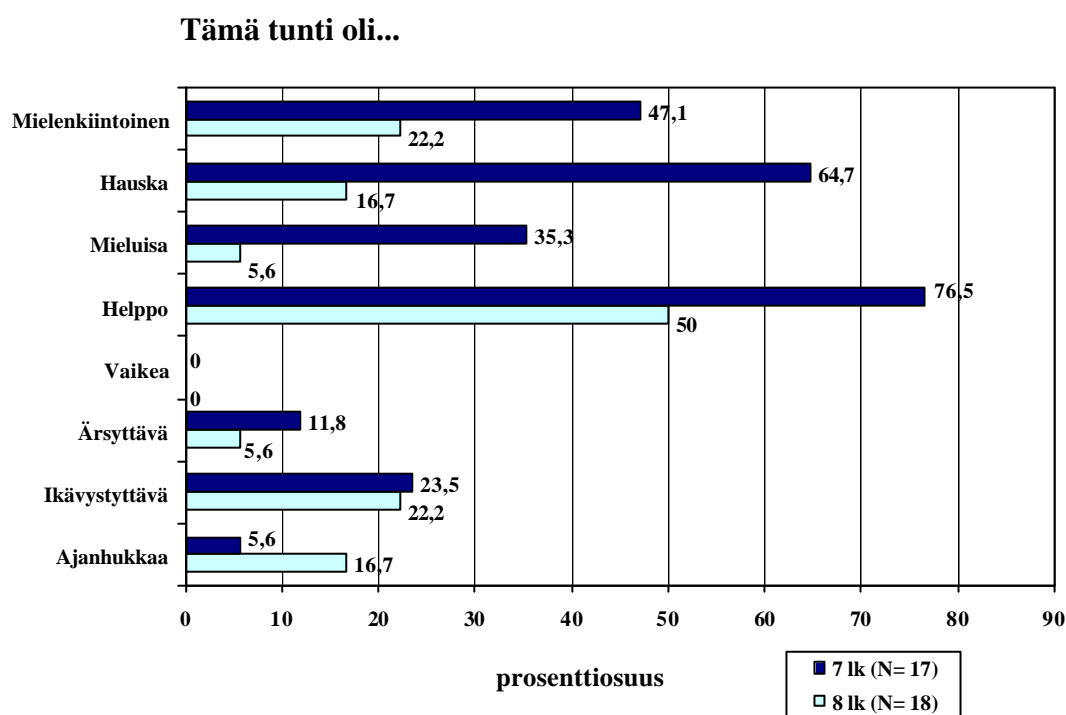
”Loppua kohden tunnit parantuneet ja tulleet ”järkevämmiksi”” (O7)

” Tunnit ja sisältö paranevat loppua kohti” (O8)

9.9 9. tunti, ”Vapaa-aika ja harrastukset”

9.9.1 Oppilaiden palaute

Tunnilla 9 käsiteltiin *vapaa-aikaa ja harrastuksia*. Mukana tunnilla oli vanhempia oppilaita samasta koulusta. Alkutehtävissä oppilaat jaettiin ryhmiin ja joka ryhmä sai aiheen ja yhden avustavan oppilaan. Ryhmän tehtävänä oli miettiä mahdollisia kokemuksia tai suunnitelmia, mitä tuolla oppilaalla on tehtävään ja aiheeseen liittyen. Väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuudessa avustavat vanhemmat oppilaat kertoivat todellisista kokemuksistaan ja mielipiteistään liittyen vapaa-aikaan ja tulevaisuuteen.

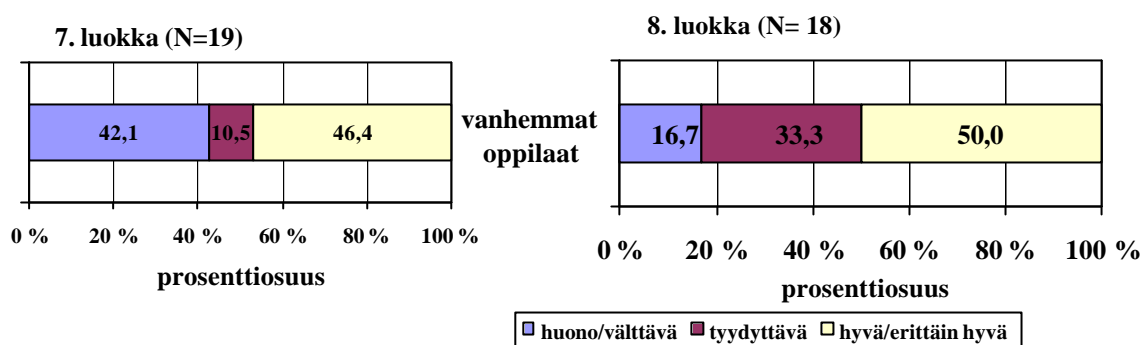


Kaavio 8. Oppilaiden tuntikohtainen palaute tunnista 9 (”Vapaa-aika ja harrastukset”).

Seitsemäsluokkalaiset arvioivat tunnin hieman positiivisemmin 8. –luokkalaisten jakautuessa kahteen leiriin. Tunti oli sekä 7. (76,5 %) että 8. (50 %) luokkalaisten mielestä helppo. 7. luokkalaiset kuvailivat tuntia myös hauskaksi (64,7 %), mielenkiintoiseksi (47,1 %) ja mieluisaksi (35,3%). Viidesosan mielestä tunti oli kuitenkin ikävystyttävä (23,5 %) ja joidenkin mielestä ärsyttävä (11,8 %).

Kahdeksaluokkalaisten olivat siis selvemmin jakautuneet kahteen leiriin; viidesosa kuvasi tuntia mielenkiintoiseksi ja 16,7 % hauskaksi, mutta samalla viidesosa kuvasi sitä

ikävyysttaväksi ja 16,7% ajanhukaksi. Oppilaat saivat arvioida vanhempien oppilaiden mukanaoloa tunnilla. Arviot ovat kuvattuna kuvassa 8.



Kuva 8. Oppilaiden antamat arviot vanhempien oppilaiden läsnäololle tunnilla 9 ("Vapaa-aika ja harrastukset").

Seitsemäsluokkalaiset olivat vanhempien oppilaiden läsnäolosta kahta mieltä, 42,1 % piti sitä huonona tai välttävänä asiana ja 46,4 % hyvänä tai erittäin hyvänä asiana. Kahdeksaslukkalaisista puolet piti sitä hyvänä tai erittäin hyvänä asiana. Tyydyttävänä sitä piti 33,3% 8. luokkalaisista ja huonona tai välttävänä 16,7 %. Luokkien vastausten keskiarvojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < 0,05$). 7. luokkalaisten arvioissa oli kuitenkin suurta vaihtelua. (Kuva 8 ja taulukko 12)

Taulukko 12. Vanhempien oppilaiden mukanaolosta annettujen arvioiden (1-5) luokkakohtaiset keskiarvot (ka), keskihajonta (kh) ja keskiarvojen eron merkitsevyys (p).

	ka		kh		p
	7. lk	8. lk	7. lk	8. lk	
vanhemmat oppilaat	3,21	3,28	1,65	1,07	,884
	N= 19	N=18			

9.9.2 Opettajien palaute

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Tuntia kuvattiin kokonaisuutena ihan asiallisena ja parasta oli juuri tunnin idea vertaisryhmän käytöstä osana opetusta. Näin opettajat kuvasivat, mikä tunnilla oli kivaa:

”Nuoret puhuivat nuorille” (O7)

”Oppilaiden välinen vuorovaikutus 8. lk « 'harrastajat' ” (O8)

Alku- ja lopputehtävät sopivat hyvin kokonaisuuteen. Väittäjä-toiminta-tietoiskussa molemmilla luokilla parhaiten oli toiminut itse tietoiskuosuus. Toiminta koettiin kahdeksannen luokan opettajan mielestä lapsellisena. Kahdeksannella luokalla tunnin rakenne koettiin jossain määrin rajoittavana tekijänä, sillä keskusteluja olisi syntynyt ajan salliessa enemmänkin.

”Sopiva 7. luokkalaisille” (O7)

”Antaisin 8 luokalle enemmän mahdollisuuksia omien mielipiteiden ilmaisemiseen, avoimeen keskusteluun” (O8)

”Jäin kaipaamaan aikaa (niin kuin myös oppilaat) aikaa keskusteluun” (O8)

Ilmapiiri ja oppilaiden aktiivisuus

Kahdeksaluokkalaisista puolet oli seurannut tuntia aktiivisesti, puolet lähinnä passiivisia. Tunti oli kuitenkin sujunut asiallisesti ilman ongelmia. Seitsemännellä luokalla oppilaat olivat passiivisia, mutta tekivät tehtävät käskettäessä.

”Oppilaiden passiivisuus” (O7)

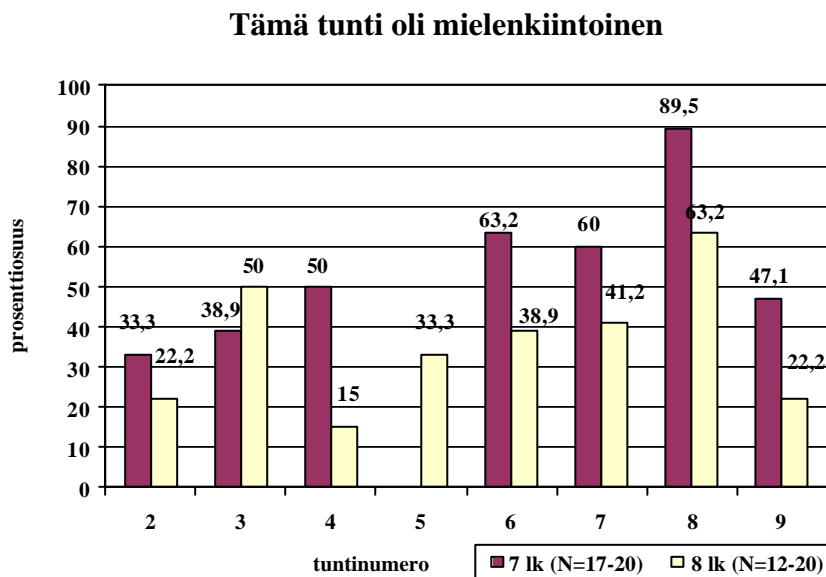
Muista asioista opettajat eivät ilmaisseet kehittämisideoita.

9.10 Yhteenveto huumeopetuskokonaisuuden tuloksista

9.10.1 Tunteja kuvaavien adjektiivien seuranta ja tehtävien arviot

Tässä kappaleessa on esitetty oppilaiden tuntikohtaisen palautteen yhteydessä (“Tämä tunti oli...”) esiin tulleiden muuttujien arvoja opetuskokonaisuuden kuluessa. Tässä tapauksessa ei kuitenkaan voida puhua muuttujien arvojen kehityssuunnista, sillä arvoihin ovat luultavasti vaikuttaneet yhtäläillä tuntien aiheet ja tehtävät kuin prosessi itsessäänkin. Itse prosessista on mahdollista saada tietoa opettajien kokemusten ja palautteen pohjalta. Tässä kappaleessa esittelen seurannan muuttujista ”mielenkiintoisen”, ”mieluisan”, ”ikävystyttävän” ja ”ajanhukkaa”. Kaikista muuttujista ”helppo” oli molemmilla luokilla yleinen arvio tunnista riippumatta. Näiden muiden muuttujien seuranta on nähtävissä liitteissä 6. Oppilailta kysyttiin loppupalautteen yhteydessä myös, mitä mieltä he ovat tällaisten tuntien pitämisestä – onko se tärkeää vai turhaa. Tärkeää – muuttujan seuranta on nähtävissä kappaleen lopussa.

Mielenkiintoinen



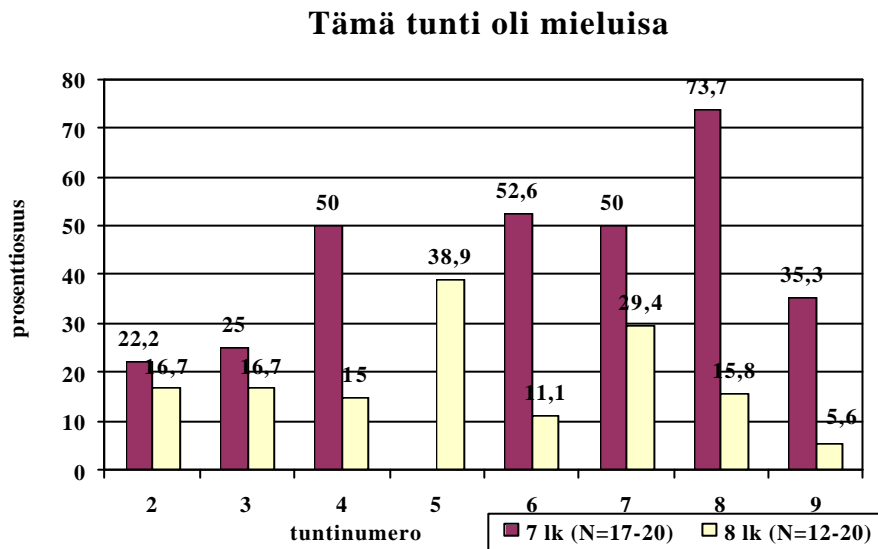
Kaavio 9. Adjektiivin mielenkiintoinen saamat vastausmäärät tunneilla 2-9.

Kaaviosta 9 voidaan nähdä oppilaiden mielestä mielenkiintoisimmat tunnit. Seitsemäsluokkalaisten kohdalla *mielenkiintoisin* (89,5 %) oli 8. tunti, jolla käsiteltiin avun

saamista huumeongelmaan. Tunnilla oli mukana terveydenhoitaja. Tämä tunti oli myös kahdeksaluokkalaisten mielestä mielenkiintoisin (63,3 %). Toiseksi mielenkiintoisin (63,2 %) tunti oli 7. luokkalaisten mielestä tunti 6, jolla käsiteltiin huumetietoutta. 8. luokkalaisten mielestä toiseksi mielenkiintoisin (50%) oli tunti 3, jossa käsiteltiin huumemainontaa.

Vähiten mielenkiintoisin tunti oli 7. luokkalaisten mielestä tunti 2 (33,3 %), jonka aiheena oli huumeiden käytön seuraukset. 8. luokkalaisten mielestä vähiten mielenkiintoinen oli tunti 4 (15 %), jonka aihe oli itsetuntemus. Muuttujan “mieluisa” seuranta on kaaviossa 10.

Mieluisa



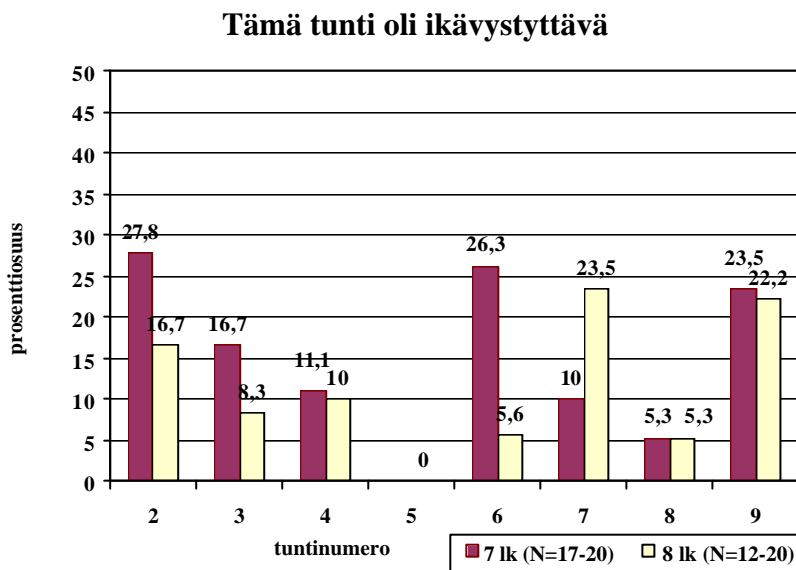
Kaavio 10. Adjektiivin mieluisa saamat vastausmäärät tunneilla 2-9.

Seitsemäsluokkalaisten mielestä mieluisin tunti (73,7 %) oli sama kuin mielenkiintoisin eli tunti 8 (“Keneltä ja mistä apua ja hoitoa”). Vähiten mieluisa tunti oli 7. luokkalaisille sama kuin vähiten mielenkiintoisin eli tunti 2 (22,2 %, “Huumeiden käytön seuraukset”).

Kahdeksaluokkalaisille mieluisin tunti (38,9 %) oli tunti 5 (“Huumetieto oppilaalta oppilaalle”), jolla he katsoivat yhdessä valitsemansa videon. Vähiten mieluisa oli vanhempien oppilaiden kanssa toteutettu tunti 9 (5,6 %), jonka aiheena oli harrastukset ja vapaa-aika.

Ikävystyttävä

Kaaviossa 11 on kuvattu muuttujan “ikävystyttävä” seuranta. Muuttuja sai pääosin varsin pieniä arvoja. *Ikävystyttävin tunti oli seitsemäsluokkalaisten mielestä tunti 2 (27,8 %) “huumeiden käytön seurauksia”, joka sai myös vähiten “mielenkiintoisia” ja “mieluisia” kuvauksia. Kahdeksasluokkalaisten mielestä tunti 7 “rajojen kokeileminen ja vastuu” (23,5%) oli ikävystyttävin. Sama tunti sai kuitenkin enemmän (29,4 %) ”mieluisia” arvioita.*

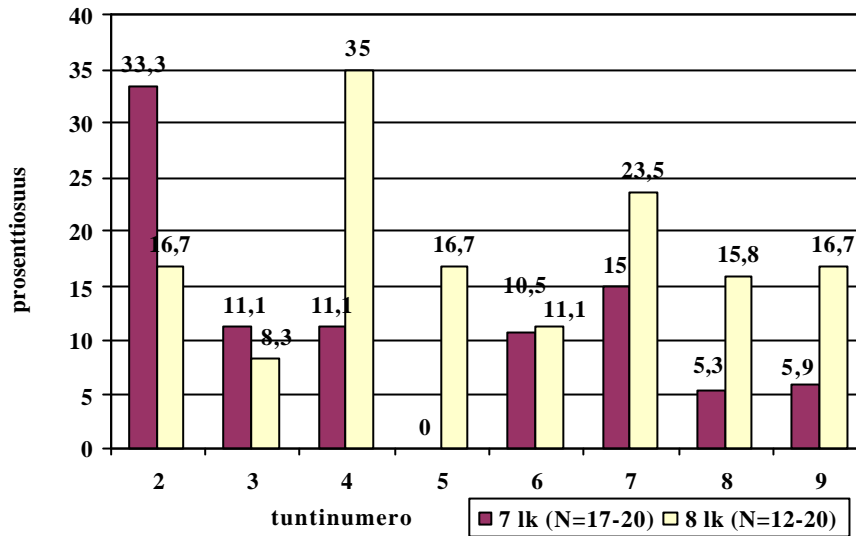


Kaavio 11. Adjektiivin ikävystyttävä saamat vastausmäärät tunneilla 2-9.

Ajanhukkaa

Seitsemäsluokkalaisten olivat varsin johdonmukaisia vastauksissaan, sillä *eniten* ”ajanhukkaa” vastauksia sai tunti 2 (33,3 % “Huumeiden käytön seurauksia”), joka oli myös vähiten mielenkiintoinen ja vähiten mieluisa. Seitsemäsluokkalaisten mielenkiintoisin ja mieluisin tunti 8 (“Keneltä ja mistä apua ja hoitoa”) sai myös vähiten ajanhukkaa -arvioita. *Kahdeksasluokkalaisten* mielestä tunti 4 (35 %, “Itsetuntemus”) oli *eniten* “ajanhukkaa”. Se oli kahdeksasluokkalaisten mielestä myös vähiten mielenkiintoinen ja vähiten hauska.

Tämä tunti oli ajanhukkaa



Kaavio 12. Adjektiivin ajanhukkaa saamat vastausmäärät tunneilla 2-9.

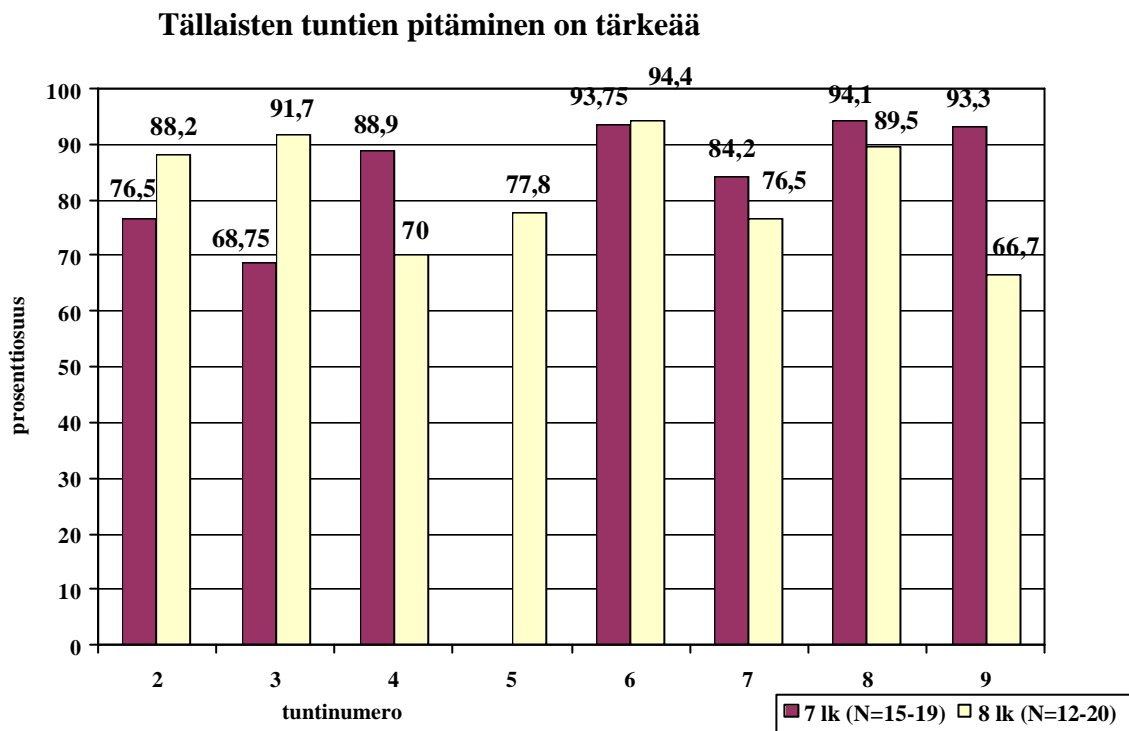
Tehtävät

Oppilaat arvioivat myös tunneilla käytettyjä tehtäviä sekä terveydenhoitajan ja vanhempien oppilaiden osallistumista tunnille. Tehtävien saamat keskiarvot vaihtelivat 2.75- 4.10 (annetut arvosanat 1-5) välillä. Pääosin arvosanat olivat siis lähellä keskitasoa tai hieman sen yläpuolella. Erot tehtävien arvosanojen välillä olivat varsin pieniä. Myöskään *tehtävän saama arvosana ei välttämättä vaikuttanut tunnin kuvaukseen*; mielenkiintoinen ja muutenkin positiivisesti arvioitu tunti saattoi sisältää parempia ja huonompia tehtäviä (esimerkiksi tunti 6) ja vähemmän mielenkiintoinen tunti (esimerkiksi tunnit 2 ja 4) keskitason tai siitä parempia arvosanoja saaneita tehtäviä.

Tehtävistä parhaaksi osoittautui sekä 7. että 8. luokkalaisten mielestä *“huumeiden arvailu” – tehtävä* (tunti 6, “tieto on tärkeää”), jossa oppilaat ryhmissä arvailivat annettujen tietojen perusteella, mistä huumeesta on kyse. 7. luokkalaisten keskiarvo tehtävän arvioista oli 3,86 ja 8. luokkalaisten 4,10. *Huonoin tehtävä oli 7. luokkalaisten mielestä “kodin ongelmat” – tehtävä* (tunti 7, “rajojen kokeileminen ja vastuu”) ja 8. luokkalaisten mielestä *asioiden kertaus – tehtävä* tunnilta 6 (“tieto on tärkeää”).

Tuntien kokeminen tärkeänä

Tuntikohtaisessa palautteessa kysyttiin myös oppilaiden mielipidettä huumeituntien pitämisen tärkeyteen. Kaaviosta 13 voidaan nähdä oppilaiden vastaukset kysymykseen “Tällaisten tuntien pitäminen on...” kun vastausvaihtoehtoina olivat “tärkeää” tai “turhaa”. Kuten kaaviosta voi nähdä, sekä 7. että 8. luokan oppilaat pitivät huumeopetustunteja tärkeänä. Arvot pysyivät korkeina tunnin aiheesta huolimatta.



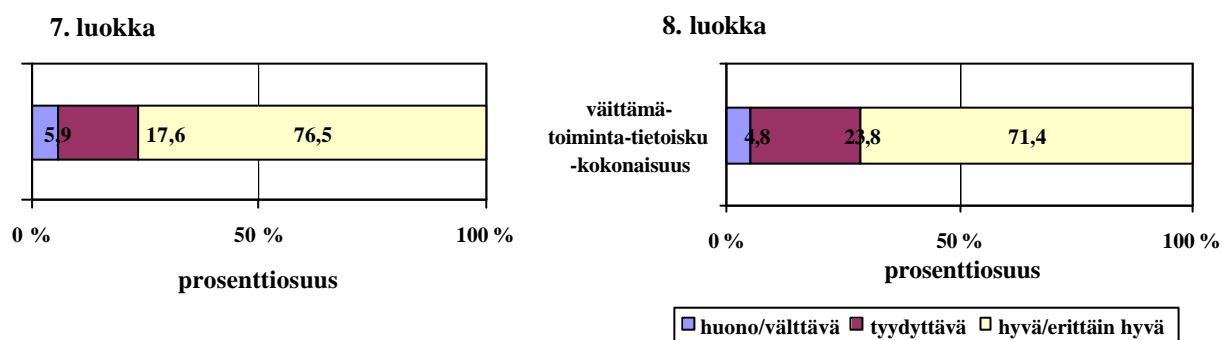
Kaavio 13. Oppilaiden kokemukset tuntien 2-9 tärkeydestä.

Oppilaiden ja opettajien arviot parhaista tunteista osuivat varsin hyvin yhteen. Yhteenvedo opettajien palautteesta on kappaleessa 10.1.2, mutta käyn tässä läpi muutamia asioita verraten niitä oppilaiden palautteeseen. Seitsemännenn luokan opettaja mainitsi parhaina tunteina tunnit 6 (“tieto on tärkeää”), 8 (“keneltä ja mistä apua ja hoitoa”), 9 (“huumetieto oppilaalta oppilaalle”). Seitsemäsluokkalaisten mielestä mielenkiintoisin ja mieluisin oli tunti 8. Toiseksi mielenkiintoisin ja mieluisin oli tunti 6. Seitsemäsluokkalaisten palautteen perusteella vähiten kiinnostava oli tunti 2 (“huumeiden käytön seurauksia”). Tästä tunnista opettaja mainitsi, että oppilaat eivät ehkä ymmärtäneet esimerkiksi kaikkia väittämiä tai tunnin tarkoitusta ja olivat sen vuoksi ylivilkkaita ja keskittymiskyvyttömiä.

Kahdeksannen luokan opettaja sanoi parhaiksi tunneiksi tunnit 3 (”huumemainonta”), 6, 7 (”rajojen kokeileminen ja vastuu”), 8, 9. Kahdeksaluokkalaisten mielestä mielenkiintoisin tunti oli tunti 8 ja toiseksi mielenkiintoisin tunti 3. Tunnista 9 osa kahdeksaluokkalaista piti ja osa ei. Opettaja mainitsi palautteessaan, että oppilaat olivat aktiivisia ja passiivisia ”fifty-fifty”. Hänen mielestään 9. tunnilla mukana olleet vanhemmat oppilaat olisivat ehkä saaneet olla vielä hieman vanhempia, jotta ikäero olisi ollut suurempi.

9.10.2 Oppilaiden arviot huumeopetuskokonaisuudesta

Oleellinen osa huumeopetuskokonaisuuden ideaa oli tuntien rakenteen väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuus. Oppilaiden antaman arvion sille voi nähdä kuvassa 9. Keskiarvoja vertailevaa t-testiä ei ollut mahdollista toteuttaa, sillä aineisto ei ollut normaalisti jakautunut. Molemmilla luokilla suuri enemmistö piti kokonaisuutta hyvänä tai erittäin hyvänä.



Kuva 9. Oppilaiden antama arvio väittämä-toiminta-tietoisku -kokonaisuudelle

Loppupalautteessa kysyttiin myös, *onko tämä oppilaiden mielestä hyvä tapa toteuttaa huumeopetusta*. Joidenkin mielestä tapa oli kohtalainen tai ei ollut hyvä. Ehdottomasti suurin osa sekä 7. että 8. luokkalaista oli kuitenkin sitä mieltä, että tämä on hyvä tapa. Perustelut liittyivät suurelta osin *tiedon saantiin ja sisällön laajuuteen*. Kokonaisuuden aikana oli tuotu esiin tarkempaa ja monipuolisempaa tietoa. Osa ilmaisi, että kokonaisuudessa sai tarkempaa tietoa huumeiden vaaroista, mikä taas ehkäisee käytön aloittamista.

”Kyllä vain, koska asiaa on käsitelty monipuolisesti ja saanut uutta tietoa” (7.lk)

”...huumetunneilla tulee paljon enemmän asiaa, että miksei kannata käyttää huumeita” (7.lk)

Monet oppilaat kokivat hyvänä myös *menetelmälliset asiat*. Keskustelut, ryhmätyöt ja osallistuminen auttoivat asioiden oppimisessa ja tunnilla jaksamisessa. Myös mahdollisuus ”hoksata” asiat itse tiedon kaatamisen sijaan koettiin hyvänä asiana.

”On, moni lähtee tämmöseen mielellään mukaan” (8.lk)

”On, koska jutteleminen ja ryhmässä toimiminen auttaa asioita jäämään paremmin mieleen” (7.lk)

”On. Kun huumeista ei kerrota nuorille ”pänttäystyylillä” asiat jäävät paremmin mieleen.” (8.lk)

”On, koska ne käsitellään kiinnostavammin kuin jossain muualla. Tällaisia tunteja pitäisi olla enemmän ja muillekin luokille” (8.lk)

Osa oppilaiden perusteluista liittyi huumeopetuksen *spesifyteen*, joka sisältää yhdessä aiemmin mainitsemieni tiedollisten ja menetelmällisten elementtien lisäksi uskottavuuteen liittyviä kommentteja. Joidenkin oppilaiden mielestä spesifit tunnit (mahdollisesti erilaisin menetelmin) koettiin uskottavampina ja parempina kuin yleinen terveystieteellinen opetus. Spesifyteen liittyen palautteesta näkyi myös huumeopetuskokonaisuuden erillisyyden varsinaisesta opetusohjelmasta.

”Kyllä!! Koska nuoret ei aina usko terveystieteen tunteihin!!” (7.lk)

”On pääsee tunneilta pois” (8.lk)

Kokonaisuuden *laajuus* oli joidenkin seitsemäsluokkalaisten perusteluna menetelmän hyvydestä tai huonoudesta. Joidenkin mielestä kokonaisuus oli liian pitkä, mutta muuten hyvä. Joidenkin mielestä kokonaisuuden *laajuus* ikään kuin varmistaa hyviä oppimistuloksia.

”On ku on niin monta tuntia niin pitäis ainaki oppia ettei käyttäis huumeita” (7.lk)

”Muuten todella hyvä, mutta voisi olla vähemmän kertoja. Viimeisillä tunneilla alkoi tylsistyttää” (7.lk)

9.10.3 Yhteenveto opettajien palautteista

Opettajien tuntikohtaisista ja loppupalautteista on löydettävissä sekä eroja että samankaltaisuuksia; ulkoisten resurssien ja opetusmenetelmien lisäksi opetuksen toteuttamiseen ja tuloksiin vaikuttavat vahvasti myös opettajan ja luokan persoona.

Tunnin toimivuus (rakenne, opetusmenetelmät, sisältö)

Rakenteellisesti opetusmenetelmää pidettiin pääosin hyvänä. Erityisesti väittämät ja tietoisut saivat positiivista palautetta. Negatiivisia mainintoja tuli lähinnä väittäminen-toiminta-tietoisuus – kokonaisuuden, ja erityisesti toimintojen, lapsellisuudesta. Kahdeksannen luokan opettaja ehdotti, että kaikilla tunneilla ei tarvitsisi olla väittämiin liittyviä toimintoja, koska ne vievät tunnilta aikaa. Ajan puute olikin kahdeksannella luokalla yksi olennainen palautteen aihe. Keskusteluille ja tehtävien ”pidemmälle viemiselle” kahdeksannen luokan opettaja toivoi lisää joustovaraa, sillä hän näki luokassa vahvaa potentiaalia omien mielipiteiden ilmaisuun ja jotkut aiheet olivat herättäneet luokassa vilkasta keskustelua. Tällaisia tunteja olivat erityisesti tunnit 6, 7 ja 9. Osalla tunneista oli tullut ilman vilkasta keskustelua liian kiire. Tämä olisi voitu välttää joissain tapauksissa esimerkiksi alku- ja lopputehtävien yhdistämisellä tai sisällön tiivistämisellä.

Tunneilla käytettyihin tehtäviin ja menetelmiin liittyvä palaute koski lähinnä niiden ohjeistusta tai käytännöllistä toteutusta. Etenkin kahdeksannella luokalla tehtävät olisi tullut toteuttaa mahdollisimman yksinkertaisesti välttäen oppilaiden liikkumista luokassa ja papereiden kierrättämistä. Seitsemannen luokan opettaja ei kertonut tällaisista ongelmista, mutta mainitsi oppilaiden olevan ”laiskoja” kyselemään tai keskustelemaan. Hän kuitenkin arvosti opetuskokonaisuuden tuomaa mahdollisuutta oppilaiden omaan osallistumiseen ja pohtimiseen sekä ”oppilaalta oppilaalle” – opetustyylin ideaa. Seitsemännellä luokalla ryhmätöiden eriaikainen valmistuminen aiheutti joskus odottelua ja keskittymisen herpaantumista. Kahdeksannen luokan opettaja myös mainitsi, että oppilaat eivät jaksaneet keskittyä kirjoitustehtävään tunnin lopussa. Keskiarvoarvioista (taulukko 6) riippumatta ryhmähaastattelun oppilaat mainitsivat myös kyseisen tehtävätyypin tylsäksi.

Kokonaisuuden parhaat tunnit sijoittuvat molempien opettajien mielestä lähinnä kokonaisuuden loppupäähän. Huumekokonaisuuden tunnit kehittyivät heidän mielestään ”lapsellisista järkevempään suuntaan” toteutuksen edetessä. Seitsemännen luokan opettaja piti erityisen hyvinä tunteja, joissa oli ollut suoraa asiaa. Näitä olivat hänen mielestään tunnit 6 (”Tieto on tärkeää”), 8 (”Keneltä ja mistä apua ja hoitoa) sekä 9 (”Huometieto oppilaalta oppilaalle”). Kahdeksannen luokan opettaja mainitsi hyvinä tunnit 3 (”huumemainonta”), 6, 7 (”rajojen kokeileminen ja vastuu”), 8. ja 9. Sisällöllisesti seitsemännen luokan opettaja toivoi lisää konkreettisempia asioita huumeiden käytön seurauksista. Kahdeksannen luokan opettaja piti sisällöllisesti tärkeinä kieltäytymis- ja päätöksentekotaitoihin, vastuuseen, sosiaaliseen paineeseen ja itsetuntoon liittyviä teemoja.

Ilmapiiri ja oppilaiden aktiivisuus

Oppilaiden suhtautuminen oli muuttunut seitsemännellä luokalla hyvään suuntaan prosessin edetessä. Positiivista kehitystä oli tapahtunut myös kahdeksannella luokalla, erityisesti luokkahengen osalta. Kahdeksatta luokkaa kuvattiin alkuhaastattelussa haasteelliseksi opettajan kannalta, sillä luokalla on ollut monenlaisia ongelmia. Osa tunneista olikin mennyt suurelta osin järjestyksen pitämiseen ja sääntöjen sopimiseen. Huumeopetuskokonaisuuden edetessä luokka oli kuitenkin alkanut toimia hyvin yhdessä. Huumeopetuskokonaisuus toimi näin ollen ikään kuin kasvatuksellisenä jaksena. Kokonaisuuden edetessä oppilaat olivat selkeästi alkaneet pitää tunneista ja odottivat niitä. He olivat myös varsin ylpeitä, että he saavat osallistua tällaiseen kokeiluun.

Muut mielipiteet ja kehittämisideat

Opettajien alkukoulutus olisi seitsemännen luokan opettajan mielestä voinut olla pidempi. ”Valinta on sinun” – menetelmä tai tuntirakenne on hänen mielestään sovellettavissa muihinkin terveysteemoihin. Kahdeksannen luokan opettaja piti 10 tunnin kokonaisuutta liian pitkänä. Huumeopetuskokonaisuutta edelleen kehitettäessä hän työstäisi osaa tunneista, mutta ei kaikkia. Hänen mielestään tärkeät teemat ja hyvät tunnit on esitelty menetelmän toimivuus – otsikon alla. Ongelmia opettajille aiheutui tuntien pitoajoista, vaikka etukäteen oli rehtorin kanssa sovittu järjestelyavusta ja tuesta huumeopetuskokonaisuuden toteuttamiseen. Opettajat joutuivat kuitenkin itse pyytämään tunteja muilta opettajilta, mikä oli välillä varsin hankalaa ja varmasti osaltaan heijastui joissain tuntikohtaisissa palautteissa ja opettajan suhtautumisessa tuntien pitämiseen.

9.10.4 Oppilaiden ja opettajien näkemykset hyvästä huumeopetuksesta

Huumeopetuskokonaisuuteen osallistuneet opettajat olivat sekä opetustyyliltään että ajatuksiltaan hyvästä huumeopetuksesta varsin erilaisia. Tämä heijastui myös heidän antamassaan palautteessa tässä tutkimuksessa toteutetusta opetuskokonaisuudesta ja heidän toiveissaan sen kehittämiseksi, joita käsittelin edellisessä kappaleessa.

Kahdeksannen luokan opettaja ei ollut koskaan opettanut luokkaa, jolle toteutti huumeopetuskokonaisuuden. Hänellä oli kuitenkin vahva tyyli ”ottaa luokka haltuunsa”. Hänen mielestään erityisen tärkeää minkä tahansa aineen opettamisessa on, että opettajalla on vahva oppilaan tuntemus ja heidän välillään on molemmin suuntaista vuorovaikutusta ja arvostusta. Tämä helpottaa myös vaikeiden asioiden käsittelyssä. Opetuksessaan hän korostaa oppilaslähtöisyyttä sekä keskusteluja, kyseenalaistamista ja pohdintaa, joka tuo esiin myös asioiden syy-seuraussuhteet ja vastuuasiat.

”..perustan kaikki opetukseni aika sillai – niinkö oppilasläheiseen lähestymistapaan sillälaila eetä mie ... se tarkoittaa sitä et mie haluan et mulla on siihen oppilaaseen kontakti ... että varsinkin jos sillä oppilaalla on jotakin ongelmaa tai jotain niin että mie niinku tunnen sitä oppilasta .. niinku semmonen vuorovaikutus, tapa että miten minä kohtaan oppilaan.” (O8)

”...Kysymykset, hyvin paljon kysymyksiä – kyseenalaistamista, ongelmien kautta asioihin menem, puuttumista – miksi on näin, mikä se on mihin se johtaa, mitä teet ... oppilaat joutuu niinku pohdiskelemaan sitä asiaa.” (O8)

Huumeongelmat ja niiden ehkäisy tuntui opettajasta vaikealta tai ainakin hieman jäsentymättömältä kokonaisuudelta käsittää. Hyvässä ja tuloksellisessa huumeopetuksessa tulisi hänen mielestään kuitenkin ottaa huomioon aiheen moninaisuus. Yksilöllisiin valintoihin ja asenteisiin vaikuttaminen pelkän tiedon avulla on vaikeaa ja tukea tarvitaan myös ympäröiviltä yhteisöiltä. Myöhemmin hän tarkentaa, että kuten hänen opetuksessaan yleensäkin, oppilasläheinen lähestymistapa ja vuorovaikutuksellisuus ovat konkreetteja tapoja lähestyä ongelmaa.

”...siis semmonen huumeen käyttö myös yksilökohtainen valinta – ja silloin tuota musta sitä oppilasta ei voi yksistään – hoitaa siinä huumesysteemissä et miks käyttää huumeita, vaan se on niinku semmonen laajempi asia ja siinä täytyy ottaa se kokonaisuus huomioon ... siinä voi sanoa et kannettu vesi ei kaivossa pysy ...se täytyy olla semmonen tietynlainen –koko asenteellinen ja oppimiseen liittyvä tämmönen prosessi ja tuota se on niinkö – siinä tarrtetaan tukea sekä vanhemmilta että myös tuota – kavereilta ja opettaj, aina asennemuutosta” (O8)

Kysyttäessä, mikä on ollut paras tapa, jolla huumeopetusta on hänen opettajaurallaan toteutettu, hän vastaa seuraavasti:

”No se on varmaan vaikee sanoa että tuota --- et se varmaan on semmosena, ainaski itelle niinku semmonen keskustelunomainen siitä että miksi, mikä on se huu- miksi huumeita, miks ne käyttää huumeita, että mille se on korvike ja mitä ne, miks ne haluaa tuota sen olotilan...” (O8)

Seitsemännen luokan opettaja oli oman aineensa yhteydessä käynyt huumeasioita läpi niin sanotulla ”läpäisyperiaatteella”. Muuten koulussa lähinnä erityiset tilaisuudet ovat tuoneet esille huumeasiaa.

”...joo näis on näissä tilaisuuksissa on – käyty läpi ja tuota mie oon oman aineeni mie – opetan niinku (poistettu) siinä tulee jonkun verran mut eihän mulla sitä tietoa niin hirveesti itellä ole mut kumminki ihan – yleisesti että älkää käyttäkö...” (O7)

Seitsemännen luokan opettaja toi alkuhaastattelussa esiin, että hänen mielestään huumeopetuksen pitäisi tuoda esiin voimakkaitakin esimerkkejä huumeiden käytön seurauksista. Selviytymistarinat tai muunlainen asioiden pehmentäminen saattaa hänen mielestään jättää oppilaille kuvan käytön vaarattomuudesta. Entinen huumeidenkäyttäjä tässä mielessä ole hyvä tapa toteuttaa huumeopetusta.

Haastattelija 1: ”Mikä sun mielestä on paras – jos sä saisit toteuttaa ihan miten vaan – tai yleensä joku joka sitten tietää enemmän niin mikä sun mielestä olis semmonen hyvä tapa lähestyä huumeasioissa, mikä ois semmonen tapa minkä ne ottaa vastaan..?”
O7: ”mahollisimman rankat esimerkit, mitkä on seuraukset.”

Haastattelija 1: ”Mikä on sun mielestä huonoin tapa toteuttaa?”

O7: ”...no jos asian esittää sillä tavalla että sitä tavallaan niinku vähä, ei nyt välttämättä vähättele, mutta että saattaa jäädä jollekin semmonen kuva että eihän tässä nyt mitään ... loppujen lopuksi niin – ehkä joku entinen narkkari, joka on päässyt eroon siitä ei välttämättä oo se kaikkein paras tapa.”

Seitsemännen luokan oppilaat sanoivat ryhmähaastattelussa haluavansa todellisia esimerkkejä huumeasioista. Näitä voidaan tuoda esiin videoin, kuvin ja lehtileikkein. Aiempi huumeopetus on heillä ollut lähinnä puhumista tai videoiden katsomista. Videota he pitivät edelleen mieluisimpana tapana toteuttaa opetusta. He esittivät myös toiveen entisen huumeidenkäyttäjän osallistumisesta tunnille, koska hän voi kertoa todellisista kokemuksista. Heidän mielestään entisen huumeidenkäyttäjän kertomuksista ei tule sellaista käsitystä, että huumeiden käyttö olisi jollain tapaa vähemmän vaarallista ja että niistä olisi helppo päästä eroon.

Haastattelija 1: ”Siis mitä te haluaisitte niinku niiltä (huumeopetus) tunneilta?”

...

Poika: ”joku huumeitten käyttäjä”

...

Poika: ”ottakaa joku narkomaani mukkaan”

Haastattelija 1: ”onks teillä käynyt joku narkkari, ex-narkkari koskaan puhumassa?”

Pojat, tytöt (päällekkäin): ”on, ei”

Haastattelija 2: ”minkä takia te () et kaikki nuoret haluaa just et narkkari käy puhumassa?”

Pojat, tytöt (päällekkäin): ()

Tyttö: () kokemusta

Poika: ”et tiätteks te”

Poika: ”just semmonen joka on ennen käyttänyt”

Haastattelija 2: ”() nuoret te olette, ei oo niinku yes, ajattelette sillä tavalla että hän on käyttänyt tai alkanut sitä huumeita käyttämään ja sitte se on selvinnyt. eikö se sitten kasvata sellasta asennetta että joo että heps, minäkin käytän, minäkin selviydyn, eikö tule sellasta, minulle itselle tulee...”

Tyttö: ”ei”

Poika: ”ei”

Tyttö: ”ei tuu”

10. POHDINTA

10.1 Tulosten tarkastelua

Opettajien alkukoulutuksen merkitys menetelmän vahvuuksien esiintuomisessa

Huumeopetuskokonaisuuden ja uuden menetelmän toteuttaminen sujui opettajilta hyvin ottaen huomioon sen, että kummatkaan opettajat eivät olleet opettaneet huumeasioista paljoakaan ja myös menetelmä oli täysin uusi heille. Lyhyt alkukoulutus tarjosi välttämättömät eväät tähän työhön, mutta menetelmän idean sisäistämisen kannalta laajempi alkukoulutus olisi mielestäni erittäin tärkeää.

Opetuskokonaisuuden alussa opettajat tukeutuivat ohjeisiin kirjaimellisesti. Menetelmä tuntui behavioristiselta, jolla viitattiin ilmeisesti ennalta määrättyihin sisältö- ja toimintamalleihin sekä tietynlaiseen opettajajohtoisuuteen. Opetuskokonaisuuden testauksen luonne varmasti osaltaan korosti tätä asetelmaa, sillä opettajat saivat tuntisuunnitelmat valmiina. Näin toimittiin sen takia, että emme halunneet rasittaa opettajia liikaa tämän menetelmätestauksen aikana. Toisaalta palautteesta kuitenkin ilmeni, kuinka menetelmä toi eräänlaisen ”jännitysmomentin” tunneille; kukaan ei tiennyt mitä seuraavaksi odottaa. Tunnelmaa oppitunneilla kuvailtiin myös rennoksi ja mukavaksi, ja oppilaiden ryhmähaastattelussa kiiteltiin myös oppilaille annettua mahdollisuutta osallistua pelkän kuuntelemisen sijaan.

Palautteessa kuvastuu mielestäni vielä keskeneräinen kuva ”Valinta on sinun” - lähestymistavan todellisesta luonteesta. Oppituntirakenne (alkutehtävä, väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuus, lopputehtävä) on itsestään tarkasteltuna varsin järjestelmällisen oloinen. Väittämä-toiminta-tietoisku – kokonaisuudessa opettaja useimmiten esittää väittämät, joihin oppilaat reagoivat toiminnoilla. Tämä tuo helposti mieleen behavioristisen käsityksen ärsyke-reaktio –muotoisesta oppimisesta (Skinner 1974). Tietoiskujen, kuten myös alku- ja lopputehtävien, toteutustapoja on kuitenkin ääretön määrä; tärkeää on korostaa oppilaiden omaa pohdintaa sekä tukea oppitunnin aiheeseen orientoitumista ja asioiden yhteen kokoamista. Tietoiskut olivat monissa tapauksissa mielipiteitä ja erilaisia näkemyksiä asioista. Näin pyrittiin nimenomaan välttämään kuvaa sen ”ainoan oikean totuuden” välittämisestä tai ”siirtämisestä” oppilaille, mitä behavioristinen oppimiskäsitys paljolti toteuttaa.

Jatkoa ajatellen pidemmällä alkukoulutuksella pystyttäisiin paremmin tuomaan esille ”Valinta on sinun” –lähestymistavan ideaa ja opettajien mahdollisuuksia menetelmän toteutuksessa. ”Valinta on sinun” -lähestymistavan vahvuus on nimenomaan sen monipuolisuudessa. Se yhdistää opettajajohtoista ja oppilaiden aktiivisuutta korostavia opetusmenetelmiä. Se antaa parhaimmillaan tilaa erilaisille opettajille ja oppilaille juuri toteutustapojen eri vaihtoehtoisissa. Tärkeää on ensisijaisesti vain ymmärtää lähestymistavan tavoitteet: herätellä oppilaat ajattelemaan huumeasioita ja omia valintojaan kuitenkin syyllistämättä yksilöitä heidän mielipiteistään tai tekemisistään. Lähestymistavan oppituntirunko tuo työkalun näiden tavoitteiden toteuttamiseen, mutta se mitä tuohon runkoon sisällytetään on monien vaihtoehtojen tulos. Tämä lähtökohta on mielestäni kaikkea muuta kuin behavioristinen käsitys valmiin tiedon siirtämisestä oppilaisiin (vrt. mm Raustevon Wright & von Wright 1994).

Alkukoulutuksessa olisi myös mahdollista harjoitella enemmän erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, kuten draamaa, väittelyjä, yhteistoiminnallisia menetelmiä jne. Tämä lisäisi luontevuutta ja rohkeutta niiden käyttöön sellaisten opettajien kohdalla, jotka ovat tottuneet opettajajohtoiseen opettamiseen (vrt. Haignere ym. 1996, Sahlberg 1997). Koulutuksessa olisi myös mahdollisuutta tuoda laajemmin esiin erilaisia tietolähteitä, josta opettajat voivat saada lisää tietoa huumeasioissa. Tämä tuo osaltaan rohkeutta toteuttaa rakentavia keskusteluja ja mielipiteidenvaihtoa oppilaiden kanssa. Huumeet ovat perinteisesti olleet vaikea puheenaihe, joka on myös korostanut asetelmaa, jossa oppilaita lähinnä kielletään ja varoitellaan. Nykynuoret ovat kuitenkin erittäin hyvin tietoisia huumeasaineisiin liittyvistä tietojen moninaisuudesta ja jopa ristiriidoista. Opetuksen uskottavuuden kannalta onkin mielestäni tärkeää, että opettajilla on riittävästi tietoa ja rohkeutta keskustella asioista avoimesti. Tätä ja muita aiemmin mainittuja ”Valinta on sinun” –lähestymistavan tuomia näkökulmia vahvistaa myös tupakkavalistukseen liittyvät, nuorten haastatteluista saadut, tutkimustulokset. Tutkimuksen mukaan moralisointi, syyllistäminen ja faktojen tarjoaminen toimii valistuksessa huonosti. Sen sijaan aitous puhuttelee ja nuorten omien mielipiteiden esiintuominen on tärkeää. (Lipponen 2003.) Myös Salasuon (2002) mukaan nuoret pitävät valistajien ja nuorten välistä tiedollista kuilua ongelmana eivätkä pidä syyllistämistä ja leimaamista hyvänä asiana. Nuoria tulisi kuunnella ja korostaa vuorovaikutusta valistajien ja valistettavien välillä.

”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden toteutettavuus ja mielekkyys; sisällölliset ja menetelmälliset ratkaisut

Luokat, joille huumeopetuskokonaisuus toteutettiin, olivat varsin erilaiset: toinen energinen ja lyhytjänteinen, toinen hitaammin lämpiävä. Oppilaiden palaute yksittäisistä tunteista oli kuitenkin kummaltakin luokalta pääosiltaan positiivista; vähemmän mielenkiintoiset tunnitkin koettiin tärkeinä ja jokaiselle tunnille riitti positiivista palautetta.

Opettajien palaute liittyen huumeopetuskokonaisuuden toteutettavuuteen liittyi lähinnä tehtävien toteutustapaan ja ajankäyttöön. Seitsemäsluokkalaisten kohdalla palautetta hallitsi tiedot oppilaiden aktiivisuudesta; olivatko oppilaat innostuneet aiheeseen ja tehtäviin vai olivatko he passiivisia vetäytyjiä tai ”pyydettyjä suorittajia”. Jonkin verran palautetta tuli myös liittyen tehtävien tarkoituksen tai aiheiden ymmärtämättömyyteen. Kahdeksasluokkalaisten palautetta hallitsi aika: sen puute ja tunnin pidon ”väärä” ajankohta. Kahdeksas luokka olisi tarvinnut lisää selkeyttä ja yksinkertaisuutta tehtävien toteutustapoihin ja joustavuutta oppitunnin runkoon, sillä liian monimutkaiset toteutustavat tekivät tästä temperamenttisesta luokasta levottoman, mutta aiheen kiinnostaessa he olisivat tarvinneet aikaa ja vapautta keskusteluille.

Oppilaat arvioivat huumeopetuskokonaisuuden aikana toteutettuja kuitenkin tehtäviä erittäin positiivisesti. Ainoa tehtävä, joissa luokkien välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa, oli 7. tunnin (”rajojen kokeileminen ja vastuu”) tehtävä ”kodin ongelmat”. Seitsemäsluokkalaisten keskiarvo tuolle tehtävälle oli 2.75 (asteikolla 1-5). Kahdeksas luokka arvioi sen varsin hyväksi keskiarvolla 3.52. Syynä seitsemäsluokkalaisten alhaiseen arvioon saattoi olla tehtävän ymmärtämisessä; opettajan palautteen perusteella kaikki eivät ymmärtäneet, mistä on kyse. Muuten luokkien välillä ei ollut suurta eroa tehtävärvioinneissa. Eroa ei myöskään voi tehdä ryhmä- ja yksilötehtävien välille.

Seitsemäsluokkalaiset valitsivat tunteja kuvailevassa lomakkeessa enemmän erilaisia adjektiiveja kuin kahdeksasluokkalaiset, jotka pääosin kuvasivat tuntia vain muutamalla (usein kahdella) adjektiivilla. Mielenkiintoiseksi tuntia kuvaavien määrä kasvoi tai pysyi lähes samana seitsemännellä luokalla kokonaisuuden loppua kohden aina 8. tuntiin asti. Kahdeksasluokkalaisilla ”mielenkiintoinen” -arviot olivat hieman epätasaisemmat, mutta selvänä poikkeuksena oli vain tunti 4 (”itsetuntemus”), joka ei 8. luokkalaisille ollut

mielenkiintoinen. Ajanhukaksi tunteja kuvasi seitsemäsluokkalaisista erittäin pieni määrä 2. tunnin jälkeen. 2. tunti ("huumeiden käytön seurauksia") saikin seitsemäsluokkalaisilta vähiten positiivisia arvioita. Ajanhukkaa kuvaukset olivat myös kahdeksannella luokalla melko pienet läpi kokonaisuuden, poikkeuksena tunnit 4 ja 7 ("rajojen kokeileminen ja vastuu").

Näin pienen otoksen perusteella ei voi vielä tehdä yleistystä esimerkiksi siitä, johtuivatko edellä mainitut erot oppilaiden luokkatasosta ja iästä vai muista tekijöistä. Seitsemäsluokkalaisten kohdalla opettaja kuitenkin mainitsi 2. tunnin palautteessaan, että kaikki oppilaat eivät ehkä ymmärtäneet käsiteltäviä asioita ja tunnin tarkoitusta. Kahdeksasluokkalaisten kohdalla vähiten positiivisia arvioita saanut tunti 4 oli opettajan mukaan kulunut suureksi osaksi kurinpalautukseen ja yhteisten pelisääntöjen sopimiseen, minkä jälkeen opetus sujui moitteetta. Seitsemännen tunnin kohdalla kahdeksasluokkalaiset antoivat jonkin verran enemmän negatiivisia kuvauksia, mutta tehtävä josta tunti puoliksi koostui, sai varsin positiivisen arvioin (ka 3.52 arviointivälillä 1-5). Aihe oli kuitenkin kiinnostanut, sillä keskusteluille olisi tarvittu lisää aikaa. Muutenkin oppilaiden palautteesta saattoi huomata, että positiivisesti kuvailtu tunti saattoi sisältää myös "huonompia" tehtäviä ja päinvastoin.

Väittämä-toiminta-tietoisku toimi oppilaiden mielestä mielekkäänä vaihtoehtona toteuttaa opetusta. Seitsemäsluokkalaisista 76,5 % ja kahdeksasluokkalaisista 71,4 % piti sitä hyvänä tai erittäin hyvänä. Myös opettajat pitivät sitä pääosin hyvänä. Opettajien palautteen perusteella toimintoihin (joilla oppilaat vastasivat esitettyihin väittämiin) voisi joissain tapauksessa kiinnittää huomiota. Toinen opettajista piti toimintoja joissain tapauksissa turhina ja aikaa vievinä, vaikka väittämät olivat kiva idea. Mielestäni kuitenkin väittämien luonteeseen kuuluu saada jonkinlainen vastaus tai vastine. Toimintojen poistaminen myös veisi mielestäni pohjan kokonaisuuden idealta eli oppilaiden mahdollisuudelta pohtia ja tuoda esiin mielipiteitään ilman moralisointia ja kannanottoja "oikeasta ja väärästä". Tämä on huumeopetuksessa, ja yleisestikin tupakka- ja päihdevalistuksessa, varsin uusi lähestymistapa, joten idean esiintuominen vaatii varmasti lisää selventämistä ennen menetelmän toteuttamista. Toimintoihin on kuitenkin siinä mielessä jatkossa paneuduttava, etteivät oppilaat kokisi niitä missään mielessä lapselliseksi. Erityisesti tunnilla 9 ("vapaa-aika ja harrastukset") saattoi toimintojen tekeminen "hävettää", sillä tunnilla oli mukana vain

hieman vanhempia oppilaita samasta koulusta. Tällaisessa tilanteessa on ainakin tarkkaan harkittava käytettävät toimintamuodot.

Opettajien palautteen perusteella tietoiskut muuttuivat järkevimmiksi loppua kohden ja *kokonaisuuden loppupuolen tunnit saivat muutenkin positiivisempaa palautetta myös opettajilta*. Tähän suuntaukseen voi olla monia syitä. Yksi syy voi olla (1) prosessin etenemisessä eli menetelmään ja tunteihin ”tottumisessa”; sekä oppilaat että opettaja alkoivat tottua ”Valinta on sinun” - oppituntirunkoon ja he todella odottivat seuraavia tunteja. Asiaan vaikutti osaltaan varmasti myös se, että (2) kokonaisuuden edetessä annetut tuntisuunnitelmat olivat selkeämpiä ja pohjautuivat yhä enemmän opettajien ja oppilaiden palautteeseen ja toiveisiin. Myös (3) aiheet, jotka saivat parasta palautetta, olivat ennalta ehkä tutumpia huumeopetuksen teemoja kuin osa ensimmäisistä aiheista.

Erityisen hyvää palautetta saaneiden tuntien aiheita olivat huumeetietous sekä avun hakeminen ja saaminen huumeongelmaan. Näistä jälkimmäisellä oli mukana terveydenhoitaja, jolla oli varmasti kertoa niitä todellisia kokemuksia, joita seitsemäsluokkalaiset ryhmähaastattelussa toivoivat huumeopetukselta. Karekivi (1999) on myös todennut väitöskirjassaan, että nuoret toivovat päihdeasioissa ennen kaikkea tietoa niiden terveydellisistä vaikutuksista. Tämän lisäksi he toivovat keskusteluja sekä todellisia kokemuksia joko videoiden tai asiantuntijoiden avulla. Nämä tulokset vastaavat varsin hyvin huumeopetuskokonaisuuden palautteissa esiin tulleita mielipiteitä.

Karekivi (1999) toi tutkimuksessaan esiin myös vastaavanlaisen asetelman, joka tässä tutkimuksessa tuli esiin liittyen asiantuntijoiden ja ex-narkomaanien käyttöön opetuksessa. Perinteisesti asiantuntijat ovat olleet vastustaneet heidän osallistumistaan opetukseen, sillä se nostaa päihdeopetuksen ikään kuin erityisasemaan ja saattaa toimia itseään vastaan. Niin Karekiven kuin tämän tutkimuksen ryhmähaastattelussa oppilaat kuitenkin pitivät näitä esimerkkihenkilöitä kuitenkin varoittavina esimerkkeinä, eivät houkuttimina, päihteiden käytölle.

Voidaankin sanoa, että vaikka parannettavaakin löytyy, kokonaisuudessaan tunnit olivat varsin mielekkäitä ja toteutuskelpoisia; yksittäisen tehtävän merkitys tai mahdolliset ongelmat eivät korostuneet liikaa tunnin saamassa arvioinnissa ja huonoimmillaankin tehtävät ja kokonaisuudet olivat tällä toteutuksella tyydyttäviä. Tämä antaa mahdollisuuksia

jatkossakin sisällyttää huumeopetuskokonaisuuteen monenlaisia tehtäviä ja tietoisukuja ”jokaiselle jotakin” – periaatteella. Tärkeää on kuitenkin kiinnittää huomiota tehtävien toteutustapoihin, jotta toteutettavuus on selkeää ja kaikki oppilaat saadaan osallistumaan eikä varsinkaan ryhmätehtävissä tule mahdollisuutta niin sanottuun ”vapaamatkustamiseen”.

Ideat huumeopetuskokonaisuuden kehittämiseksi

Huumeopetuskokonaisuuden tuntien sisällössä on erityisen tärkeää ottaa huomioon eri ikäryhmien tarpeet ja valmiudet. Erityisesti käsitteissä on pyrittävä selkeyteen ja johdonmukaisuuteen sekä myös opettajien valmiuteen selvittää epäselviä tai vieraita käsitteitä. Näin voidaan välttää tilanteita, joissa luokka on levoton siitä yksinkertaisesta syystä, että käsiteltävät asiat eivät ole heille millään tapaa tuttuja ja ymmärrettäviä. Yksittäisten tuntien sisällön lisäksi myös huumeopetuskokonaisuuden laajuutta tulisi jossain määrin tarkastella ja tiivistää. Jatkossa vaihtoehtoina on joko kokonaisuuden tiivistäminen nykyisestä 10 tunnista 5-7 tuntiin tai laajuuden säilyttäminen ennallaan korostaen opettajien ja oppilaiden valinnan mahdollisuutta sisältöjen läpikäynnissä.

Opetussisältöihin pätee osaltaan samat valintaperusteet kuin opetusmenetelmiinkin; sekä sisältöjen että menetelmien on tuettava haluttuja tavoitteita. Opetussisältöjen on myös vastattava yhteiskunnalliseen tarpeeseen. Perinteiset opetussisällöt eivät välttämättä kuitenkaan pysty vastaamaan niihin tarpeisiin, joita oppilailla on esimerkiksi huumeisiin liittyvien asioiden osalta. Huumeidenkäytön monipuolistuessa sisältöjen ja menetelmien on pystyttävä vastaamaan uudenlaiseen tiedontarpeeseen ja tavoitettava hyvin heterogeeninen nuorten joukko (Rantala & Salasuo 2001). Tämä ei ole enää mahdollista tuomatta huumeopetukseen uusia teemoja ja menetelmiä. Itse olenkin sitä mieltä, että oppimateriaalin, tässä tapauksessa ”Valinta on sinun” – opetuskokonaisuuden, tulisi antaa mahdollisuus käsitellä huumeita varsin erilaisten ja monipuolisten aiheiden kautta. Tämän lähestymistavan tulisi sisältää myös aiheita, jotka eivät suoranaisesti kosketa huumeita: itsetuntemusta, omien elämäntavoitteiden pohtimista, vapaa-ajanviettomahdollisuuksia, ongelmatilanteiden hallintaa jne. Laajasta kokonaisuudesta on mahdollista valita ne sisällöt, jotka ovat oppilaiden toiveiden ja tarpeiden sekä alueellisen kulttuurin ja erityistarpeiden mukaisia.

Toinen opettajista antoi palautetta liittyen opetusrungon ”jäykkyyteen”. Mikäli alku- tai lopputehtävät tai väittämät ja tietoisikut herättävät keskustelua, sille tulisi antaa tilaa. Tässä

tutkimuksessa opettajille oli annettu valmiit tuntisuunnitelmat, jotka heidän toivottiin toteuttavan sellaisenaan tutkimusluonteisuuden takia. En näe kuitenkaan mitään estettä sille, että opettajat jatkossa käyttäisivät harkintakykyään vastaavissa tilanteissa. On ainoastaan positiivista, jos luokan kesken syntyy spontaanisti keskustelua läpi käytävistä aiheista. Silloin opettaja voi harkintansa mukaan antaa aikaa niille ja kenties jättää joitain kohtia läpikäymättä. Tuntirungon orjallinen noudattaminen ei mielestäni ole itseisarvo, sillä se voi tuoda oppilaille sellaisen käsityksen, että heidän toiveillaan, kiinnostuksellaan ja mielipiteillään on vain nimellinen merkitys, joita ei käytännössä kuitenkaan arvosteta. Esimerkiksi opettajien alkukoulutuksessa voi jatkossa kiinnittää huomiota myös tähän asiaan.

Ajankäyttö, lähinnä ajan riittämättömyys, oli yksi huumeopetuskokonaisuuden tuntien ongelmista. Toisella luokalla tällaista ongelmaa ei esiintynyt. Kahdeksannella luokalla tämä liittyi varmasti osaltaan edellisessä kappaleessa viitattuun seikkaan, että luokassa olisi syntynyt enemmän keskustelua aiheeseen liittyen ja tasapainoilu keskustelujen ja tuntisuunnitelman läpiviemiseksi oli vaikeaa. Tuntien sisällön laajuudessa on varmasti myös parannettavaa. Oppitunnin pituus 45 minuuttia on varsin lyhyt yhden aiheen käsittelyyn, ja se yleensä tunnin aloitukseen ja lopetukseen liittyvien asioiden takia vielä lyhenee. Toiminnalliset tehtävät, erityisesti ryhmätyöt, vievät varsin paljon aikaa. Silloin on syytä kiinnittää huomiota väittämien ja tietoisukujen lukumäärään. Itsessään tietoisut olivat varsin lyhyitä ja tiiviitä (enintään 5 min.) toteutetussa opetuskokonaisuudessa. Tämä siitä syystä, että oppilaiden huomio pysyisi kiinni aiheessa väittämien, toimintojen ja tietoisukujen vuorotellen varsin nopeaan tahtiin.

Kuten aiemmin mainitsin, opettajat ja oppilaat kokivat väittäjä-toiminta-tietoisu – kokonaisuuden pääosin erittäin hyvänä tapana toteuttaa opetusta. Toimintojen muotoon on syytä kuitenkin kiinnittää huomiota; erityisesti on tarkasteltava, minkälaisia toimintoja milläkin tunnilla on hyvä olla. Näin voidaan välttää vierailijoiden vaikutus mielipiteiden ilmaisuun sekä liikaa levottomuutta luokassa.

Tehtäviä koskeva palaute liittyi lähinnä niiden toteutustapoihin; itse tehtäviä pidettiin hyvinä. Yksi mahdollinen tapa parantaa tehtävien toimivuutta (esimerkiksi ryhmätöiden toimivuutta ja ”tuloksellisuutta”) on soveltaa niihin vielä enemmän ja järjestelmällisemmin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Eräs tärkeä asia yhteistoiminnallisessa oppimisessa on yhteinen vastuu oppimisesta. Tehtävät tehdään heterogeenisissa ryhmissä,

joissa jokainen on riippuvainen toisesta; jokainen on vastuussa sekä omasta että muiden ryhmäläisten oppimisesta ja toiminnasta. Tämä vaatii vuorovaikutustaitoja ja niiden kehittämistä, jotta tavoitteellinen työskentely heterogeenisessä ryhmässä voi onnistua. (Sahlberg & Leppilampi 1994.) Viitteitä parantuneista yhteistyökyvyistä saatiin jo huumeopetuskokonaisuuden toteutuksen aikana. Kahdeksannen luokan opettaja kertoi loppupalautteessaan, että aikaisemmin hyvin jakautunut luokka oli huumeopetuskokonaisuuden aikana alkanut toimia paremmin kokonaisuutena, sillä ryhmätöiden toteutuksessa ei annettu mahdollisuutta ”olla tekemättä jotain jonkun kanssa”. Oppilaiden oli opittava toimimaan uusien ihmisten kanssa ja tämä myös onnistui ja paransi luokan ilmapiiriä huomattavasti.

Yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimismotivaatioon. Pienryhmäoppimisella on mahdollisuutta lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja tuoda onnistumisen kokemuksia ryhmän aikaansaannoksista. Tästä voisi olla hyötyä myös seitsemännellä luokalla, jonka opettaja koki palautteessaan usein, että oppilaat eivät yrittäneet tosissaan ja olivat passiivisia. (Sahlberg & Leppilampi 1994.)

Tehtävien kehittämisessä yksi vaihtoehto on antaa tuntisuunnitelmiin vaihtoehtoisia toteutustapoja tehtäville. Näin opettaja voi luokan tuntien valita heille sopivamman toimintatavan. Näin esimerkiksi levottomassa luokassa välttyttäisiin lähikäyttäytymistä aiheuttavilta tekijöiltä. Tästä voi kuitenkin olla myös haittaa, jos ennakkokäsitykset ohjaavat liikaa tehtävä ja niiden toteutusvalintoja. Uuden tyyppiin tehtäviin tai opetusmenetelmiin sopeutuminen vaatii aina totuttautumista (Sahlberg & Leppilampi 1994). Jos jokin menetelmä, kuten draama, aivoriihi, omien mielipiteiden ilmaiseminen, ryhmätyöskentely tms., tai tietty opetusrunko, kuten esimerkiksi ”Valinta on sinun” –lähestymistavan oppituntirunko, ei ensimmäisellä kerralla toimi, ei pidä varmana olettaa, että se ei koskaan tule toimimaan siinä luokassa. Kyseessä voi olla vain alkujännityksestä, huonosta ajankohdasta tai muista tekijöistä johtuvat syyt, joiden vaikutus vähenee tehtävätyypin tai opetusmenetelmän tullessa tutummaksi. Luokkansa tunteva opettaja voi kuitenkin ennakoida ongelmia ja totuttaa oppilaat tiettyihin menetelmiin pikku hiljaa. Luokan luottamuksellisella ja hyvällä ilmapiirillä on myös tärkeä merkitys. Uusiin menetelmiin ja lähestymistapoihin totuttamisessa tärkeää on, että myös oppilaat tietävät, mistä muutoksessa on kysymys. (Sahlberg & Leppilampi 1994.)

Tässä tutkimuksessa ei arvioitu varsinaisia oppimistuloksia, mutta tehtävien valintaan voisi jatkossa soveltaa enemmän esimerkiksi Vuorisen (1993) työtapojen ja tavoitteiden taulukkoa (taulukko 2) siitä, minkä tyylinen työtapa on paras tietyn oppimistavoitteen kannalta. Esimerkiksi ryhmätyöskentelyn katsotaan soveltuvan erityisen hyvin asenteiden opettamiseen ja hyvin tietojen ja taitojen opettamiseen. Tietotavoitteissa ryhmätöiden vahvuus on erityisesti tietojen syventämisessä ja soveltamisessa. Ryhmätöiden vahvuus on myös se, että niiden avulla voidaan parhaassa tapauksessa tavoittaa useita tavoitteita: sekä perinteisiä asenne-, tieto- ja taitotavoitteita sekä myös niin sanottuja toissijaisia tavoitteita, eli yhteistyökykyihin, itseilmaisuuksiin, kuunteluun ja osallistumiseen liittyviä tavoitteita. (Valtion koulutuskeskus 1981, Vuorinen 1993.)

10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetti

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuuden määritelmät poikkeavat toisistaan jonkin verran. Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta käsitellään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Tämä on jossain määrin mahdollista myös laadullisen tutkimuksen kanssa, mikäli käsitteet määritellään eri tavoin. Käsitteet ovat osaltaan kuitenkin päällekkäisiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusteksti on kuitenkin tärkeä arvioinnin mitta, sillä sen yksityiskohtaisuuden avulla lukija voi tehdä johtopäätelmiä luotettavuuteen ja uskottavuuteen liittyen (Eskola & Suoranta 2000).

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, missä määrin johtopäätökset vastaavat todellisuutta (Syrjälä & Numminen 1988). Sisäinen validiteetti käsittelee lähinnä sitä, mittaako käytetty mittaväline sitä mitä se on suunniteltu mittamaan. Laadullisessa tutkimuksessa tätäkin tulkitaan hieman eri tavalla ja myös eri tulkinnat eroavat toisistaan. Sillä voidaan tarkoittaa muun muassa sitä, havainnoiko tutkija todella sitä, mitä hän ajattelikin havainnoivansa ja missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä. (Soininen 1997, Syrjälä & Numminen 1988.) Yleisemmin sen voidaan katsoa tarkoittavan tutkijan teoreettisten ja käsitteellisten lähtökohtien, määrittelyjen ja menetelmällisten ratkaisujen loogisuutta keskenään. Siinä näkyy tutkijan tieteellinen ote ja tieteenalan hallinta. (Eskola & Suoranta 2000, Soininen 1997.)

Tutkimuksen sisäinen validiteetti voi kärsiä monesta syystä. Haastattelu- ja observointitutkimuksessa esimerkiksi tutkijan läsnäololla on merkitystä tuloksiin. Tätä merkitystä voidaan vähentää esimerkiksi haastattelemalla riittävän usein tai olemalla tutkimuskentällä riittävän paljon. Tästäkin huolimatta tutkijan on tehtävä riittävät muistiinpanot reaktioista, jotka mahdollisesti liittyvät läsnäoloon. (Syrjälä & Numminen 1988.) Tämän tutkimuksen osalta ryhmähaastatteluja oli vain yksi ja observointeja yksi molemmille luokille. Nämä tapahtuivat tutkimuksen alussa. Koska observoinnit ja haastattelut toimivat muun analyysin tukena en koe niiden vähyyttä ongelmana. Saadun tutkimusaineiston sijaa tärkeintä oli mielestäni tehdä meidät tutkijat tunnetuiksi oppilaille ja opettajille ja luoda luotettava ilmapiiri tulevia aineistonkeruita varten. Näin myös oppilaat tiesivät, kenelle kirjallinen palaute menee ja mitä varten me sitä tarvitsimme. Haastattelujen osalta toisen tutkijan mukanaolo osaltaan varmisti sitä, että oppilaat ja opettajat ymmärsivät kysymykset oikein. Mikäli toinen tutkijoista huomasi jotain tällaista mahdollisuutta, hän saattoi tarkentaa asiaa tai kysyä sitä myöhemmin uudelleen. Haastattelujen suurempi määrä olisi voinut osaltaan tuoda lisää varmuutta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin päädyttiin alkusuunnitelmista poiketen kirjalliseen loppupalautteeseen, jotta palaute saataisiin mahdollisimman monelta oppilaalta. Päätökseen vaikutti myös ensimmäisen ryhmähaastattelun yhteydessä ilmi käynyt haastatteluaikeiden vaikeus kahden luokan kohdalla. Kirjallinen loppupalautte oppilaille oli mielestäni kattava ja selkeä oppilaiden täyttää. Vastausten lyhyys oli joissain avoimissa kysymyksissä kuitenkin valitettavaa. Laadulliset kysymyslomakkeet opettajille olivat mielestäni varsin onnistuneet. Niistä oli mahdollista saada tarkkaa tietoa oppituntirungon osien toimivuudesta sekä myös henkilökohtaisempia tuntemuksia opetuskokonaisuuden, tai yksittäisen tunnin, pitämisestä, sen kulusta ja hyvistä ja huonoista asioista.

Määrällisten mittareiden kohdalla esimerkiksi oppilaiden tuntikohtainen palaute oli suhteellisen onnistunut. Hyvää mittarissa oli sen ytimekkyys ja kokemuksellisuus. Oppilaat täyttivät sen jokaisen tunnin jälkeen, joten sen tuli olla mahdollisimman nopeasti täytettävissä niin ajan kuin keskittymiskyvynkin takia. Niistä kuvastui myös oppilaiden välittömät tuntemukset tunnista, joka auttoi selvittämään oppituntien mieluisuutta ja mielekkyyttä oppilaille. Mittarista tuli esiin myös kehittämistarpeita. Seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaiset vastasivat hyvin eri tavoin kyselyyn; seitsemäsluokkalaiset kuvailivat tuntia yleensä usein eri adjektiivein kun taas kahdeksaluokkalaiset olivat niukempia kuvauksissaan. Tulevaisuudessa mittariin voisikin liittää määrän, jolla oppilaat saavat tuntia arvioida, esimerkiksi ”Valitse 2

tuntia parhaiten kuvaavaa adjektiivia”. Myös Likert –asteikkoisen mittarin käyttöä voisi harkita laajempien tilastollisten menetelmien mahdollistamiseksi. Tällöin on kuitenkin mietittävä, mitä mittarilta lähinnä toivotaan: kuvauksellisuutta tunnista vai tilastollista yleistettävyyttä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden tuntikohtaisesta palautteesta eriteltiin vain luokat. Jatkossa olisi mielenkiintoista erottaa myös sukupuolten väliset erot, sillä on oletettavaa, että niissä esiintyy jonkin verran eroja.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan oletusten ja käsitteiden siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä (Syrjälä & Numminen 1988). Laadullisessa tutkimuksessa sillä tarkoitetaan tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Näin ollen tutkimushavainto on ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 2000.) Ulkoisesti validi tutkimus edellyttää tutkittavien antamia rehellisiä vastauksia sekä tutkijan oikeita johtopäätöksiä (Soininen 1997). Tutkimukseen osallistuville oppilaille ja opettajille pyrittiin tekemään selväksi se, että tutkimusaineistoja käsitellään luottamuksellisesti ja että heidän rehelliset mielipiteet opetuskokonaisuudesta ovat ehdottoman tärkeitä kokonaisuuden jatkokehityksessä. Tässä tutkimuksessa ei ole syytä olettaa, että oppilaiden vastaukset esimerkiksi tuntikohtaiseen palautteeseen eivät olisi olleet rehellisiä. Esitetyt kysymykset eivät kohdistuneet suoraan oppilaisiin, opettajiin eivätkä meihin tutkijoihin vaan opetuskokonaisuuteen. Palautteen ja vastausten vääristelyyn ei siis ollut mitään selvää syytä. Tutkijana olen myös pyrkinyt perustamaan havaintoni ja päätelmäni aineistosta löytyviin asioihin. Esimerkiksi observointien jälkeen keskustelin havainnoistani myös toisen tuntia havainnoineen tutkijan kanssa.

Tutkimuksen yleistettävyyttä on vaikea käsitellä sellaisenaan tutkimuksessa, jossa on käytetty laadullisia menetelmiä. Tähän tutkimukseen osallistuvat luokat valitsivat opettajat. Luokat olivat varsin erilaiset ”luonteeltaan”, mutta toisaalta, niinhän on jokainen peruskoulun luokka muutenkin. Myöskään tutkimus ei kohdistunut suoranaisesti heihin vaan toteutettuun opetuskokonaisuuteen ja sen yleisiin ominaisuuksiin. Saatu palaute koski varsin yleisiä teemoja liittyen luokahuoneopetukseen ja sen toteutettavuuteen. Luokkien erilaisuudesta huolimatta palaute oli varsin positiivista ja samansuuntaista niin tehtävien, sisältöjen kuin kokonaisuudenkin osalta. Palautteen erot luokkien välillä toivat mielestäni hyvin esiin linjaukset ja tarvittavat toimenpiteet, joilla kokonaisuutta saadaan toimivammaksi temperamenttisten luokkien kohdalla ja samalla aktivoivammaksi passiivisempien luokkien

kohdalla. Joiltain osin tutkimustulosten voidaan siis katsoa olevan yleistettävissä tämän opetuskokonaisuuden kohdalla.

Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan perinteisesti mittausvirheettömyyttä eli sitä, että käytetty mittari antaa jatkuvasti samana pysyviä tuloksia. Reliabiliteettia voidaan tarkastella tutkimuksen yhtäpitävyyttä, pysyvyyttä ja sisäistä johdonmukaisuutta tarkastellen. Tämä tapahtuu esimerkiksi rinnakkaismittauksilla, uusintamittauksilla tai jakamalla mittari osiin ja vertaamalla eri osien tuloksia keskenään. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti tarkoittaa lähinnä tutkimuksen sisäistä ristiriidattomuutta. Se voi olla esimerkiksi yksittäisen tutkijan tuottama eräs mahdollinen teoreettisesti vahva tapa kuvata aineistoa. Laadullisen tutkimuksen mukaista reliabiliteettia on mahdollista tutkia esimerkiksi siten, että arvioitavaa ilmiötä pyritään havainnoimaan mahdollisimman moneen kertaan ja/tai käyttämällä useampaa havainnoitsijaa ja näistä saatuja tuloksia verrataan keskenään. Esimerkiksi haastattelututkimuksissa reliabiliteettiä saattaa vähentää tutkittavien vastaaminen sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Eskola & Suoranta 2000, Huttunen 1994, Soinen 1997.)

Tässä tutkimuksessa, erityisesti oppilaiden ryhmähaastattelussa, pyrittiin varmentumaan oppilaiden vastausten ”rehellisyydestä”. Tilanteen keskustelunomaisuuden vuoksi tietyistä asiasta saatettiin kysyä tai keskustella useampaan kertaan, jolloin voitiin varmentua heidän todellisista mielipiteistään. Haastattelusta pyrittiin tekemään myös mahdollisimman rento ja luottamuksellinen, jotta jokainen uskaltaisi tuoda mielipiteensä esiin. Mielestäni oppilaat toivat haastattelussa varsin hyvin esiin, mikäli olivat eri mieltä toisten kanssa, joten sosiaalisen paineen vaikutusta ei ollut ainakaan havaittavissa. Autenttisten lainausten sekä analyysitapojen selvityksen avulla muiden tutkijoiden on mahdollista ymmärtää tämän tutkimuksen ja analyysin etenemistä ja johtopäätöksiä. Nämä liittyvät ulkoisen reliabiliteetin käsitteeseen, joka korostaa lukijan mahdollisuutta muodostaa mielipiteensä tulosten perusteltavuudesta. Parhaiten tämä onnistuu mahdollisimman tarkasti raportoiduissa tutkimuksissa. (Eskola & Suoranta 2000, Mäkelä 1994, Syrjälä & Numminen 1988, Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Aineiston kattavuus

Aineiston riittävyttä käsitellään määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa myös hieman eri tavoin. Määrällisessä tutkimuksessa huomio kiinnitetään otoskokoihin, joiden riittävä suuruus tuo luotettavuutta käytettyihin tilastomenetelmiin. Tässä tutkimuksessa tilastollisesti analysoitujen aineistojen otoskoot olivat suhteellisen pienet, sillä opetuskokonaisuuden toteutuksessa oli mukana vain kaksi yläasteen luokkaa ja heidän opettajansa. Käytettyjen prosentiosuuksien lisäksi olenkin pyrkinyt esittämään oppilaiden palautteen yhteydessä myös vastausten määrät, sillä muutoin saatu käsitys saattaa vääristää todellisuutta. Keskiarvoja vertaava t-testi oli mahdollista tehdä niille aineistoille, jotka olivat normaalisti jakautuneet. Oppilaiden kohdalla en näe luokkien vähyttä suurena ongelmana, sillä palautteen painotukset oli selvästi havaittavissa ja prosessiarvioinnilla saatiin kuitenkin kattava aineisto huumeopetuskokonaisuuden mielekkyydestä kokonaisuudessaan.

Laadullisen tutkimuksen osalta aineiston riittävyttä käsitellään kylläntymisen käsitteen kautta. Näin ei ollut mahdollista tehdä tämän tutkimuksen puitteissa, mutta jatkossa opettajien laadullisesta palautteesta saisi varmasti enemmän irti, mikäli toteutukseen osallistuisi useampi luokka ja opettaja. Nyt opettajien erot erityisesti kirjallisen palautteen laajuudessa näkyivät varsin selvästi; lisähaastatteluilla tuota palautetta olisi osaltaan, ja tarpeen mukaan, voinut laajentaa. Jatkuva prosessiarviointi kuitenkin auttoi tässäkin asiassa, sillä muutaman tunnin palautteen sijaan aineistoa saatiin joka tunnin osalta. (Eskola & Suoranta 2000, Mäkelä 1994.)

Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan esille joka tunnin aineistoa mahdollisimman laajasti. Tästä toivottavasti kuvastuu eri tutkimusmenetelmien triangulaatio ja se kokonaiskuva, joka minulle tutkijana luokista, opettajista ja opetusprosessin toteutumisesta muodostui. Useiden menetelmien myötä tutkijan ennako-oletusten vaikuttavuuden voidaan katsoa vähenevän, mutta silti työ vaatii jatkuvaa reflektointia omien lähtökohtien ja oletusten sekä tutkimusaineiston välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

10.3 Huumeita koskevan terveystieteellisen kasvatuksen kehittämistä

”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden lähtökohtana oli laaja-alainen lähestyminen huumeasioihin. Kyse on terveystieteellistä, joka pyrkii jossain määrin välttämään asioiden kategorisointia ja tuomaan sen sijaan esiin terveyden kokonaisvaltaisempaa ajattelua. Tämä toteutui tuomalla esiin teemoja, joita ei perinteisesti ymmärretä huumeopetuksen piiriin. Tämän näkemyksen mukaan ihmisten terveystietoisuus, esimerkiksi alkoholin ja huumeiden

käyttö, ovat osa laajempaa kokonaisuutta eikä niiden käytön syihin päästä vaikuttamaan pelkkiä haittavaikutuksia korostamalla. Nuorten kohdalla tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että nuorten tulisi ymmärtää, etteivät esimerkiksi alkoholi ja huumeet ole irrallisia asioita, joita voi viikonloppuisin harrastaa ilman sen kummempia seurauksia. Pieniltäkin tuntuvat valinnat ovat osa suurempaa kokonaisuutta. Ihminen psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena (myös emotionaalisenä ja hengellisenä) kokonaisuutena ei voi täysin erottaa näitä tekijöitä toisistaan. Kaikilla osa-alueilla on vaikutusta terveyteemme. Meidän tulisi pohtia ja pyrkiä tiedostamaan esimerkiksi, mikä vaikutus sosiaalisilla tekijöillä voi olla ajattelumme ja käyttäytymiseemme ja sitä kautta terveyteemme (sen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen) tai miten asenteeni ja ajattelutapani ohjaavat tunteitani, käyttäytymistäni ja suhtautumistani toisiin. Ajattelun ja toiminnan vaihtoehtoja ja mahdollisia vaikutuksia tulevaisuuteen tulisi pohtia jo valintoja tehtäessä.

Vielä paremmin tämä huumeopetuksessa lähtökohtana ollut laaja-alainen ajattelu toteutuisi, mikäli koko terveystiedon perustana olisivat periaatteisiin. Erityisen tärkeää, ja varsin mahdollista toteuttaa terveystiedon saatua virallisen oppiaineen aseman, opetuksessa olisi lähteä liikkeelle terveystiedon perustasta ja moniulotteisuudesta. Vasta tämän jälkeen opetuksessa voitaisiin keskittyä pienempiin osa-alueisiin, kuten ravitsemukseen, liikuntaan ja päihdekäyttämiseen ja siihen, miten nämä asiat liittyvät terveyden eri osa-alueisiin ja meihin psyykkisinä, fyysisinä ja sosiaalisina olentoina.

Soikkelin (2002) mukaan huumevalistusta ei myöskään tulisi erottaa muusta päihdevalistuksesta. Tähän tähtäävät myös suomalaiset ehkäisevän päihdetyön normit. Näkemyksen taustalla voidaan nähdä myös kokonaisvaltainen ajattelu ihmisen toiminnasta. Omaksummeko päihdekeskeisen ajattelun, jossa mielialoja säädellään kemiallisesti (tupakoimalla, käyttämällä alkoholia tai huumeita) vai opimmeko käsittelemään tunteitamme, ajatuksiamme, oireitamme ja ongelmiamme ilman vaikuteaineita? Näin tarkasteltuna huumeet, tai ainekeskeisyys ylipäättänsä, eivät saisi olla missään erityisasemassa vaan opetuksen tulisi keskittyä päihteille altistaviin ja niiltä suojaaviin tekijöihin yksilön elämässä ja yhteiskunnassa (Soikkeli 2002).

Salasuo (2002) tuo *Promo* – lehden artikkelissaan esille eurooppalaisten nuorten näkemyksiä ehkäisevästä huumeityöstä. Artikkelissa tuotiin esiin näkemys, jonka mukaan yhteiskunnan epäjohtamukainen suhtautuminen huumeasioihin vie pohjaa valistuksen uskottavuudelta.

Koulujen ja opettajien mahdollisuudet vaikuttaa yleisiin poliittisiin linjauksiin ovat vähäiset, mutta omassa työssään ja koulun kulttuurissa he voivat tuoda esiin yhtenäistä linjaa suhtautumisessaan esimerkiksi tupakkaan, alkoholiin ja huumeisiin. Samaan linjaan kuuluu myös uskottava luokkahuoneopetus, joka sisältää jo aiemmin mainittua oppilaiden toiveiden ja tarpeiden kuuntelemista sekä avointa ja syyllistämätöntä keskustelua aiheista.

Menetelmällisesti esimerkiksi Karekivi (1999), Sahlberg (1997) ja Ubbes ym. (1999) korostavat erilaisten lähestymistapojen ja opetusmallien yhteiskäyttöä. Näin voidaan tavoittaa mahdollisimman paljon oppilaita erilaisine tarpeineen ja oppimistyylineen. Lyhyillä kampanjoilla ja teemapäivillä ei myöskään välttämättä saavuteta paljoa; mielestäni ne toimivat hyvin pitkäjänteisen opetuksen tukena ja virkistäjänä, mutta pääpaino on oltava perusopetuksessa. Tämä viestii osaltaan myös oppilaille, etteivät terveysasiat, tai erityisesti päihdeopetus, ole ”läpihuutojuttu”, jonka voi yhden päivän jälkeen unohtaa. Nykyinen terveystiedon asema tuo osaltaan tukea tähän mahdollisuuteen, joka voidaan varmasti käyttää tehokkaasti hyväksi mikäli koulut ja opettajat ymmärtävät aiheen tärkeyden, kokonaisvaltaisuuden ja toteutuksen suunnitelmallisuuden. Näin oppilaatkin huomaavat aiheen olevan vähintäänkin yhtä tärkeän kuin muidenkin oppiaineiden.

Erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä toteuttaa huumeopetusta on lukuisia. Kaikilla on omat vahvuutensa ja erityiset puolensa tiettyjen tavoitteiden toteuttamisessa. Vertaisryhmäopetuksen avulla voidaan esimerkiksi käsitellä asioita, joita nuorten olisi vaikea käsitellä vanhempien kanssa (Korpela 2002). Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus ovat nykyään eri muodoissaan suosittuja tapoja toteuttaa päihde- ja huumevalistusta vastapainona ”perinteiselle” opetukselle. Sen avulla voidaan tuoda esiin luonnollisia elämyksiä vastakohtana päihteiden tuomille keinotekoisille elämyksille. (Kokko 2002.) Mustavalkoinen ajattelu opettajajohtoisen opetuksen huonoudesta ja uusien elämyksellisten menetelmien hyvydestä on kuitenkin valitettavaa. Opettajajohtoinen opetus voi olla myös aktiivista, virittävää ja tuloksellista ja niin sanotut ”uudet menetelmät” puolestaan varsin tehotonta ”leikkimistä”, mikäli toteutukseen ei kiinnitetä huomiota.

Vaihtoehtoja huumeopetuksen toteuttamiseen tarvitaan, kuten aiemmin mainitsin. Tärkeää on kuitenkin, että menetelmien kirjo muodostaa jonkinlaisen tavoitteellisen ja mielekkään kokonaisuuden koulujen huumeopetuksessa ja myös laajemmin terveysopetuksessa. Jos koulun laajempaan terveysopetuksen tavoitteena on esimerkiksi kehittää oppilaista

terveydenlukutaitoisia kansalaisia, täytyy ensin tutkia käsitteen sisältöä ja arvioida, kuinka nuo tavoitteet voitaisiin parhaiten saavuttaa. Oppimiskäsitysten kannalta oleellista on myös tehdä selväksi, minkälainen käsitys koulun kulttuurissa ja opettajalla itsellään on oppilaista oppijoina sekä tiedon luonteesta. Opetuskokonaisuuksien suunnitteluun tulisi siis panostaa. Erilaisten menetelmien kokeilu ei saa olla itseisarvo vaan niiden sopivuus aiheeseen ja oppilaiden kehitystasoon on tarkkaan mietittävä ja oppilaille on myös annettava aikaa uusien toimintatapojen sisäistämiseen.

10.4 Jatkotutkimusaiheita

Terveystiedon tultua oppiaineeksi peruskouluun on laajalti alettu kiinnittää huomiota opettajien täydennyskoulutukseen terveystiedon alalla. Jyväskylän Avoimen yliopiston ja Terveystieteiden laitoksen sekä Terveystiedon edistämisen keskuksen järjestämän koulutuksen yhteydessä opettajilta kysyttiin terveystiedon opetukseen liittyviä täydennyskoulutustarpeita. Suurin koettu tarve oli terveystiedon työtapojen ja opetus- ja oppimismenetelmien uudistamisessa. Erityisesti huume- ja mielenterveysaiheet koettiin vaikeiksi käsitellä ja oma osaaminen epävarmaksi. Tämä osoittaa, että ”kentällä” työskentelevillä on tarvetta sekä tietoon että uskallukseen kokeilla uusia lähestymistapoja. (Tyrväinen 2002.) Tarve uusiin opetusmenetelmiin näkyy osaltaan myös ”Valinta on sinun” –huumeopetuskokonaisuuden herättämässä kiinnostuksessa ja toiveissa kokonaisuuden edelleen kehittämiseen ja soveltamiseen.

Vaikka opettajia kannustetaan nykyään uusien opetusmenetelmien käyttöön, on niiden tutkiminen vielä alkutekijöissään (Sahlberg 1997). Kuten täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat ilmaisivat, terveystiedon opetukseen tarvittaisiin testattuja menetelmiä. Testaus ei kuitenkaan saisi tarkoittaa ainoastaan tuloksellisuutta (Soikkeli 2002). Itse koen tärkeänä, että menetelmien ja oppimateriaalien, jotka on tarkoitettu kouluissa tapahtuvaan perusopetukseen, tulisi olla ennen kaikkea käytännöllisiä ja mielekkäitä toteuttaa, jotta ne tulisivat todellisiksi vaihtoehdoiksi opetuksen toteutuksessa. Tällä on mielestäni merkitystä sekä opettajien että oppilaiden motivaatioon käyttää erilaisia opetusmenetelmiä.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin testaamaan ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden toimivuutta ja mielekkyyttä oppilaiden ja opettajien mielipiteiden pohjalta. Tutkimuksessa huumeopetuskokonaisuus toteutettiin oppilaille ylimääräisenä kokonaisuutena, ei siis

esimerkiksi terveystiedon tunteihin sisältyen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista ja tarpeellista testata huumeopetuskokonaisuutta osana varsinaisia terveystiedon tunteja ja opetussuunnitelmaa. Näin voitaisiin välttyä myös joiltain häiriötekijöiltä, jotka saattavat vaikeuttaa opettajien toimintaa ja oppilaiden sitoutumista opetukseen. Mahdollisuuksien mukaan osallistuvalla havainnoinnilla tai observoinneilla saataisiin lisäksi tarkempaa tietoa luokkahuonetapahtumista ja opetuskokonaisuuden toimivuudesta ja oppilaiden osallistumisesta. Tämän opetuskokonaisuuden suhteen tärkeää olisi myös saada mukaan useampi luokka, joille opetusta toteutettaisiin. Tähän liittyen tutkimusmenetelmiä tulisi muokata mahdollisimman toimiviksi, mutta samalla kattaviksi, jotta tutkimuksen toteutettavuus ei tulisi ylivoimaiseksi. Prosessiarvioinnin tärkeyttä ja tutkimusmenetelmien monipuolisuutta ei kuitenkaan tule ohittaa.

Jos halutaan tarkastella tämän huumeopetuskokonaisuuden tuloksellisuutta, mihin tässä tutkimuksessa ei pyritty, olisi suositeltavaa, että opetus tapahtuisi osana normaalia opetussuunnitelmaa opetusrytmin mukaisesti ja sisältäisi normaalit oppilasarviointit. Erityisjärjestelyt ja oppilaille epäselvät tavoitteet heijastuvat muutoin helposti tutkimukseen. Opetusprosessi on myös aina kokonaisuus, jonka yksittäisiä osia, kuten oppimistuloksia tutkittaessa menetetään aina jotain. Kaikkea voi olla mahdotonta tutkia, mutta sopivien osien tarkastelu on mahdollista. Erityisesti tuloksellisuuden tutkimisessa prosessiarviointi on suositeltavaa, sillä on tärkeää nähdä, miten saadut tulokset on saavutettu. Tulosta, tässä tapauksessa oppimistuloksia, ei voi yksiselitteisesti arvioida ilman prosessin arviointia. (Kansanen 1997, vrt. Soikkeli 2002.) Sahlberg (1997) myös huomauttaa, että luotettavan tutkimuksen tekeminen opetusmenetelmien vaikutuksesta oppimistuloksiin on erittäin vaikeaa.

Oppimisprosessin ja oppimistulosten lisäksi voidaan tutkia opetussuunnitelman toteutumista (Kansanen 1997). Opetushallituksen saadessa uudet opetussuunnitelmat valmiiksi on mahdollista toteuttaa tuota arviointia myös ”Valinta on sinun” – huumeopetuskokonaisuuden osalta. Opetussuunnitelman laajuuden vuoksi myös tässä tapauksessa tulisi ottaa siitä osa-alueita, joiden toteutumista on tärkeää arvioida. Sen sijaan, että keskityttäisiin määrällisiin huomioihin opetusmenetelmien käytöstä ja sisältöjen läpikäynnistä, huomio tulisi kuitenkin olla opetuksen laadullisissa tekijöissä, kuten esimerkiksi siinä, kuinka menetelmiä käytetään eri sisältöalueissa ja miten oppilaat niihin suhtautuvat. (vrt. Soikkeli 2002.)

LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PK-Kustannus, 144-157.

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.

Aaltola, A. 2000. Jyväskylän kaupungin ja Jyväskylän maalaiskunnan peruskoulujen ala-asteilla toteutettava ravitsemusopetus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitos.

Alanen, L. 1982. Terveyskasvatus ja nuoret. Raportti nuoriin suunnatusta terveystieteiden tutkimuksesta. Tampere: Tampereen yliopisto, kansanterveystieteen laitos, Kansanterveystieteen julkaisuja M 66/82.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3.painos.

Black, D. R., Tobler, N. S. & Sciacca, J. P. 1998. Peer helping/involvement: An efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth? Journal of school health. 68 (3), 87-93.

Broadbear, J.T. & Keyser, B.B. 2000. An approach to teaching for critical thinking in health education. 70 (8), 322-325.

Dalis, G. T. 1994. Effective health instruction: both a science and an art. Journal of health education. 25 (5), 289-298.

Dusenbury, L & Falco, M. 1995. Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. Journal of School Health. Vol.65 (10), 420-425.

Ehkäisevän päihdetyön käsikirja. Alkoholi, huumeet ja tupakka. 1999. Toim. Van der Stel, J. & Voordewind, D. A-klinikkasäätiön raporttisarja 31.

Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö, Valtion painatuskeskus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PK-Kustannus, 24-42.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Fadjukoff, Ikonen & Juvonen 1995. Onnistun! Kokemuksia oppimisen ilosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Tutkimuksia ja selvityksiä 20.
- Haignere, C.S., Culhane, J.F., Balsley, C.M. & Legos, P. 1996. Teachers' receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies. *Journal of School Health*. Vol.66 (4), 140-144.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hannula, M. 2001. Lasten ajattelutaitojen kehittäminen 1. luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, T. & Kontula, O. 1992. Koulujen huumeopetus. Tutkimus lukuvuodesta 1989-1990. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 63, VAPK-Kustannus.
- Hentunen, A-I. 2001. Konstruktivismia käytännössä. Kokemuksia lukion opetuskulttuurin uudistamisesta. *Kasvatus* 2, 189-199.
- Holopainen, P. 1990. Terveyskasvatuksen opas koulujen kasvat- ja opetuskäyttöön. Helsinki: Kouluhallitus, VAPK-Kustannus.

- Hooper, J.I. 1998. Interventions for health promotion; health education. Teoksessa C.L. Edelman & C.L. Mandle (toim.) Health promotion throughout the lifespan. Mosby, 222-242.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 130-153.
- Jaatinen, J. 1998. Huumeita koulussa – katkoksia vuorovaikutuksessa. Teoksessa J. Jaatinen, O. Kaukonen, L. Warsell, M. Halmeaho, R. Ahtola (toim.) Huumeet ja koulu yhteisö. Konstruktionistinen tapaustutkimus. Jyväskylä: Stakes, Tutkimuksia 91, 43-90.
- Joint Committee on national health education standards (1995). National health education standards: achieving health literacy. Atlanta: American cancer society, Inc.
- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Onnistuuko oppiminen –oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 429-436.
- Karekivi, L. 1999. Ehkä en kokeilisikaan, jos... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research, Väitöskirja.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kickbusch, I. S. 2001. Health literacy: addressing the health and education divide. Health promotion international. 16 (3), 289-297.
- Kokko, L. 2002. Elämyksellinen oppiminen on yksi päihdekasvatuksen vaihtoehto. Promo 25 (5), 30-31.

Komro, K.A., Perry, C.L., Murray, D.M., Veblen-Mortenson, S., Williams, C.L. & Anstine, P.S. 1996. Peer-Planned Social Activities for Preventing Alcohol Use Among Young Adolescents. *Journal of School Health* 66 (9). 328-333.

Korhonen, J. 1998. Terveyskasvatuksen ja terveystiedon opetussuunnitelmat sekä näkökohtia niiden kehittämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja ER-paino Oy, Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 8.

Korpela, S. 2002. Tehokkaat tavat lähestyä. *Promo* 25 (5), 29.

Koskinen-Ollonqvist, P. 1993. Koulun alkoholiopetuksen kehittäminen. Onnistumisen edellytykset. Helsinki: Terveyskasvatuksen keskuksen julkaisuja 5.

Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-instituutti oy.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY, 23-64.

Leger, L. 2001. Schools, health literacy and public health: possibilites and challenges. *Health promotion international*. 16 (3), 197-205.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Leskinen, L. & Ollonqvist, P. 2000. Terveiden lukutaito ja sen kehittäminen: Passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi. *Promo*. 15 (4-5), 22-25.

Lipponen, S. 2003. Haasteena nuorille moderni viestintä. Kampanjoinnilla tupakan kimppuun. *Promo* 26 (1), 20-21.

Mellanby, A.R., Rees, J.B. & Tripp, J.H. 2000. Peer-led and adult-led school health education: a critical review of available comparative research. *Health education research* 15 (5), 533-545.

Moilanen, L. 1982. Ryhmän terveystieteiden kasvatusta. Helsinki: Lääkintöhallituksen julkaisuja, Terveystieteiden kasvatusta, Sarja tilastot ja selvitykset 2.

Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 154-169.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.

Nuorten huumeiden käytön ehkäisytoimikunnan mietintö. 2000. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Komiteamietintö 3.

Nutbeam, D. 2000. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. Health promotion international. 15 (3). 259-267.

Opetushallitus 2001. Peruskoulu oppimateriaalit. Helsinki: Opetushallitus.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, väitöskirja.

Peltonen, H. 2002. Terveystieto ja uudet opetussuunnitelman perusteet. Promo. 22 (2), 20-22.

Pulkinen, L. 1988. Nuoren aikuisen elämän rakenne. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 293.

Pyökkänen, K. 1992. Syy vai seuraus? Kysymyksiä ja vastauksia huumeista. 2. uud. painos. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 95.

Pötsönen, R. & Pennanen, P. 1998. Ryhmähaastattelu ja sen käyttömahdollisuudet terveystutkimuksessa. Teoksessa Pötsönen, R. & Välimaa, R. (toim.) Ryhmähaastattelu

laadullisen terveystutkimuksen menetelmänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitoksen julkaisusarja.

Rantala, K. & Salasuo, M. 2001. Huumeiden käytön monta maailmaa. *Promo* 20 (5), 12-14.

Ratzan, S. C. 2001. Health literacy: communication for the public good. *Health promotion international*. 16 (2), 207-214.

Rauste-von Wright, M. 1997a. Opettaja tienhaarassa. *Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, M. 1997b. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 115-142.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Rimpelä, M. 1998. Luuraako Lysenko myös suomalaisessa huumevalistuksessa? *Yhteiskuntapolitiikka* 63 (5-6), 472-480.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PK-Kustannus, 158-169.

Sahlberg, P. 1997. Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Onnistuuko oppiminen –oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus. 449-466.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? –Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Salasuo, M. 2002. Avaus uudenlaiseen ehkäisevään huumetyöhön. *Promo* 25 (5), 26-27.

Scales, P.C. 1993. The centrality of health education to developing young adolescents' critical thinking. *Journal of health education*. Nov/Dec. 10-14.

Skinner, B.F. 1974. About behaviorism. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Soikkeli, M. 1998. Onko huumevalistus lopetettava vai aloitettava. Yhteiskuntapolitiikka 63 (4). 357-365.

Soikkeli, M. 2002. Miten puhua huumeista. Helsinki: Stakes.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:56.

Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys. 3. Painos. Hämeenlinna: Educons Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

Thorndike, E. L. 1966. Human learning. Cambridge, Massachusetts and London: The M.I.T. Press.

Tossavainen, K. 1993. Nuorten terveystietäytymistä tukeva koulun terveystietäytyy. Stakes tutkimuksia 22. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tossavainen, K., Turunen, H. & Tupala, M. 2002. Yhteistoiminnallisuus terveyden edistämässä ja terveyden oppimisessa. Promo. 22 (2), 8-11.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tyrväinen, H. 1997. Mitä opettajien näkemykset ja kokemukset sekä opetussuunnitelmat kertovat peruskoulun päihdeopetuksesta? Pro-gradu -tutkielma. Terveystieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tyrväinen, H. 2002. Opettaja saa täydennyskoulutuksesta eväitä terveystiedon opetukseen ja terveyden edistämiseen. *Promo*. 22 (2), 23.

Ubbes V.A., Black, J.M. & Ausherman, J. A. 1999. Teaching for understanding in health education: the role of critical and creative thinking skills within constructivism theory. *Journal of health education*. 30 (2). 67-72, 135.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Valtion koulutuskeskus 1981. *Ryhmätyön käyttö koulutuksessa*.

von Wright, J. 1992. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Opetushallitus. *Aikuiset ja koulutus 7*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Vuorinen, I. 1993. *Tuhat tapaa opettaa*. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

<http://www.health.fi/paihde/hankerekisteri> 3.10.2002

<http://plab.ramk.fi/innoramk/terve.htm> 19.3.2002

<http://www.rovala.fi/ETUSIVU/STARTETi.htm> 28.10.2002

Luopa, P., Jokela, J. & Rimpelä, M. 2002. Koululaisten hyvinvoinnin muutokset Lapin läänissä vuosina 2000-2002. *Stakes*. <http://www.stakes.fi/kouluterveys>

Luopa, P., Rimpelä, M. & Jokela, J. 2000. Huumeet ja koululaiset. Tuloksia kouluterveyskyselystä 1996-2000. Aiheita monistesarja 25. Stakes. <http://www.stakes.fi/kouluterveys/huumeet/index.html> 4.12.2000.

Niskala, Aila 2002. Terve Pohjoinen 2001-2004. Osaprojektin päiväkirja/Elämisen taitoja koulusta. julkaisematon

Niskala, A. & Rahkola, E. 2001. Terve Pohjoinen 2001-2004. Osaprojektikuvaus. julkaisematon

Opetushallitus 2002. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luonnos 17.9.2002. <http://www.oph.fi>.

Pokka, H. 2000. Lapin läänin huumeetilanne. <http://194.89.205.3/suom/laanit/llh/p29022000.html> 8.8.2002

Rovaniemen koulutuskuntayhtymä, huume-toimikunta, yhteistyötoimikunta 2002. Kuntayhtymän koulu-yhteisöjen päihdestrategia ja päihdetyömalli. julkaisematon.

”Vastuun portaat”. <http://www.reteaming.com/vastuunportaat/> 12.12.2000.

Oppilaat

PALAUTE TUNNISTA

Rastita ne vaihtoehdot, jotka kuvaavat tuntia sinun mielestäsi parhaiten

Tämä tunti oli...

mielenkiintoinen	<input type="checkbox"/>
ikävystyttävä	<input type="checkbox"/>
helppo	<input type="checkbox"/>
vaikea	<input type="checkbox"/>
ärsyttävä	<input type="checkbox"/>
mieluisa	<input type="checkbox"/>
hauska	<input type="checkbox"/>
ajanhukkaa	<input type="checkbox"/>

Tällaisten tuntien pito on...

tärkeää	<input type="checkbox"/>
turhaa	<input type="checkbox"/>

Kiitos vastauksestasi!

**HUUMEPAKETTI ”VALINTA ON SINUN”
KOKEMUKSET __. TUNNISTA, OPETTAJAT**

1. Tämä tunti vaikutti ensisilmäyksellä...
2. Kivaa tunnilla oli...
3. Tylsää tai tyhmää tunnilla oli...
4. Tuntuiko jokin asia vaikealta?
5. Mitä mieltä olitte alku- ja loppuleikeistä?
6. Miltä väittämä, toiminta ja tietoisuus kokonaisuus tuntui?
7. Jos saisitte muuttaa jotain tunnissa, mitä muuttaisitte?
8. Olivatko oppilaat erittäin aktiivisia ja työhaluisia vai passiivisia ja työskentely tehotonta?
9. Kerro vapaasti miltä tuntui tunnin pitäminen (hyvät ja pahat kokemukset)

Observointilomake

1. Oppilaiden aktiivisuus

1= passiivisia, 2= puolitehoisia, 3= suorittavat, 4= aktiivisia/työskentelevät mielellään, 5=erittäin aktiivisia ja työhaluisia

5										
4										
3										
2										
1										
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50

minuutit

2. Yhden tyttö- ja yhden poikaoppilaan tunnille osallistumisen seuranta

T:

P:

3. Yhden ryhmän toiminnan seuranta

Loppupalaute, oppilaat

Alla olevassa taulukossa on kuvattu huumeituntien aikana käytettyjä työmuotoja. Anna oma arviosi laittamalla rasti sopivaan arvosanaan.

työmuoto / arvio	huono	välttävä	tydyttävä	hyvä	erittäin hyvä
lauseiden lopettaminen					
avoimia kysymyksiä kirjekuudessa -ryhmätyö					
sanojen selitys paperille -ryhmätyö					
tarinan lopettaminen					
itsearviointi					
toisten ominaisuuksien kuvaaminen					
mainosten suunnittelu -ryhmätyö					
huumeiden arvailu					
kodin ongelmatilanteet -ryhmätyö					
yksi ulos luokasta -sanojen selitys					
terveydenhoitajan vierailu					
tärkeysjärjestykseen laittaminen (apu huumeongelmaan) -paritehtävä					
vanhemmat oppilaat vierailijoina					

Arvioi vielä seuraavat asiat:

	huono	välttävä	tydyttävä	hyvä	erittäin hyvä
oma aktiivisuutesi					
opettajan aktiivisuus					
toiminta- väittämä- tietoisu kokonaisuus					

**Kirjoita mielipiteesi seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti:
Millä tavalla nämä 10 huumeoppituntia eroavat aiemmasta saamastasi
terveyskasvatuksesta?**

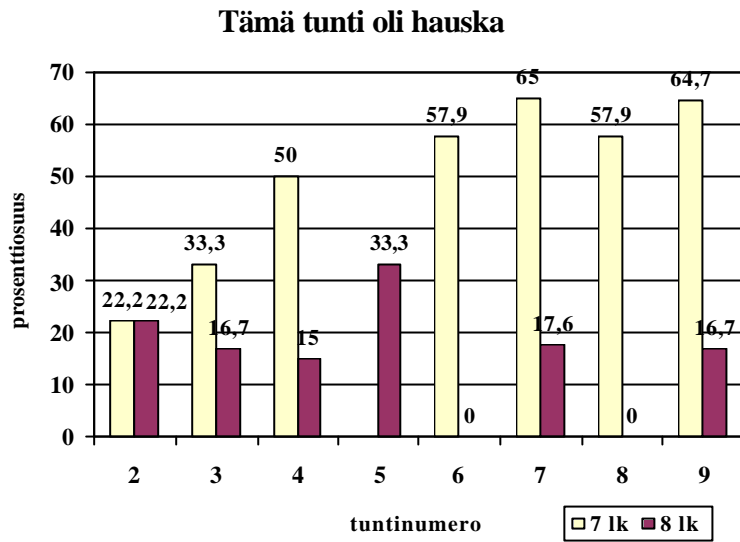
**Onko tämä mielestäsi hyvä tapa toteuttaa terveyskasvatusta nuorille?
Perustele vastauksesi.**

**Opitko tuntien aikana jotain uutta liittyen huumeisiin? Herättikö
käydyt asiat ajatuksia ja keskustelua tuntien jälkeen?**

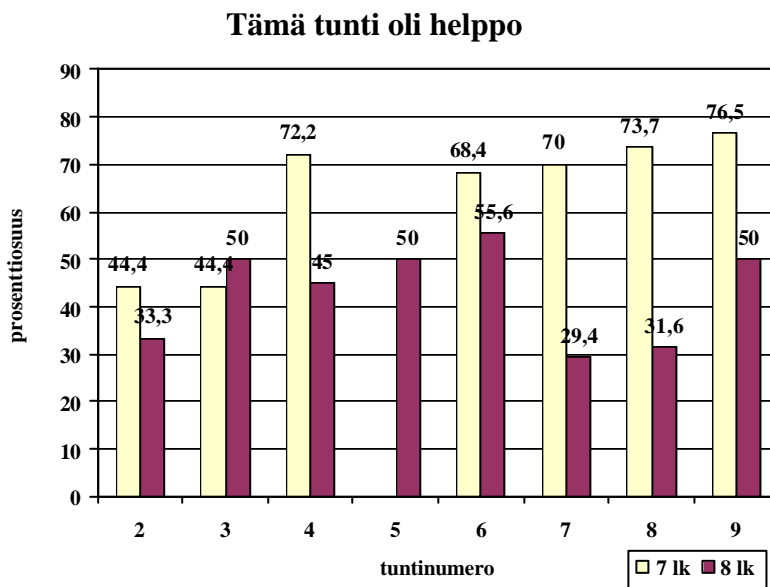
**Oikein paljon kiitoksia vastauksistasi ja hyvää kesää!
- Kaili ja Kirsi**

**Opetusmenetelmän tulevaisuuden mahdollisuudet sinun mielestäsi.
Onko menetelmä mielestäsi sovellettavissa myös muihin aineisiin?**

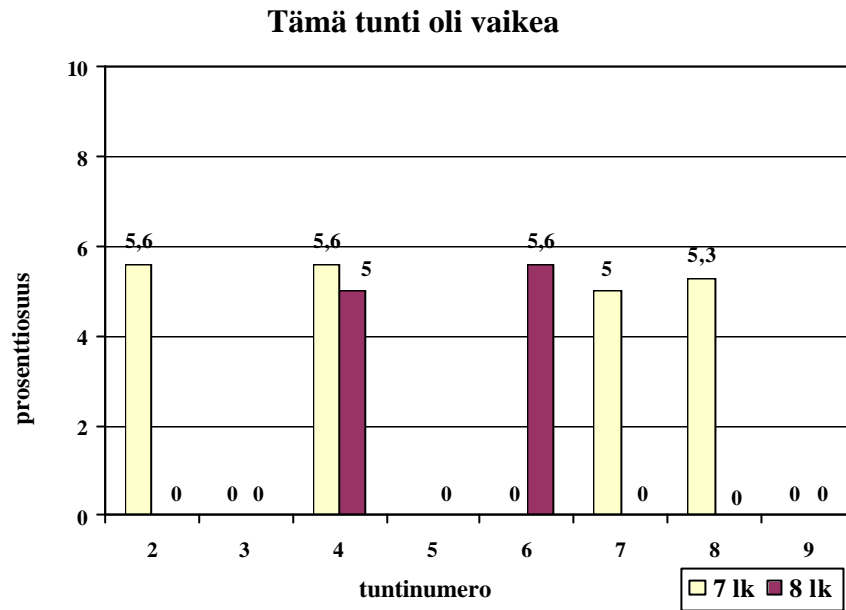
**Kerro vapaasti kokemuksia, arvioita tai ideoita liittyen menetelmään,
sen toteuttamiseen tms...**



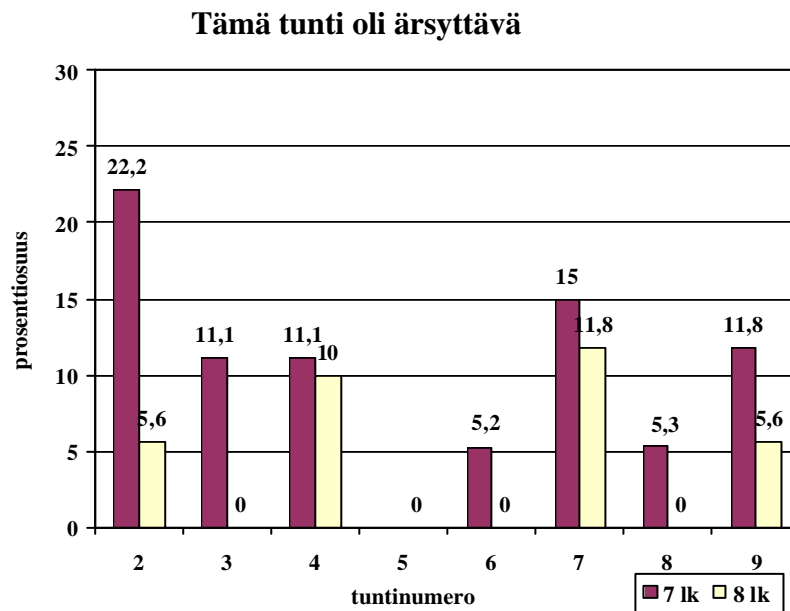
Kaavio 14. Oppilaiden tuntipalautteen seuranta (tunnit 2-9) muuttujasta hauska



Kaavio 15. Oppilaiden palautteen seuranta (tunnit 2-9) muuttujasta helppo



Kaavio 16. Oppilaiden tuntipalautteen seuranta (tunnit 2-9) muuttujasta vaikea



Kaavio 17. Oppilaiden palautteen seuranta (tunnit 2-9) muuttujasta ärsyttävä