

HENKINEN HYVINVOINTI KOULUN LIIKUNTATUNNILLA

– Yläkoulun kahdeksaluokkalaisten ja liikunnanopettajien näkemyksiä aiheesta

Suvi Lukkarila ja Salla Pulkkinen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2010
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lukkarila Suvi ja Pulkkinen Salla 2010. Henkinen hyvinvointi koulun liikuntatunnilla – Yläkoulun kahdeksaluokkalaisten ja liikunnanopettajien näkemyksiä aiheesta. Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 121s. Liikuntapedagogiikka

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää nuorten henkistä pahoinvointia aiheuttavia tekijöitä, henkisen pahoinvoinnin näkymistä koulun liikuntatunnilla ja opettajien vuorovaikutuksellisia keinoja kohdata vaikeita sosiaalisia tilanteita oppilaiden kanssa. Keräsimme henkistä hyvinvointia kartoittavan kyselylomakeaineiston Keski-Suomen alueen yhtenäiskoulun kahdeksaluokkalaisilta oppilailta (n=25) ja haastattelut heidän kahdelta liikunnanopettajaltaan. Lisäksi haastattelimme yhden kyselylomakeeseemme vastanneen tytön ja pojan. Kyselylomakeaineiston käsitelimme ristiintaulukoinnin avulla, laadullisen aineiston sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. Lähestymisnäkökulma tulkintaan oli fenomenologinen.

Henkistä pahoinvointia nuorille aiheutti tutkimuksemme mukaan eniten heikot perhesuhteet. Myös koulupaineet, ongelmat ystävyys-suhteissa ja yhteiskunnan aiheuttamat paineet, kuten ulkonäköpaineet, aiheuttivat henkistä pahoinvointia. Tutkimusryhmämme tytöt olivat poikia masentuneempia. Tyttöjen mielialakyselyn vastaukset noudattivat pitkälti valtakunnallisia tuloksia, mutta pojat suhtautuivat asioihin keskimääräistä myönteisemmin. Tutkimusryhmässä 12 %:lla esiintyi lievää tai kohtalaista masennusta ja 4 %:lla vakavaa masennusta. Osoittautui, että yhteiskunnassa korostuva yksilöllisyys oli yhteydessä nuorten henkiseen hyvinvointiin ja siitä puhumiseen. Luottamuksen puute ihmissuhteissa ja erityisesti opettaja-oppilas-suhteessa liittyi myös nuorten kokemaan henkiseen pahoinvointiin.

Henkisen pahoinvoinnin esiintyminen liikuntatunnilla oli tytöillä ja pojilla osittain erilaista. Opettajat pystyivät havaitsemaan henkistä pahoinvointia normaalista poikkeavan käyttäytymisen, kuten epänormaali vuorovaikutus tai kehonkieli, perusteella. Joissakin tapauksissa oppilaat tulivat itse tai kaverin välityksellä kertomaan huolistaan opettajalle. Opettajien on kuitenkin vaikea havaita henkistä pahoinvointia jos oppilaat ovat haluttomia puhumaan henkilökohtaisista asioistaan.

Opettajat kokivat saaneensa ongelmaratkaisu- ja vuorovaikutustaidot lähinnä kokemuksen kautta. Kuunteleminen, läsnä oleminen, rauhallisuus ja luottamuksen osoittaminen nousivat opettajien puheessa tärkeimmiksi vuorovaikutustaidoiksi ongelmatilanteissa. Läheinen ja luottamuksellinen opettaja-oppilas-suhde voi edistää henkilökohtaisista asioista puhumista. Opettaja voi omalla toiminnallaan auttaa oppilaita selvittämään ongelmiaan ja samalla edistää nuorten henkistä hyvinvointia.

Avainsanat: varhaisnuoruus, henkinen hyvinvointi, henkinen pahoinvointi, vuorovaikutus, opettaja-oppilas-suhde

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 NÄISTÄ TUTKIMUKSESSA PUHUTAAN.....	7
2.1 Nuoruus elämän kehitysvaiheena.....	7
2.2 Henkinen hyvinvointi ja mielenterveys.....	10
2.3 Henkinen pahoinvointi ja mielisairaus	13
2.4 Vuorovaikutus opettajan työkaluna.....	15
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
3.1 Näihin kysymyksiin halusimme vastauksen	19
3.2 Esiymmärryksemme.....	19
3.3 Tutkimusote ja -menetelmä	23
3.4 Aineiston kerääminen.....	27
3.5 Tutkimusetiikka.....	31
3.6 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	33
4 NUORTEN HENKINEN HYVINVOINTI JA SEN UHKATEKIJÄT	37
4.1 Henkisen pahoinvoinnin yleisyys.....	37
4.2 Perhetaustat	47
4.3 Ystävyyssuhteet.....	52
4.4 Koulupaineet	54
5 HENKINEN HYVINVOINTI KOULUN LIIKUNTATUNNILLA	62
5.1 Liikuntatunti toimintakenttänä	62
5.2 Ongelmatilanteita liikuntatunnilla.....	66
5.3 Koululiikunta henkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen muokkaajana.....	68
6 LIIKUNNANOPETTAJAN VUOROVAIKUTUKSELLISET TAIDOT	72
6.1 Opettajan työ vuorovaikutusammattina	72
6.2 Liikunnanopettaja ilmapiirin luojana	73

6.3 Opettajan vuorovaikutustaidot ongelmatilanteissa.....	77
6.4 Yhteistyö opettajien ja vanhempien kanssa	81
7 POHDINTA	84
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan perinteiden murenemisen ja muuttumisen myötä nuorten henkinen pahoinvointi on lisääntynyt (Hovila 2004, 80). Perhesuhteet muuttuvat ja monipuolistuvat jatkuvasti (Karvonen, Hermanson, Sauli & Harris 2000, 23), koulumaailma on murrosten keskellä ja yksilöllisyys korostuu yhteiskunnan arvomaailmassa (Laine 2003, 177–180). Ihmiset, jotka pysyvät mukana yhteiskunnan muutoksissa, voivat pääasiassa hyvin. Ihmisjoukko, joka ei pysy kehityksen mukana kasvaa kuitenkin jatkuvasti ja heidän hyvinvointinsa on tutkimuksemme eräs kynnyskysymys.

Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan koulussa näkyvän häiriökäyttäytymisen taustalla on usein henkilökohtaisia ongelmia. Muun muassa nuorten psyykkiset ongelmat ovat lisääntyneet. Tutkimuksen opettajat olivat havainneet, että tavallisissa oppilasryhmissä henkisesti hyvin ja huonosti voivien ääripäät loittonevat toisistaan yhä enemmän. (Kiviniemi 2000, 127.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme nuorten keskuudessa henkistä pahoinvointia aiheuttavia tekijöitä ja opettajan vuorovaikutustaitoja tämänkaltaisten ongelmatilanteiden esiintyessä. Liikuntatunnin tarjoama oppimisympäristö on toiminnallinen ja yhteistyötä korostava (Kauko & Klemola 2006, 41), jossa opettaja voi havainnoida oppilaan käyttäytymistä ja sen muutoksia. Tämän vuoksi liikuntatunnit ovat oiva ympäristö henkisen pahoinvoinnin tutkimukselle.

Tutkimusaineistomme ovat kahdeksaluokkalaisten oppilaiden täyttämät kyselylomakkeet, jotka käsittelevät nuorten henkistä hyvinvointia sekä teemahaastattelut 2 oppilaalta ja 2 opettajalta. Valitsimme tutkimukseemme kahdeksaluokkalaiset oppilaat siitä syystä, että he elävät nuoruuden varhaisvaihetta, jolloin fyysiset ja psyykkiset muutokset aiheuttavat myllerrystä nuoren elämässä (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120–121). Henkisen hyvinvoinnin häiriöitä esiintyykin varhaisnuoruudessa nykypäivänä yhä enemmän (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 209). Käytimme aineiston analysoinnissa teemoittelua, sisällönanalyysia ja ristiintaulukointia. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen.

Tulevina kasvatusalan ammattilaisina tulemme työssämme kohtaamaan päivittäin vaikeita tilanteita nuorten parissa, mutta koulutuksemme ei mielestämme anna riittäviä valmiuksia kohdata yllättäviä ja vaikeita sosiaalisia tilanteita oppilaiden kanssa. Kokemustamme tukee Klemolan (2009) tutkimus opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaidoista sekä Gordonin (2006, 25) kirja Toimiva koulu. Rydellin ja Henricssonin (kts. Kauko & Klemola 2006, 41) mukaan erilaiset toimintamallit, joita opettaja käyttää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä kohdatessaan, ovat tärkeä osa opettajan työtä. Perehtyminen nuorten henkiseen hyvinvointiin ja ongelmatilanteiden selvittämiseen tulee antamaan meille ja kaikille aiheeseen perehtyville välineitä kohdata ongelmatilanteita ja keinoja oppilaiden ongelmien käsittelemiseksi. Tutkimuksemme avulla haluamme tarjota tietoa henkisen hyvinvoinnin uhkatekijöistä niin nuorten itsensä kuin opettajienkin näkökulmasta sekä ratkaisukeinoja tilanteiden selvittämiseksi.

Kokemuksemme ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitojen vähäisestä koulutuksesta sekä viimeaikaiset koulusurmat havahduttivat meidät aiheen tärkeyteen. Jokelan murhenäytelmä tapahtui, kun viimeistelimme tutkimuksemme aiheita. Emme tarvinneet enempää perusteluja aiheemme valinnalle. Joka viides nuori kärsii jostain mielenterveyshäiriöstä. Yleisimpiä ovat mieliala-, ahdistuneisuus-, käytös- ja päihdehäiriöt. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 207.) Koululaisten oireilu lisääntyi merkittävästi 1900-luvun loppupuoliskolla. Lasten psykiatrisessa avohoidossa olevien määrä on kaksinkertaistunut (Hovila 2004, 80). Väkivaltarikokset ja huumeiden käyttö ovat kolminkertaistuneet (Wilenius 2002, 9). Eniten mielenterveyshäiriöitä esiintyy varhaisessa aikuisuudessa. Varhaisnuoruudessa häiriöitä esiintyy enemmän pojilla, mutta varsinaisesta nuoruusiästä lähtien enemmän tytöillä. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 209.) Suurimpia huolien aiheuttajia nuorilla ovat suhteet ystäviin ja vanhempiin sekä koulupaineet (Helenius 1996). Yhteiskunnassamme näkyneet henkisesti pahoinvoivien nuorten rajut väkivallanteot sekä tilastolliset luvut osoittavat, että tutkimuksemme aihe on tärkeä ja ajankohtainen.

2 NÄISTÄ TUTKIMUKSESSA PUHUTAAN

2.1 Nuoruus elämän kehitysvaiheena

Nuoruus (engl. adolescence, youth) on yksi tutkimuksemme oleellisimmista käsitteistä, joka voidaan määritellä useasta kehitysteoriasta käsin. Tutkimuksemme kohteena ovat 14-vuotiaat, jotka elävät nuoruuden ikävaihetta. Nuoruus tarkoittaa kehitysvaihetta, jonka aikana lapsi irtaantuu vähitellen lapsuudestaan ja vanhemmistaan ja alkaa löytää omaa identiteettiään ja aikuisuuttaan. Nuoruus on samaan aikaan sekä yksilöllistymistä että liittymistä ympäröivään yhteiskuntaan. (Rantanen 2004, 46.) Nuoruudesta on tullut erillinen tiedostettu elämänvaihe varhaisen koulun ja erikoistuneen työelämän välissä (Erikson 1968, 128). Eriksonin mukaan (ks. Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120–121) nuoruusvaihetta voidaan kutsua minän aitouden elämykseksi.

Nuoruus sisältää kolme vaihetta. Ikävaiheiden rajaukset vaihtelevat usein määrittelijän mukaan. Dunderfeltin (1999) mukaan nuoruus tarkoittaa elämänvaihetta ikävuosien 13–20 välillä ja se jakautuu kolmeen jaksoon. *Nuoruusiän varhaisvaihe* kuvataan ihmissuhteiden kriisiaikana 13–16-ikävuoteen saakka, *nuoruusiän keskivaiheessa* 16–19-vuotiaana muodostuu nuoren identiteetti ja *nuoruusiän loppuvaiheeksi* Dunderfelt määrittelee ideologioiden kriisiajan 19–20/25-ikävuoteen asti. (Dunderfelt 1999, 92–93.) Näistä kolmesta jaksosta käytetään myös nimityksiä varhaisnuoruus, keskinuoruus eli varsinainen nuoruus sekä myöhäisnuoruus eli jälkinuoruus (Laine 2002, 107–109).

Baltesin mukaan (ks. Kuusinen & Korkiakangas 1995, 97–101) elämän aikana kehitykseen vaikuttavat kolme erilaista tekijää, jotka ovat ikätekijät, historialliset tekijät ja ei-normatiiviset tekijät. Ikätekijät tarkoittavat ikään sidoksissa olevia normatiivisia tekijöitä, kuten kehitystä määrääviä biologisia ja ympäristöön liittyviä seikkoja, jotka ovat kiinteästi yhteydessä yksilön ikään. Näitä ovat esimerkiksi biologinen kypsyminen ja fyysinen kasvu, tai toisaalta yhteiskunnan instituutioiden määrittelemät velvollisuudet ja mahdollisuudet, kuten lait. Historialliset tekijät tarkoittavat normatiivisia historiallisia tekijöitä, kuten biologisia ja ympäristöön liittyviä seikkoja, jotka ovat voimakkaasti yhteydessä historialliselle ajankohdalle luonteenomaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja muutoksiin, kuten koulujärjestelmä tai yhteiskunnan taloudellinen tilanne. Ei-normatiiviset tekijät tarkoittavat biologisia ja sosiaalista ympäristöä kuvaavia,

kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat yksilön kannalta satunnaisia ja ennustamattomia, kuten sairaudet. Usein ei-normatiiviset tekijät koettelevat monin tavoin yksilön psyykkisiä voimavaroja ja sopeutumiskykyä. Normatiiviset ikäsidonnaiset vaikutukset ovat lapsuudessa ja nuoruudessa voimakkaimpia. Nuoruus- ja varhaisaikuisuuden iässä myös normatiivisten historiallisten tekijöiden vaikutus on suuri. Nuoruuden ikävaiheeseen kuuluu monenlaisia omaa elämänrakennetta ja minuutta määrittäviä tulevaisuuden valintoja, kuten koulutus, ammatti ynnä muut ratkaisut. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 97–101.)

Tutkimamme 14-vuotiaat nuoret elävät nuoruutensa varhaisvaihetta, jolle on ominaista ystävyysuhteiden suuri merkitys. Ystävät helpottavat nuorta irtaantumaan omista vanhemmistaan ja löytämään omaa yksilöllistä identiteettiään. (Rantanen 2004, 47.) Nuoruuden varhaisvaiheessa biologiset muutosprosessit ovat käynnissä ja kavereiden merkitys tukiverkostona kasvaa jopa perhettä suuremmaksi. Protestointi auktoriteetteja, kuten omia vanhempia, vastaan on ajankohtaista. Nuoruudessa nuoren yksilöllisyys herää maailmassa olevien vastakkaisuuksien kohtaamisen kautta. (Dunderfelt 1999, 92–93.) Varhaisnuori kokeekin maailman usein mustavalkoisena, hyvän ja pahan kamppailuna ja ilman kompromisseja. Samoin nuori kokee itsessään mustan ja valkoisen sekä hyvän ja pahan kamppailun. Nuoruudessa lapsuuden mielikuvanmuodostuksesta kuoriutuu enemmän esiin käsitteellinen ajattelu, eli mielikuvan tilalle tulee ajatus. Tämä voi luoda selkeyttä kuohuvaan sielunelämään. Toisin sanoen nuoren ajattelu kehittyy uudenväliselle asteelle. Nuorella voi olla kokemus siitä, että ajatukset pulpahtelevat mieleen helposti ja kuin itsestään. Nämä nuoren pulpahtelevat ajatukset muuttuvat nopeasti. Nuoren arvostelukyky on edelleen puutteellinen ja epävarma ja päättelykyky alkaa kehittyä. (Wilenius 2002, 38–40.) Kuusisen ja Korkiakankaan (1995, 109) mukaan 14-vuotiaat nuoret kuuluvat ajattelun kehitysvaiheessaan postformaalien operaatioiden vaiheeseen, jolle ”on ominaista yhä kasvava tietoisuus ja niiden asioiden hyväksyminen, jotka koskevat käsiteltäviin asioihin ja ajatteluun sisältyviä ristiriitaisuuksia ja vastakohtaisuuksia”.

Kehitystehtävät ovat ihmisen normaaliin kehitykseen kuuluvia tavoitteita. Nuoruuden kehitystehtäviä ovat saavuttaa uusi ja kypsempi suhde molempiin sukupuoliin, löytää itselleen maskuliininen tai feminiininen rooli, hyväksyä oma ulkonäkö ja oppia käyttämään kehoaan tarkoituksenmukaisesti. Kehitystehtäviin kuuluvat myös

itsenäisyyden saavuttaminen tunne-elämässä vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden, vastuunottaminen taloudellisista asioista, oman arvomaailman ja maailmankatsomuksen löytäminen sekä pyrkiminen sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. (Dunderfelt 1999, 94–95.) Nuoruuden kehittymiseen liittyy vahvasti identiteetin etsiminen ja vahvistaminen, johon kuuluu itsensä määrittäminen uudella tavalla. Eriksonin mukaan (ks. Moshman 2004) lapset näkevät itsensä määritellyksi nimenään, perheenään, kotinaan, kykyinään ja niin edelleen. Kehityksen edetessä yksilö alkaa määritellä itseään persoonallisuuden, ideologioiden ja muiden abstraktien käsitteiden mukaan. (Moshman 2004, 79–83.)

Identiteetin syntyminen perustuu omaan välittömään havaintoon, itsearviointiin ja jatkuvuuteen sekä samankaltaisiin havaintoihin toisten tekeminä eli sosiaaliseen ympäristöön (Erikson 1980, 22; Kuusinen & Korkiakangas 1995, 124). Nuoruusiässä nuori pohtii usein sitä, miltä hän näyttää muiden silmissä verrattuna omiin kokemuksiin itsestä. Vaiheeseen liittyy suvaitsemattomuutta erilaisuutta kohtaan ja ehdottomuutta. (Erikson 1950, 249; Erikson 1968, 128–135.) Nuoret näkevät identiteetin usein asiana, jonka he voivat ja joka pitääkin luoda itselleen. Identiteetti merkitsee nuorelle omaa sen hetkistä minuutta ja sitä, mitä yksilö tulevaisuudessa tulee olemaan. Sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus ovat merkittäviä tekijöitä, jotka muovaavat nuoren persoonallisuuden kehitystä. Erikson näkee, että persoonallisuus kehittyy koko elämän ajan, ei vain lapsuudessa, kuten Freud määrittää. (Moshman 2004, 79–83.)

Persoonallisuuden ja identiteetin jatkuvaan muutostilaan uskovat myös monet muut kehitystä tutkineet (Erikson 1968, 23; Erikson 1980, 122; Kuusinen & Korkiakangas 1995, 96–97). Kasvatuspsykologit ovat yksimielisiä siitä, että kehitys on yksilöllistä (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 96–97). Nuoruusikä on kausi, jolloin parhaimmillaan muodostuu lopullisesti hallitseva myönteinen minäidentiteetti (Erikson 1950, 292).

Identiteetikriisi on terminä lähtöisin Eriksonilta ja se viittaa psyykkiseen ahdinkotilaan, jossa yksilö on kadottanut tunteen itseään koskevasta samuudesta ja ajallisesta (historiallisesta) jatkuvuudesta (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120–121). Nuoruuden identiteetikriisi liittyy vanhemmista irtautumiseen, jolloin nuorelle tulee ajankohtaiseksi hakea tyydytystä tarpeilleen muualta kuin vanhemmiltaan. Nuori joutuu tällöin jäsentämään lapsuudenaikaisia samaistumisia ja traumoja ja samalla kyseenalaistamaan aikaisemmin itsestään selviä asioita. (Erikson 1980, 22; Kuusinen &

Korkiakangas 1995, 124.) Sekä fyysiset että psyykkiset muutokset saavat aikaan nuorelle ”itsensä etsimisen prosessin”, jossa yksilö ”takoo” itselleen jonkin keskeisen periaatteen ja suunnan – toimivan ykseydentunteen – joka yhdistää lapsuuden ja kuvitellun aikuiselämän. Nuori pyrkii löytämään mielekkään yhteyden sen välillä, mitä hän on itsestään havainnut, miten hän kokee itsensä, miten hän havaitsee muiden häntä arvioivan ja mitä häneltä odottavan. Kehitysvaiheen onnistunut ratkaisu tuottaa tulokseksi minäidentiteetin elämyksen. Epäonnistuminen johtaa sekaannukseen, kykenemättömyyteen tehdä omaa elämää koskevia valintoja ja siihen elämykseen, ettei tunne itseään eikä tiedä miksi haluaisi tulla. Usein identiteettiongelmat ilmenevät hätäisinä ratkaisuin, kuten liittymisenä yhteisöihin tai samaistumisena esikuviiin. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120–121.)

Kaiken kaikkiaan nuoruuden kehitys on suurelta osin psyykinen prosessi, jonka kulkua ja vaiheita on ulkoapäin vaikea arvioida. Psykodynaamisesti tytöt ja pojat kehittyvät omalle sukupuolelleen tyypillisten vaiheiden ja vaikeuksien kautta. Nuoruusiän kehitys näkyy ulospäin eri tavoin, jotkut nuoret ilmaisevat sitä käyttäytymisellään enemmän kuin toiset. Kehitys aiheuttaa nuorelle suuria ruumiin, mielen ja sosiaalisen elinympäristön muutoksia. Ruumiin ja mielen yhteys säilyy tiiviisti koko kehitysvaiheen ajan siten, että nuoren mielenterveyshäiriöt ilmenevät usein myös ruumiillisina oireina tai häiriökäyttäytyminen muuttuu hyökkäykseksi omaa kehoa kohtaan. (Rantanen 2004, 46–47.)

2.2 Henkinen hyvinvointi ja mielenterveys

Henkinen eli psyykinen hyvinvointi (engl. mental well-being) on käsitteenä hyvin epämääräinen ja moniulotteinen (Compton & Iso-Ahola 1994, 15; Heiskanen & Salonen 1997, 13; Lehtinen ym. 1991, 31). Termistä mielenterveys (engl. mental health) ei myöskään ole olemassa yhtenäistä ja kaiken kattavaa määritelmää, sillä määrittelyyn vaikuttavat muun muassa aikakausi, kulttuuri, yhteiskunnan normit ja lainsäädäntö sekä ihmisten yksilölliset tekijät, kuten kokemukset ja sosiaaliset suhteet. (Friis, Eirola & Mannonen 2006, 31–33; Heiskanen & Salonen 1997, 13; Heiskanen, Salonen & Sassi 2007, 17.) Nykyään kuitenkin katsotaan, että mielenterveyteen kuuluu fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja henkinen ulottuvuus (Friis ym. 2006, 32; Heiskanen ym.

2007, 17; Lehtinen ym. 1991, 32; Sulander & Romppanen 2007, 17). Mielenterveys on ihmisen voimavara, joka vaikuttaa elämänlaatuun ja sitä voidaan pitää myös tasapainotilana, johon erilaiset kokemukset ja sosiaaliset tilanteet vaikuttavat. Mielenterveydestä puhuttaessa keskitytään usein elämän myönteisiin puoliin. (Friis ym. 2006, 32; Heiskanen ym. 2007, 20.) Käsitteitä ”henkinen hyvinvointi” ja ”mielenterveys” käytetään usein toistensa synonyymeinä (Nurmi 2004, 578). Tutkimuksessamme käytämme pääasiassa termiä henkinen hyvinvointi käsitellessämme henkiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyviä asioita. Henkisen hyvinvoinnin vastakohtana käytämme tutkimuksessamme termiä henkinen pahoinvointi.

Henkinen hyvinvointi voidaan nähdä sekä lyhytaikaisena mielialana että pitkäaikaisena tilana. Se sisältää muun muassa tyytyväisyyden elämään ja työhön, myönteisen perusasenteen ja aktiivisuuden sekä oman itsensä hyväksymisen. Onnellisuus, kyvykkyys, elämönhallinnan tunne ja myönteiset tunteet kyvystä rakastaa ja työskennellä ovat osa yksilön henkistä hyvinvointia. (Compton & Iso-Ahola 1994, 18–19; Heiskanen & Salonen 1997, 13; Lehtinen ym. 1991, 32; Sulander & Romppanen 2007, 16–17.) Henkisesti hyvinvoivalla on usein hyvä itseluottamus ja kyky selvitä vaikeistakin elämänvaiheista (Compton & Iso-Ahola 1994, 18–19; Heiskanen & Salonen 1997, 13).

Henkinen hyvinvointi koostuu Sulanderin ja Romppasen (2007, 16–17) mukaan kuudesta ulottuvuudesta, jotka ovat itsenäisyys, henkilökohtainen kasvu, myönteiset ihmissuhteet, elämän tarkoitus, tunne ympäristön hallinnasta ja itsensä hyväksyminen. Hyvinvoinnin kokemista edesauttavat hyvät sosiaaliset suhteet ja ryhmään kuulumisen tunne. Näiden lisäksi hyväksytyksi tuleminen, ympäristön turvallisuus, arvostus ja luottamus omiin kykyihin tukevat myönteistä kokemusta itsestä. (Heiskanen & Salonen 1997, 13; Sulander & Romppanen 2007, 16–17.) Compton ja Iso-Ahola (1994) esittelevät teoksessaan kaksi toisistaan eroavaa näkemystä henkisen hyvinvoinnin määritelmästä. Menningerin mukaan henkinen hyvinvointi on itse haluttujen ominaisuuksien kuten tehokkuuden, tyytyväisyyden ja myönteisen elämän sääntöjen kunnioittamisen yhdistelmä, kun taas Boorsen mukaan henkistä hyvinvointia ei voida määritellä haluttujen piirteiden avulla, vaan henkinen hyvinvointi määräytyy siitä, minkälaiseksi yksilön identiteetti muodostuu. Henkisen hyvinvoinnin voidaankin ajatella koostuvan sisäisistä yksilöllisesti omaksutuista sekä ihmisten välisistä

kokemuksista ja niiden tehokkaasta yhteensovittamisesta ympäristön kanssa. (Compton & Iso-Ahola 1994, 18–19.)

Henkinen hyvinvointi on voimavara, jonka avulla ihminen voi vahvistaa myönteisiä asioita, kuten hyvinvointia, elämänlaatua ja turvallisuutta (Friis ym. 2006, 32; Heiskanen ym. 2007, 19). Yhteiskunnallisten odotusten ja toiveiden mukaisten ihmiseen kuuluvien ominaisuuksien ja piirteiden ajatellaan liittyvän yksilön kokemaan tyytyväisyyteen suhteessa itseensä, suorituksiinsa ja käyttäytymiseensä (Friis ym. 2006, 31–34; Lehtinen ym. 1991, 32). Henkistä hyvinvointia voidaan tutkia esimerkiksi tarkastelemalla yksilön mahdollisia somaattisia oireita, ahdistusta, masennusta ja sosiaalista kyvykkyyttä (Leinonen 2004, 46). Myös harrastukset, vapaa-aika, työ ja elämäntapa ennustavat henkistä hyvinvointia (Sulander & Romppanen 2007, 17). Henkinen hyvinvointi muotoutuu monimutkaisessa kasvu- ja kehitysprosessissa. Tämä tarkoittaa, että henkisen hyvinvoinnin tasapaino vaihtelee moneen kertaan elämän eri aikoina yksilön biologisen taustan sekä omien pyrkimysten ja ympäristön mukaan. (Heiskanen ym. 2007, 17; Lehtinen ym. 1991, 32.)

Henkinen kehitys on jaettavissa kehitysvaiheisiin erilaisten biologisten, psyykkisten ja sosiaalisten ilmiöiden ja tapahtumien perusteella (Almqvist 2004, 16–19; Laine 2002, 103). Henkisen kehityksen kannalta tärkeitä kehitysvaiheita nuoruudessa ovat seksuaalisuuden ja puberteetin kehittyminen, identiteetti-kehitys sekä vanhemmista irtautumisen alkaminen ja ystävien lisääntyneet merkitys tunteiden kohteina (Friis ym. 2006, 44–45; Heiskanen ym. 2007, 18). Varhaisnuoren totutellaan muuttuvaan kehoon myös henkinen kehitys kokee muutoksia. Intimiteetin tarve kasvaa ja nuori varoo paljastamasta ajatuksiaan ja kieltää voimakkaat tunteensa puolustaakseen henkistä minäänsä. Nuoren kehittyminen aikuiseksi vaatii kehitysvaiheiden läpikäyntiä ja niiden ratkaisemista. Henkinen kehitys vaatiikin identiteetin löytämistä, kasvamista vastuuseen ja oman paikan löytämistä yhteiskunnassa. (Friis ym. 2006, 46.) Vaiheesta toiseen etenevään kehitykseen kuuluu nopeita hyppäyksiä ja hidasta asteittaista kypsymistä, jolloin henkinen kehitys monipuolistuu nuoren kasvun ja kehityksen myötä. Ajoittain henkinen kehitys voi kohdata myös taantumavaiheita. (Almqvist 2004, 16–19; Laine 2002, 103.) Henkiseen kehitykseen vaikuttavia vahvistavia asioita ovat muun muassa positiivinen käsitys itsestä, henkiset arvot, perheen ja ystävien tuki sekä itsenäistyminen (Friis ym. 2006, 47). Yksilön henkiset ominaisuudet muodostuvat jo lapsen ja

vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa, jolla on suuri merkitys nuoren henkiseen kehitykseen. Perhe, jossa vanhemmat tukevat toisiaan ja jossa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, luo hyvät edellytykset myönteiselle henkiselle kehitykselle. Tärkeää on tunnistaa nuoren tarpeet ja vastata niihin oikealla tavalla. (Almqvist 2004, 16–19; Friis ym. 2006, 34–35, 43; Purhonen 2003, 67–71.)

2.3 Henkinen pahoinvointi ja mielisairaus

Henkisellä pahoinvoinnilla (engl. psychological distress) tarkoitetaan käyttäytymiseen tai henkiseen mielentilaan liittyvää toimintavajetta tai masennusta. Yleisemmin henkinen pahoinvointi liitetään henkisiin, biologisiin tai käyttäytymisen häiriöihin, jotka voivat aiheuttaa muun muassa tuskaa, kärsimystä tai vapauden tunteen vähenemistä. (Compton & Iso-Ahola 1994, 16–17.) Henkinen pahoinvointi voi johtua myös omien voimavarojen puutteesta tai kielteisistä vuorovaikutussuhteista (Aaltonen ym. 2007, 251). Mielisairaus (engl. mental disease) kuten henkinen pahoinvointi käsitteenä sisältää ympäri maailman hyvin erilaisia käsityksiä kulttuurista riippuen. Mielisairaus voi aiheuttaa ihmiselle muun muassa toivottomuutta, tasapainottomuutta, kyvyttömyyden tunnetta ja eristyneisyyttä. (Compton & Iso-Ahola 1994, 16–19.) Mielisairaudet voidaan määritellä biologisten, sosiaalisten sekä tiedostamattomien ja tietoisten henkisten järjestelmien häiriöiksi (Lehtinen ym. 1991, 34–35). Mielisairaus on itsessään käsitteenä lääketieteellinen, koska mielen sairauksista voidaan tehdä diagnoosi ja niitä voidaan hoitaa lääketieteellisin keinoin (Heiskanen ym. 2007, 20).

Masennus (engl. depression) on yksi ihmisen perustunteista kohdattaessa menetys, epäonnistuminen tai pettymys. Masentuneisuuden muuttuessa pitkäaikaiseksi esimerkiksi useiden kuukausien tai jopa vuosien mittaiseksi mielentilaksi voidaan puhua masentuneesta mielialasta. Masennus onkin yleinen henkisen pahoinvoinnin ilmentymä nuorilla. Sairaudeksi luokiteltavaa masennusta kutsutaan depressioksi. (Aaltonen ym. 2007, 257; Heiskanen & Salonen 1997, 161–162; Heiskanen ym. 2007, 131.) Nuoruusiässä masennus on osittain tavanomainen ja normaali reaktio, kun nuori kokee epävarmuutta ja turvattomuutta itsenäistymisen johdosta (Aaltonen ym. 2007, 257). Masennuksen oireet riippuvat masennuksen vakavuudesta, mutta yleisimpiä nuorten masennusoireita ovat mielenkiinnon menetys, ärtyisyys, väsymys, keskittymiskyvyn

heikentyminen, arvottomuuden tunteet, itsemurha-ajatukset sekä psykosomaattiset oireet kuten univaikeudet ja ruokahalun muutokset (Aaltonen ym. 2007, 257–258; Friis ym. 2006, 117; Heiskanen & Salonen 1997, 162–163; Heiskanen ym. 2007, 140). Vaikeat masennusoireet yleistyvät murrosiän kynnyksellä ja diagnostisesti tunnistettavaan masennukseen sairastuvien määrä kasvaa huomattavasti ikävuosina 15–18, jolloin tulee esiin myös tyttöjen kaksinkertainen masennusriski poikiin verrattuna (Heiskanen ym. 2007, 140). Kouluterveyskyselyn mukaan 13 %:lla 8- ja 9-luokkalaisista oppilaista oli keskivaikeaa tai vaikeaa masennusta vuosina 2006–2007 (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 24) ja tilastojen mukaan lähes puolet naisista ja neljännes miehistä sairastaa masennuksen 70:en ikävuoteen mennessä (Heiskanen ym. 2007, 140).

Nuoruusiän henkisiin häiriöihin liittyy väistämättä kehityskulun eriasteisia häiriöitä. Nuoruusiässä kehityshäiriöitä esiintyy noin 15 %:lla nuorista, joista erityisesti nousee esiin mieliala- ja syömishäiriöt. (Rantanen 2004, 47–48.) Häiriöitä esiintyy usein enemmän pojilla kuin tytöillä. On selkeästi nähtävillä, että henkinen oireilu lapsena ja nuorena lisäävät riskiä aikuisiän henkisiin häiriöihin. (Räsänen 2002, 267–268.) Kehitystehtävien epäonnistuneet ratkaisut, kielteinen käsitys itsestä, sosiaalisten suhteiden ongelmat, rikollisuus sekä vanhempien takertuminen nuoreen ovat henkistä kehitystä uhkaavia tekijöitä (Friis ym. 2006, 47). Vaikea temperamentti, jokin fyysinen sairaus, vanhempien henkiset sairaudet, heikko taloudellinen tilanne tai lapsen tarpeiden laiminlyönti sekä traumaattiset kokemukset ja elämänmuutokset uhkaavat myös henkistä kehitystä. Myös yhteiskunnalliset tekijät, kuten epätasa-arvo, köyhyys ja työttömyys voivat aiheuttaa henkisiä oireita. (Heiskanen ym. 2007, 140; Tamminen & Räsänen 2004, 374–375.) Nuorten taipumus täydellisyyteen voi aiheuttaa nuorille masennusta. On tyypillistä, että nuori vaatii itseltä liikoja ja pettyy kun ei saavuta haluamaansa. Syyllisyydentunteet huonommuudesta voivat aiheuttaa masennuksen. (Aaltonen ym. 2007, 259.) Yleistäen voidaan sanoa, että nuorten henkisen hyvinvoinnin uhkatekijöitä ovat ensisijaisesti ihmissuhteisiin, perheeseen tai kouluun liittyvät paineet ja ongelmat (Helenius 1996, 21–30).

Henkisen hyvinvoinnin turvaamiseksi on todella tärkeää tunnistaa mahdolliset häiriöt varhaisessa vaiheessa (Räsänen 2002, 267, 276; Heiskanen ym. 2007, 140–141). Esimerkiksi hoidettuna nuorten masennusten paranemisprosentti on noin 90, mutta

uusiutumisprosentin suuruuden vuoksi tulee myös jatkohoitoon panostaa (Heiskanen ym. 2007, 140–141). Lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin häiriöt ovat suuri kansanterveydellinen uhka ja etenkin nuorelle itselleen ja hänen läheisilleen kipeä ongelma. Ehkäisevän mielenterveystyön tarve tällaisessa tilanteessa on kiistaton. Uudet tutkimukset osoittavat, että hoidossa ja ehkäisevässä työssä tuloksellisinta on monikanavainen toiminta. Yhdistelemällä useita toisiaan tukevia työmuotoja saadaan paras hyöty. (Friis ym. 2006, 96–97; Tamminen & Räsänen 2004, 373.) Ehkäisevän työn tarkoituksena on esimerkiksi parantaa lapsiperheiden ja samalla lasten elämää vaikuttamalla lainsäädäntöön ja ohjata vanhempia lasten kasvuun ja kehitykseen liittyvissä asioissa. Nuorten oman kokemuksellisuuden tukeminen ja lapsi-vanhempisuhteen hyvä laatu ovat merkittävimpiä tekijöitä edistämään yksilön henkistä hyvinvointia. (Tamminen & Räsänen 2004, 375–377.)

2.4 Vuorovaikutus opettajan työkaluna

Vuorovaikutus (engl. interaction) käsitteenä on monisyinen. Sitä lähestytään erilaisista teoreettisista näkökulmista. (Klemola 2009, 18.) Vuorovaikutus-käsitteen rinnalla kulkee monia erilaisia nimityksiä, kuten sosiaaliset taidot, sosioemotionaaliset taidot, kommunikaatiotaidot, interpersoonalliset taidot ja viestintätaidot (Klemola 2009, 32–33). Gordon (1979, 11) painottaa tärkeimmiksi vuorovaikutustaidoiksi selkeää itseilmaisua minäviestein, kuuntelemista ja ongelmanratkaisutaitoja.

Vuorovaikutustaidot ovat myös toisen lukemista, aistimista, toiselle puhumista sekä läsnäoloa ja välittämistä (Harjunen 2002, 65). Edellisten lisäksi puolensa pitäminen ja myötäeläminen kuuluvat Heleniuksen ym. (1998, 47) mukaan vuorovaikutustaitoihin. Vuorovaikutus rakentuu sanallisesta (verbaalisesta) tai sanattomasta (non-verbaalisesta) viestinnästä (Kauppila 2006, 19–20). Vuorovaikutuksen kolme tehtävää ovat toimiminen yhdistävänä tekijänä ihmisen ja ympäristön välillä, ihmisen korkeampien henkisten toimintojen kehittäminen ja käyttäytymisen säateleminen (Kauppila 2006, 26). Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla ihminen pystyy toimimaan joustavasti vaikeissa tilanteissa ja ehkäisemään ristiriitatilanteiden muodostumista (Helenius, Rautava & Tuovinen 1998, 47). Vuorovaikutustaitoja voi oppia, joskin synnynnäiset lahjat ovat hyvän taidon saavuttamisessa eduksi (Kauppila 2006, 13–15; Kiesiläinen 1998, 9–11).

Sosiaaliset taidot sisältävät vuorovaikutustaitojen lisäksi tunnetaidot. Toisten ihmisten tunteiden käsittely tai tunnistaminen ja niihin reagoiminen ovat kaikkien ihmissuhdetaitojen perusta. (Goleman 1997, 145.) Ollessaan vuorovaikutuksessa ihminen kantaa eräänlaista tunnekuormaa, joka on havaittavissa äänensävyssä ja lauseenrakenteissa sekä sanattomassa viestinnässä (Kauppila 2006, 25). Useimmat viestit lähetetäänkin muuten kuin puheena eli ilmeinä, eleinä, kehon asentoina, äänenpainoina ja tekoina (Kiesiläinen 1998, 39). Vuorovaikutus kulkee aina jollain tapaa abstraktisuuden tasolla, minkä vuoksi viestiä olisikin hyvä oppia konkretisoimaan. Lisäksi vuorovaikutukseen liittyy aina jonkinlainen tavoite, jonka etenkin herkkä toinen osapuoli voi havaita. (Kauppila 2006, 25.)

Tutkimuksessamme halusimme rajata käsitteen koskemaan vuorovaikutustaitoja ja jätimme tietoisesti tunnetaidot pois, joskin ymmärrämme sen olevan tiiviissä yhteydessä vuorovaikutustaitoihin. Käytämme tutkimuksessamme termiä vuorovaikutustaidot, kun tarkoitamme kahden ihmisen välistä viestintää. Vuorovaikutuksen käsitettä käytetään myös monesti pedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 140–151; Klemola 2003, 28; Turunen 2000, 31–32).

Eri teoreetikot ovat määritelleet vuorovaikutuksen perustyytlejä, joita ovat ystävällinen, dominoiva, aggressiivinen ja alistuva tyyli. Näihin neljään luokkaan voidaan lisätä ohjaava, uhmainen, epävarma ja joustava. Vuorovaikutustyyliä voidaan jakaa koviin ja pehmeisiin. Kovia tyytlejä ovat näistä ohjaava, dominoiva, uhmainen ja aggressiivinen. Pehmeitä ovat ystävällinen, epävarma, alistuva ja joustava. (Kauppila 2006, 42–60, 66–69.)

Yksi merkittävimmistä vuorovaikutustaidoista on kuuntelu, jonka tehtävänä on tutkimusten mukaan keskittää huomio erityisesti toisen lähettämään viestiin, saada tarkasti ja mahdollisimman täydellisesti selville vuorovaikutuksen tavoite, ilmaista kiinnostusta ja halua olla tekemisissä viestijöiden kanssa sekä rohkaista täysipainoiseen, avoimeen ja rehelliseen ilmaisuun. Kuunteluun kuuluu neljä tyyppiä, jotka ovat ymmärtävä, arvioiva, arvostava ja empaattinen kuuntelu. (Kalliopuska 1995, 11, 17.) Kuuntelu luo kertojalle turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin ja saa kertojan avautumaan. Passiivinen kuuntelu ei osoita kuuntelijan ymmärtävän kertojan sanomaa, mutta usein

pelkästään kuuntelu on se, mitä kertoja kaipaa eniten. Aktiivinen kuuntelu osoittaa kertojalle, onko kuulija ymmärtänyt kertojan sanoman. Tässä kuuntelumudossa kuuntelija toistaa kertojan sanoman ääneen takaisin ikään kuin varmistaakseen ymmärsikö oikein. Aktiiviseen kuunteluun sisältyy huomattavasti enemmän vuorovaikutusta kuin passiivisiin muotoihin. (Gordon 2006, 90–104.) Koulussa kuuntelun tehtävänä on kehittää oppilaskeskeinen lähestymistapa vuorovaikutuksen aikana (Kalliopuska 1995, 11, 17).

Ammatillisesta näkökulmasta elämme palveluyhteiskunnassa, jossa ihmisen persoonallisilla ominaisuuksilla ja vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys. Liike-elämässä vuorovaikutustaitojen merkitys on havaittu jo varhain ja nyt aletaan pikkuhiljaa huomata niiden merkitys myös muilla aloilla, kuten palveluelinkeinossa, opetuksessa ja kasvatuksessa. (Kauppila 2006, 13–15.) On ammattikuntia, joissa vuorovaikutustaidot ovat lähes täydellisesti se ammattitaito, jota työ tekijältään vaatii. Kasvatustyö on yksi näistä. Vuorovaikutustaitojen näkeminen ammattitaitona kasvatustyössä on suhteellisen uusi asia ja useimmat kasvatustyötä tai muuta tärkeää vuorovaikutustyötä tekevät, kuten lääkärit, psykologit ja opettajat valmistuvat ammattiinsa tältä osin heikosti koulutettuina. (Kiesiläinen 1998, 14–29.)

Opettajankoulutuslaitoksen antamat valmiudet käsitellä ongelmatilanteita ovat tällä hetkellä riittämättömät (Gordon 2006, 25; Klemola 2003, 10; Kontoniemi 2003, 122–123, 133, 156). Koulutuksen puutteellisuuteen on kuitenkin pyritty viimein vastaamaan kehittämällä opettajille heille hyödyllisiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kursseja (Klemola 2009). Kuuselan (2005) tutkimuksessa todettiin, että sosioemotionaalisten taitojen (vuorovaikutustaidot sekä tunnetaidot) käyttö tuki oppilaan osallistumista oppitunnille sekä helpotti ristiriitojen ratkaisemista. Erityisesti eläytyvä kuuntelu painottui toimivana vuorovaikutustaitona. (Kuusela 2005, 88–97, 140–141.)

Opetustilanteessa vuorovaikutus on oleellinen osa oppimista. Erityisesti opettajan sanallisen ilmaisun selkeys edistää oppimista, kun oppilaat ymmärtävät, mitä opettaja tarkoittaa. (Varstala 2007, 126–127.) Sen lisäksi että vuorovaikutus on välttämätöntä oppimistilanteessa, voi opettaja vuorovaikutuksen avulla edesauttaa oppimistilanteen puitteiden parantamisessa, kuten ilmapiirin luonnissa, ongelmatilanteiden ratkaisemisessa ja motivoinnissa. Kasvatukselliset seikat sekä ristiriitatilanteet vievät opetusajasta

suuren osan opettajan toiminnasta. Hyvillä vuorovaikutustaidoilla opettajalle jää enemmän aikaa itse opettamiseen sekä oppilaiden parempaan tuntemiseen. Nämä seikat tekevät kouluympäristöstä molemmille osapuolille, opettajalle ja oppilaalle, viihtyisämmän. (Gordon 1979, 11.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Näihin kysymyksiin halusimme vastauksen

Tulevina liikunnanopettajina haluamme tietää, miten henkisesti pahoinvoivat nuoret oirehtivat koulussa ja miten se näkyy erityisesti liikuntatunnilla. Saadaksemme laajemman kuvan tutkimusaiheesta, tutkimme myös opettajien vuorovaikutusvalmiuksia kohdata henkisesti huonosti voivia oppilaita. Tutkimuksessa kysymme, kokevatko opettajat saaneensa koulutuksessa valmiuksia kohdata erilaisia ongelmatilanteita ja jos eivät, miten he ovat mahdolliset valmiutensa saaneet.

Tutkimuksessamme ensisijaista on nuorilta itseltään saatu tieto heidän kokemistaan henkisen pahoinvoinnin taustasyistä. Myös opettajien näkökulma on tärkeä, jotta pystymme määrittelemään, mitkä tekijät heidän mielestään ovat merkittävimpiä nuorten henkisessä pahoinvoinnissa. Suhteutamme opettajilta saatua tietoa nuorten omiin näkemyksiin ja pohdimme, eroavatko opettajien näkemykset nuorten ajatuksista. On perusteltua lähteä tarkastelemaan nykynuoren psyykkisiä tarpeita ja kuunnella nuoria itseään, sillä usein vanhemmat ja opettajat ovat huolissaan aivan eri asioista kuin nuoret itse (Haarasilta & Marttunen 2000).

Erityisesti pyrimme tutkimuksessa vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitkä seikat uhkaavat nykynuoren henkistä hyvinvointia?
- 2) Miten henkinen pahoinvointi näkyy koulun liikuntatunnilla?
- 3) Miten ja mistä saaduista valmiuksista opettajat reagoivat vuorovaikutuksellisesti kohdatessaan henkisesti huonosti voivia oppilaita?

3.2 Esiyymmärryksemme

Opettajan ammatti ei ole ollut meille molemmille itsestäänselvyys, mutta monen tekijän summana kumpikin meistä hakeutui opettajan uralle. Liikunnanopettajan työ tuntui molemmista luontevimmalta, koska tulevassa ammatissamme on mahdollista yhdistää liikunta ja ihmisten kanssa työskentely. Kouluaikaiset liikunnanopettajat ovat kannustaneet kumpaakin meistä hakemaan liikunnanopettajakoulutukseen.

Kokemuksissamme perheestä, nuorista ja heidän henkisestä hyvinvoinnistaan sekä toisten ihmisten huolenpidosta on yllättävänkin paljon yhteistä, vaikka taustoissamme on myös melko paljon eroavaisuuksia.

Olemme molemmat kasvaneet ydinperheissä ja eläneet kohtalaisen tasaisen nuoruuden. Toinen meistä on kasvanut perheessä, jossa isä on ammatiltaan lukion rehtori ja alun perin biologian ja maantiedon opettaja. Opettajuus ammattina polveutuu usein sukupolvissa eteenpäin ja tässäkin tapauksessa isän opettajuus on varmasti vaikuttanut ammatinvalintaan. Opettajuutta sivusta seuranneena on oppinut huomaamaan nuorten kanssa toimimisen haasteellisuuden, palkitsevuuden, vastuun ja vaikeidenkin asioiden käsittelyn. Myös omassa ystäväpiirissä esillä olleet vanhempien alkoholismi, väkivalta ja jopa itsemurha ovat laajentaneet omaa näkökulmaa ja suhtautumista elämään. Näistä kokemuksista on syntynyt huoli nuorison hyvinvointia ja aikuisen tuen tarpeellisuutta kohtaan, jotka nykyään ovat suuri vaikuttava tekijä opettajaksi ryhtymiselle. Nämä lapsesta saakka perhepiiristä tarttuneet tekijät vaikuttavat esiymmärrykseen ja piilevät suurelta osin alitajunnan tasolla.

Toisen suvussa opettajuus ei ole yleistä ja oma kiinnostus opettajan ammattia kohtaan syntyi omasta halusta työskennellä nuorten ja liikunnan parissa. Liikunnanopettajan ammatti tuntui kuitenkin aluksi vieraalta stereotyyppisten liikunnanopettajan ominaisuuksien ja persoonallisuuden piirteiden vuoksi. Perinteinen ylipirteys ja kaikkeen osallistuminen eivät tuntuneet luontevilta, vaan rauhallisuus ja mietiskely tuntuivat läheisemmiltä. Erilaisten ihmisten kanssa hyvin toimeen tuleminen ja hyvien ihmissuhteiden arvostaminen nousivat kuitenkin tärkeiksi kannustaviksi tekijöiksi hakeutuessa opettajan ammattiin. Myöhemmin opettajakoulutus on myös valaissut jokaisen opettajan yksilöllisyyden tärkeyttä, mikä vahvistaa uskoa omaan opettajuuteen.

Tulevassa työssämme meillä on mahdollisuus edistää omalla toiminnallamme nuorten henkistä hyvinvointia ja tarjota oppilaille miellyttäviä liikuntakokemuksia hyvässä hengessä. Uskomme, että opettajan pienikin hyvä teko voi vaikuttaa nuorten hyvinvointiin ja myönteinen ilmapiiri liikuntatunnilla edistää oppilaiden henkistä hyvinvointia.

Varsinainen kiinnostus aiheeseen syntyi toisena opiskeluvuotena, kun ensimmäisiä kertoja kohtasimme pahoinvointia oppilaiden parissa. Emme ole kokeneet koulutuksemme antavan riittäviä eväitä henkisen pahoinvoinnin kohtaamiseen vielä opintojen loppuvaiheissakaan ja päädyimme hakemaan tietoa ja pohtimaan asiaa tutkimuksemme avulla. Nuorten henkinen pahoinvointi on jatkuvasti lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Karvonen ym. 2000, 41), joten haluamme tutkimuksemme avulla kartoittaa, mitä opettaja voi tehdä oppilaidensa hyvinvoinnin edistämiseksi sekä saada tietoa nykynuoren huolista ja murheista.

Tutkimuksessa keskitymme tutkimaan ihmisten kokemuksia eli lähestymme aiheitamme fenomenologisesta näkökulmasta. Pattonin (2002) mukaan fenomenologia on pääasiassa kuvausta ihmisten kokemuksista ja ryhmien sosiaalisesta rakenteesta. Fenomenologian avulla pyritään syvälliseen ymmärtämiseen ihmisen jokapäiväisestä elämästä (Laine 2007, 28–30; Patton 2002, 104). Tässä yhteydessä kokemus tarkoittaa kokonaisvaltaista ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologit sanovat, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikella on merkitys. Todellisuus ei ole neutraalia massaa vaan jokaisessa havainnossa kohde muotoutuu havaitsijan kokemusten ja kiinnostusten mukaisesti. Voidaankin sanoa, että kokemus muodostuu merkitysten mukaan ja juuri kyseiset merkitykset ovat varsinaisen tutkimuksen kohde. (Laine 2007, 28–29; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34.)

Pattonin (2002, 113–114) mukaan hermeneutiikka liittyy hyvin läheisesti fenomenologiaan. Aineiston ymmärtämiseksi tarvitaan tulkintaa, ja hermeneutiikka keskittyy ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaan. Tulkintaa tarvitaan esimerkiksi silloin, kun haastateltavien sanallisten ilmaisujen takaa pyritään löytämään mahdollisimman oikea tulkinta. Patton (2002, 113–114) kuitenkin korostaa, että koskaan ei voida absoluuttisesti todistaa tulkinnan oikeellisuutta, vaan niitä täytyy vain ja ainoastaan pitää tulkintoina. Ihmisten ilmaisut ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ja ilmaisuilla on merkitys, joka tulkinnan avulla yritetään oivaltaa. Merkityksen ymmärtämiseen vaikuttaa tutkijan esiymmärrys eli aikaisemmin koettu ja ymmärretty. (Laine 2007, 31–33; Patton 2002, 113–114; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35.) Patton (2002, 113–114) korostaa, että tutkijan oman esiymmärryksen lisäksi myös konteksti, jossa haastattelu tehdään, on huomioitava merkityksiä tulkittaessa.

Esiymmärryksen tiedostaminen liittyy Pattonin (2002, 55–58) mukaan olennaisesti sekä hermeneuttisten tulkintojen tekemiseen sekä fenomenologiaan. Toimimme jokapäiväisessä elämässä luontaisen ymmärryksen varassa. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa sitä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimusyhteydessä sillä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja käsittää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimuksen tekoa. (Laine 2007, 32.) Esiymmärrykseen kuuluu Laineen (2007, 34–35) mukaan esimerkiksi arkikokemus, ennakkoluulot ja ihmiskäsitys. Aineiston tulkintaan ja ymmärtämiseen meidän kohdallamme vaikuttavat omat nuoruuden kokemukset sekä läheisten ihmisten ongelmien mukana eläminen. Tällaiset kokemukset ovat tietoisesti vaikuttaneet opettajuuteemme, kiinnostukseemme tutkimuksen aihetta kohtaan sekä esiymmärrykseemme. Pyrimme kuitenkin jättämään omat kokemukset taaksemme ja palaamaan niihin vain jos aineistosta nousee samankaltaisia ongelmia.

Hermeneutiikkaan liittyy hermeneuttinen kehä, tutkijan ja aineiston välinen vuoropuhelu. Tutkivassa vuoropuhelussa tutkija liikkuu aineiston ja oman tulkintansa välillä. Hän pyrkii korjaamaan ja syventämään ymmärrystään ja pääsemään irti minäkeskeisestä näkökulmasta. Hermeneuttisen kehän alkuvaiheessa tutkija tekee tulkintoja jo aineiston hankintavaiheessa. Tämän jälkeen tutkija ottaa etäisyyttä tulkintaan ja testaa sitä aineiston avulla. Aineisto näyttäytyykin nyt toiselta, minkä jälkeen tutkija tekee uuden tulkinnan ja palaa takaisin aineistoon löytämään uusia tulkintoja. Tavoitteena tässä kehässä on löytää uskottavin ja todennäköisin tulkinta tutkittavan sanojen takaa. (Laine 2007, 36–37; Patton 2002, 114–115; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35.)

Fenomenologiseen tutkimusotteeseen kuuluu aineistolähtöisyys (induktiivisuus). Aineistolähtöinen lähestymistapa perustuu havaintoihin, jotka ohjaavat teorioiden tarkastelua. Aineistolähtöisessä analyysissä ei tarvita ennalta määritettyjä teoriasta nousseita ennako-oletuksia, vaan merkittävät asiat annetaan nousta hankitusta aineistosta ilman ennalta arvailua. Aineistolähtöisyys tarjoaa mahdollisuuden tarkastella mikä tutkittaville on oleellista ja tärkeää ilman aikaisempien teorioiden merkitystä. (Patton 2002, 55–57.) Tutkimuksessa valitsimme haastattelujen teemat aikaisempien kokemusten ja teorioiden pohjalta, mutta pyrimme tarkastelemaan saatua aineistoa ja tekemään tulkintoja tiedostaen esiymmärryksemme ja aikaisemmin lukemiemme tutkimusten merkityksen.

Laineen (2007, 35) mukaan tutkijan lukemat aiemmat tutkimustulokset ja teoriat vaikuttavat esiymmärrykseen. Koska olimme tehneet samasta aiheesta myös kandidaatintutkielmamme, emme voi estää teorioista nousseita ennakkokäsityksiä nuoriin ja heidän kehitysvaiheeseensa liittyvissä asioissa. Perehdyimme tutkielmissa nuorten elämään ja sen muuttumiseen koulussa ja kotona. Aikaisempi teoriatietoisuus ja kokemuksen tuoma esiymmärrys ohjaavat jollain tasolla meidän ajatteluamme, vaikka pyrimme aineistolähtöisyyteen.

Viimeaikaiset koulusurmat ovat herättäneet keskustelua nuorten pahoinvoinnista. Jokelan tapauksen aikaan päätimme lopullisesti tutkimuksemme aiheen ja Kauhajoen tapahtumat tulivat jo shokkina. Asia tuntui hämmentävän ja pelottavan. Oli vaikea uskoa, että jo toistamiseen yhteiskunnassamme tapahtui tällaista. Pohtiessa syitä shokin syntyyn suurin vaikuttaja löytyikin läheltä. Hyvin läheinen ihminen on aina ollut kiusattu ja hyljeksitty, josta huoli nuorison henkistä pahoinvointia kohtaan on syntynyt. Läheinen uskoutui asioistaan, kuten itsemurha-ajatuksistaan ja -yrityksistään, joista muut eivät tienneet. Murrosiässä itekin hämmentäviä asioita läpikäyvänä nuorena tällaisten tietojen säilyttäminen ominaan on ollut rankkaa ja pelottavaa. Huoli toisen surusta, murheista, jopa hengestä oli läsnä joka päivä ja tämä huoli on seurannut aina tähän päivään saakka. Näinkin läheltä toisen paha oloa ja pettymystä ihmisiin seuranneena tuntuu nuoren kuin nuoren pahan olon näkeminen raskaalta ja huolestuttavalta. Toinenkin meistä on kokenut samanlaisia asioita hieman pienemmässä mittakaavassa. Läheisen vaikeat elämäkokemukset ovatkin varmasti suurin esiymmärrykseemme vaikuttava tekijä, mihin nuorten pahoinvointia sekä muiden ihmisten toiminnan vaikutuksia peilaa. Omien kokemusten ja esiymmärryksen tiedostaminen on tärkeää, jotta aineistoa tulkittaessa osaamme pitää omat kokemukset ja ajatukset erillään haastateltavan sanojen tulkinnoista.

3.3 Tutkimusote ja -menetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nuorten henkiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja opettajan vuorovaikutuksellisia keinoja ongelmatilanteissa. Tutkimus on luonteeltaan sekä laadullinen että määrällinen. Pyrimme vastaamaan kaikkiin kolmeen

tutkimusongelmaan sekä määrällisesti että laadullisesti siten, että kaikkia tutkimuskysymyksiä käsitellään molemmilla menetelmillä. Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen vastakkainasettelu on turhaa, koska niitä voidaan hyvin yhdistää (Metsämuuronen 2005, 244–245; Tuomi & Sarajärvi 2004, 68). Metsämuuronen (2005, 245) suosittelee, että on hyvä valita jompikumpi pääasialliseksi metodiksi, joka meidän tutkimuksessamme on laadullinen tutkimusote. Metsämuuronen (2005) painottaa, että sitä varmempaa saatu tieto on, mitä useampaa tutkimusmenetelmää käytetään. Saman ilmiön tarkastelua useasta eri suunnasta kutsutaan triangulaatioksi (Eskola & Suoranta 1999, 69; Hammersley 2008, 22; Metsämuuronen 2005, 245). Tutkimuksessamme aineisto- ja menetelmätriangulaatio toteutuivat oppilaiden kyselylomake- ja haastatteluaineistoissa sekä eri tutkimusotteissa. Kahden tutkijan johdosta toteutuu myös tutkijatriangulaatio. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2002, 556.) Tashakkori ja Teddlie (2003; 2008) esittelevät kolme asiaa, jotka osoittavat triangulaation tärkeyden. Laaja tutkimuksellinen ote auttaa ymmärtämään käsitteiden suurta joukkoa, laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen helpottaa tutkimuksen pätevyyden ja uskottavuuden arviointia sekä kattavien johtopäätösten tekeminen mahdollistuu paremmin kuin ilman triangulaatiota. (Tashakkori & Teddlie 2003, 14–17; Tashakkori & Teddlie 2008, 105.)

Laadullinen tutkimusote on Alasuutarin (2001) mukaan ymmärtävää ja selittävää, ja siinä tulee käsitellä aiempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja viitata niihin oman tutkimuksen tuloksia esitellessä. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää keskittyä olennaisiin havaintoihin sekä niiden pelkistämiseen ja yhdistelemiseen (Alasuutari 2001, 51), kuten olemme tutkimuksessamme tehneet. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) tuovat esille laadullisen tutkimuksen erityispiirteitä, jotka ovat tyypillisiä tällekin tutkielmalle. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellisen elämän ilmiötä sen luonnollisessa ja totuudenmukaisessa ympäristössä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 1997, 152–155; Metsämuuronen 2005, 203). Laadullisessa tutkimuksessa teorian osuus on ilmeinen. Tutkimuksessa tarkoitamme termillä teoria niin sanottua tutkimuksen teoreettista osuutta, jota myös Tuomi ja Sarajärvi (2004) kirjassaan käyttävät. Tutkimuksen teoria ja viitekehys tarkoittavat samaa sen takia, että molemmat muodostuvat käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Tutkimuksen viitekehys selvittää, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 17–18.)

Määrällinen tutkimusote perustuu tilastotieteeseen ja matemaattisiin toimenpiteisiin. Tilastollisten menetelmien tunteminen on tärkeää, jotta tutkija voi tulkita tuloksia monipuolisesti ja oikealla tavalla. Määrällisessä tutkimuksessa pyritään analysoimaan aineistoa, tekemään johtopäätöksiä, ennustamaan muutoksia ja määrittelemään tapahtumien todennäköisyyksiä. Empiirisessä tutkimuksessa, jota määrällinen tutkimusote edustaa, pyritään yksittäistapausten pohjalta löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia. (Metsämuuronen 2005, 27–28; Valli 2001, 9–10.)

Tutkimuksemme tiedonkeruumenetelminä käytimme kyselylomaketta sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluja. Koska kyselylomakeaineistomme on pieni, emme voi tehdä tilastollisia yleistyksiä, mutta suhteutamme kyselylomakkeeseen vastanneiden nuorten vastaukset koululaisten terveyttä käsittelevien tutkimusten yleisiin keskiarvoihin. Tarkastelun kohteena ovat myös tyttöjen ja poikien vastausten yhteneväisyys ja eroavaisuus. Yleisten säännönmukaisuuksien sijaan mielenkiintomme kohdistuikin tutkimiemme nuorten keskiarvoihin ja satunnaisuuksiin. Tarkastelemme kyselylomakkeen kysymyksiä ristiintaulukoinnin avulla.

Haastatteluissa pyrimme esimerkkien valossa saamaan mahdollisimman paljon tietoa nuorten omista kokemuksista kyseisessä elämäntilanteessa. Haastattelutilanteen pyrimme järjestämään mahdollisimman luontevaksi luokkahuonekeskusteluksi oppilaille tutussa ympäristössä. Tutkimuksessamme määrällinen tutkimusote tulee mukaan tulosten analysointivaiheessa, jonka avulla saimme laadullisen analyysin tueksi tutkimusjoukostamme määrällisiä johdonmukaisuuksia ja satunnaisuuksia sekä eroteltua tyttöjen ja poikien tuloksia.

Pattonin (2002) mukaan haastattelumenetelmää on perusteltua käyttää halutessamme tietää niistä asioista, joita emme voi suoraan havainnoida. Näitä ovat muun muassa nuoren ajatukset, tunteet, aikomukset tai menneet tapahtumat. (Patton 2002, 340–341.) Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska tarkoituksenamme on selvittää nuorten ajatuksia. Paras ja yksinkertaisin menetelmä nuorten ajatusten selvittämiseksi on kysyä asioista heiltä itseltään (Eskola & Suoranta 1999, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Patton 2002, 341). Haastattelulla voidaan saada paljon hyödyllistä

tietoa siitä, miten nuori näkee ja tulkitsee ympäröivää kokemusmaailmaansa ja todellisuutta (Ruoppila ym. 1999, 214).

Haastattelu antaa parhaimmillaan syvällisempää tietoa kuin esimerkiksi kyselylomake. Kyselylomakkeen avulla pystyimme seulomaan kaksi nuorta haastatteluun, mutta tarvittavaa kokemustietoa ei kyselylomakkeella pystytty tutkimaan. Myöskään havainnointimenetelmää käyttämällä ei voida tulkita nuorten ajatuksia. Valitsimme määrällistä lomakeaineistoamme täydentäväksi aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelumenetelmän, joka mahdollistaa tutkittavien näkökulman, ”äänen”, nousemisen esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Valitsimme teemahaastattelun syventäväksi aineistonkeruumenetelmäksi myös siksi, että kysymyksessä on suhteellisen vähän tutkittu ilmiö ja teemahaastattelulla saamme syvennettyä tietoa ja tuntemusta kyseessä olevasta ilmiöstä. Teemahaastattelu tässä tapauksessa tarkoittaa haastattelutapaa, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen mietitty. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan ole tarkasti mietittyjä kysymyksiä eikä järjestystä, vaan enemmänkin teemahaastattelu on tietyllä tavalla keskustelunomainen. On kuitenkin huolehdittava, että ennakkoon mietityt teemat tulee käytyä läpi haastateltavien kanssa. (Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Teemahaastattelun hyviä puolia ovat joustavuus ja se, että siinä haastattelija voi myös palata aikaisemmin kysytyihin kysymyksiin ja kysellä tarkentavia ja täsmentäviä kysymyksiä. Haastateltavia voi kannustaa myös perustelemaan omia mielipiteitään, jota mekin tutkimuksessa haimme. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35; Hirsjärvi ym. 1997, 191–194.)

Aikaisempien tutkimusten ja omien kiinnostuksen kohteidemme pohjalta valitsimme tutkimukseemme kolme teemaa, joita tutkimme sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Teemoista muodostuivat sekä tutkimuskysymykset että haastattelun perusta. Ensimmäiseksi tutkimuskohteeksi nousi *nuorten henkisen hyvinvoinnin uhkatekijät*. Tätä asiaa pyrimme selvittämään nuoren omaa elämäntilannetta ja tunteita tarkastellen, johon saimme vastauksia sekä kyselylomakkeen että haastattelujen avulla. Toinen tutkimusteemamme oli *henkisen pahoinvoinnin näkyminen liikuntatunnilla*, jota selvitimme ilmapiirin sekä oman ja kavereiden toiminnan avulla. Kyselylomakkeiden avulla saimme selville oppilaiden ajatuksia liikuntatunneista, mutta haastattelut antoivat syvällisempiä vastauksia tutkimuskysymykseen. Kolmas ja viimeinen teema oli

liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot ongelmatilanteissa. Halusimme selvittää millaisiksi oppilas kokee liikunnanopettajan kyvyt kohdata oppilaiden ongelmia ja myös sitä, miten oppilas toivoo liikunnanopettajan toimivan erilaisissa tilanteissa. Oppilaiden ja opettajien haastattelut olivat avainasemassa opettajan vuorovaikutustaitoja tutkittaessa. Valitsimme kyseiset teemat haastattelun rungoksi, koska ne kiinnostavat meitä ja koska ne olivat nousseet esiin aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa, kuten esimerkiksi Konun (2002) väitöskirjassa Oppilaiden hyvinvointi koulussa sekä Eväitä elämään (1998; 1996) kirjasarjassa.

Testasimme sekä kyselylomakkeen että haastattelut etukäteen ja opettajien ja oppilaiden haastattelut erikseen. Teimme esihaastattelut ennen varsinaisia haastatteluja teemahaastattelupohjia käyttäen. Esihaastattelimme kerran oppilashaastattelun ja kaksi kertaa opettajahaastattelun. Tämän jälkeen keskustelimme mahdollisista korjattavista asioista ja teimme parannukset. Esihaastattelut tehtiin nuorille aikuisille ja kyselylomake testattiin yhdeksäsluokkalaisella tytöllä, mikä osaltaan lisäsi testauksen arvoa.

3.4 Aineiston kerääminen

Ensimmäinen askel aineiston keruussa oli lähettää koulun rehtorille esittelykirje, jossa kerroimme tutkimuksen pääpiirteet ja pyysimme lupaa toteuttaa tutkimus heidän koulussaan. Tutkimusluvan saaminen oli aineiston keruun ensimmäinen suuri haaste. Lähetimme esittelykirjeitä seitsemän koulun rehtoreille, mutta kahdesta koulusta tuli kieltävä vastaus jo valmiiksi suuren tutkimuskuormituksen vuoksi. Lopulta saimme kahdesta koulusta myöntävän vastauksen ja valitsimme niistä ensimmäiseksi vastanneen vastausjärjestyksen mukaan. Luvan saannin jälkeen lähetimme koulun liikunnanopettajille tutkimuksen esittely- ja suostumuslupakirjeet (Liite 1), jossa pyysimme heidän henkilökohtaista suostumustaan tutkimukseen osallistumiseen. Tämän jälkeen oli vuorossa saada suostumus sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan, koska kyseessä ovat alaikäiset nuoret. Esittelimme tutkimuksen paikan päällä suullisesti, minkä jälkeen jaoimme jokaiselle oppilaalle esittelykirjeen ja suostumuslupalapun (Liite 1), joka oli tarkoitus palauttaa omalla ja huoltajan allekirjoituksella varustettuna liikunnanopettajalle viikon kuluessa. Suurelta osalta lupalappu unohtui repun pohjalle,

joten päätimme, että kaikki oppilaat täyttävät kyselylomakkeen liikuntatunnin yhteydessä. Pakottaa emme voineet tähänkään ja muutama oppilas jätti lomakkeen täyttämättä. Tutkimusaineistona käytimme kuitenkin vain niiden oppilaiden lomakkeita, joilta saimme suostumuslupalapun sekä huoltajan että oman allekirjoituksen kera. Kahdeksaluokkalaisista oppilaista 66 täytti kyselylomakkeen, joista 25 palautti suostumuslupalomakkeen, joka oli välttämätön tutkimukseen osallistumisen kannalta. Näin meillä oli käytössä 25 kyselylomaketta, joista 14 oli tyttöjen ja 11 poikien. Kaikki vastaajat olivat 14-vuotiaita.

Keräsimme aineistomme kohteeksi valitun yläkoulun kahdeksannen luokan oppilailta ja heidän liikunnanopettajiltaan. Tutkimuksemme aineistonkeruu oli kaksivaiheinen. Ensin kartoitimme Kansanterveyslaitoksen mielialakyselyyn (Haarasilta & Marttunen 2000) pohjautuvan kyselylomakkeen perusteella nuorten henkistä hyvinvointia yleisemmällä tasolla (Liite 2). Mielialakyselyn lisäksi esitimme lomakkeessa muita kysymyksiä, joihin halusimme saada vastauksia. Kysymykset 7-20 ovat Kansanterveyslaitoksen mielialakyselyn kysymyksiä.

Kyselylomakkeeseen sisältyvän mielialakyselyn vastausten pohjalta laskimme oppilaille heidän masentuneisuuttaan tai sen uhkaa kuvaavat pisteet. Haarasillan ym. (2002) mukaan vastanneet voidaan jakaa heidän saamiensa pisteiden perusteella neljään ryhmään, jotka kuvastavat oppilaiden masennusoireiden syvyyttä: 0-4 pistettä = ei masennusoireita, 5-7 pistettä = lieviä masennusoireita, 8-15 pistettä = kohtalainen masennus ja yli 16 pistettä = vakava masennus. Pisteiden perusteella ei voi tehdä masennustilan diagnoosia, mutta niitä voi käyttää apuna seulonnassa ja alustavassa arvioinnissa. (Haarasilta, Pelkonen & Marttunen 2002.) Pisteet jakautuivat aineistossamme taulukon 1 osoittamalla tavalla:

Taulukko 1. Mielialakyselyn pisteiden jakautuminen aineistossa

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Pojat	7	2	1					1										
Tytöt	11								1			1						1

Valitsimme oppilaiden saamien pisteiden perusteella kaksi oppilasta (yksi tyttö ja yksi poika) haastatteluun. Lähdimme valitsemaan oppilaita haastatteluun korkeimmista

pisteistä alaspäin. Saadun aineiston perusteella masennukseen viittaavia pisteitä oli muutamalla, kolme tyttöä ja yksi poika saivat selkeästi muita enemmän pisteitä. Yksi tytöistä sai selkeästi eniten masennuspisteitä ja tämä oli huolestuttavaa. Tyttö oli kuitenkin hoidossa ja osallistui tutkimukseen kotoaan käsin. Muilla tytöillä ei ollut lainkaan pisteitä, kolmella pojalla oli pari pistettä ja muilla ei yhtään. Pisteitä oli huomattavasti enemmän sillä osalla aineistoa, joilta emme saaneet tutkimuslupaa, emmekä harmiksemme voineet käyttää niitä osana tutkimuksen aineistoa.

Tarkoituksenamme oli haastatella kaksi poikaa ja kaksi tyttöä, mutta oppilaiden vähäisen kiinnostuksen vuoksi emme saaneet haastatteluihin kuin kaksi oppilasta. Pyysimme oppilaita henkilökohtaisesti puhelimitse osallistumaan haastatteluun, mutta saimme lähes aina kielteisen vastauksen. Pojilla väärän numeron ilmoittaminen oli yleistä. Eniten pisteitä saanut poika (13 pistettä) oli merkannut kyselomakkeeseen väärän puhelinnumeron. Poika, jolla oli toiseksi eniten pisteitä eli 9, oli vastannut kyselylomakkeeseen todella asiattomasti, minkä vuoksi oletimme, ettei hän ollut vastannut kyselyyn tosissaan. Kolmanneksi eniten pisteitä (7) saanut poika kieltäytyi kohteliaasti ja kaksi seuraavaa poikaa (pisteitä 7 ja 4) olivat antaneet väärän puhelinnumeron. Kuudenneksi eniten pisteitä (3) saanut, jolla mielialaongelmia ei kuitenkaan pisteiden perusteella ollut havaittavissa, suostui haastatteluun, mutta ei saapunut paikalle ja ilmoitti lopulta, ettei halua osallistua tutkimukseen. Seitsemäntenä pisteiden perusteella oleva poika (pisteitä 2) suostui haastatteluun, mutta ei saapunut paikalle kahdesta yrityksestä huolimatta. Hänkin ilmoitti lopulta, ettei tahdo osallistua tutkimukseen. Muilla pojilla pisteitä oli ainoastaan 0-1. Valitsimme pojan, joka itse osoitti kiinnostusta haastattelua kohtaan soittamalla meille kuultuaan kaveriaan kysyttävän haastatteluun. Aluksi suhtauduimme pojan yhteydenottoon ja kiinnostukseen epäilevästi aiempien poikien toiminnan perusteella. Pelkäsimme, että tämäkin haastateltava tahallaan pelleilee kanssamme. Lopulta päädyimme haastattelemaan hänet ja saimmekin haastattelun.

Tyttöjen kanssa haastattelujen järjestäminen oli hieman helpompaa. Kaksi eniten pisteitä (15 ja 13) saanutta tyttöä kieltäytyi. Toinen ilmoitti heti, ettei halua tutkimukseen ja toinen oli antanut väärän puhelinnumeron. Kolmanneksi eniten pisteitä saanut (10,5) suostui haastatteluun. Toinen saman verran pisteitä (10,5) saanut tyttö suostui myös haastatteluun, mutta yrityksistä huolimatta emme saaneet tytöltä

haastattelua; tyttö siirsi kaksi kertaa itse ehdottamaansa haastatteluaikaa myöhäisemmäksi ja kolmannella kerralla totesi, ettei halua osallistua tutkimukseen lainkaan. Tämän jälkeen vielä yritimme saada uutta haastateltavaa (pisteitä 10), mutta saimme kieltävän vastauksen. Niinpä tyttöjäkin haastattelimme vain yhden. Haastattelimme myös kyseisten oppilaiden mies- ja naisliikunnanopettajan.

Haastatteluun osallistuneet nuoret olivat luokkatovereita. ”Eetu” (nimi muutettu) on 14-vuotias kahdeksannen luokan oppilas. Eetu harrastaa hiihtoa ja uintia. Hänen perheeseensä kuuluu äidin ja isän lisäksi kolme sisarusta. Eetun haastattelu tehtiin 18.3.2009 klo 9.00–10.00. Haastatteluun osallistunut tyttöoppilas on nimeltään ”Milla” (nimi muutettu) ja hänkin on 14-vuotias. Millan vanhemmat ovat eronneet ja hän asuu isänsä luona. Hänellä on kolme velipuolta. Milla asuu äitinsä luona joka toinen viikonloppu ja viettää lomat äitinsä kanssa. Millan haastattelu toteutettiin 11.3.2009 klo 15.30–16.30. Molemmat oppilashaastattelut toteutettiin oppilaiden oman koulun tyhjässä luokkahuoneessa. Molemmat oppilashaastattelut teki sama haastattelijä. Millan haastattelun aikana huoltomies aiheutti pikaisella käynnillään pienen häiriön haastatteluun ja Milla vastasi puheluun kerran haastattelun aikana. Eetun haastattelussa ei ulkopuolisia häiriötekijöitä ollut, mutta nauhurista loppui patteri haastattelun alkuvaiheessa. Kertasimme uudelleen neljä kysymystä, jotta saimme haastattelun kokonaisuudessaan nauhalle.

Tutkimukseemme osallistunut naisliikunnanopettaja on nimeltään ”Tiina” (nimi muutettu) ja hän on 36-vuotias. Tiina opettaa liikuntaa ja terveystietoa yläkoulussa kolmatta vuotta ja on koulutukseltaan liikuntatieteiden maisteri ja luokanopettaja. Kaiken kaikkiaan opettajakokemusta Tiinalla on noin kymmenen vuotta. Haastateltu miesliikunnanopettaja on nimeltään ”Juha” (nimi muutettu). Hän on 45-vuotias ja toiminut liikunnan- ja terveystieteiden opettajana kymmenen vuotta. Juhalla on ennen liikunnanopettajuutta yo-merkonomien tutkinto ja kokemusta ATK-ohjelmistokouluttajana viideltä vuodelta. Tiina ja Juha haastateltiin kumpikin 18.2.2009 klo 10.00–11.30. Päätimme ratkaista arpomalla kumpi meistä tutkijoista haastattelee Tiinan ja kumpi Juhan. Tiina haastateltiin opettajanhuoneessa olevassa työhuoneessa. Haastattelun aikana pieniä keskeytyksiä tuli kolme kertaa, kun toiset opettajat tulivat kysymään Tiinalta pikaisia kysymyksiä. Juha haastateltiin tyhjässä luokkahuoneessa, jossa häiriöitä ei ollut.

Tutkimuksen kannalta keskeisimmän aineiston hankimme haastattelemalla sekä nuoria että heidän opettajiaan. Haastattelimme opettajat ennen oppilaita, jotta pystyimme välttämään haastatteluun valittujen oppilaiden merkityksen opettajien vastauksiin tai suhtautumiseen. Samalla pystyimme paremmin pitämään valitsemamme oppilaat anonyymeinä. Opettajat valittiin haastateltaviksi, koska he opettivat haastateltavia oppilaita. Halusimme myös, että opettajat olivat käyneet liikuntatieteiden maisteri - koulutuksen, jolloin opettajien koulutustausta oli sama ja kyseinen koulutus pohja meille tuttu.

Turvallisen ympäristön luominen haastattelutilanteessa on tärkeää, jotta haastateltavamme kokisivat voivansa kertoa meille rehellisesti ja avoimesti kokemuksistaan. Koska aiheeseen liittyy henkilökohtaisia asioita, toteutimme haastattelut keskustelunomaisella teemahaastattelu-menetelmällä, jolloin haastattelijakin on aktiivisesti mukana haastattelussa. (Eskola & Suoranta 1999, 94.) Tavoitteena on saada haastateltavan omat näkemykset ja mielipiteet esille mahdollisimman selkeästi. Nuorten tulee tuntea, että heidän ajatuksensa ja mielipiteensä ovat merkityksellisiä ja että heidän ajatuksiaan arvostetaan. (Turtiainen 2001, 173.) Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta saimme molempien nuorten omat mielipiteet esille. Uskoimme myös, että nuorelle voi olla helpompi kertoa kokemuksistaan kun haastattelijoitakin on vain yksi. Haastattelijä pyrki antamaan tilaa oppilaille kertoa omista ajatuksistaan kyselemällä lisäkysymyksiä ja antamalla paljon vastausaikaa. Haastattelijä kertoi oppilaille ennen haastattelua, että kaikki näkemykset ja kokemukset ovat tärkeitä.

3.5 Tutkimusetiikka

Nuorten ollessa tutkimuksen kohteena on tutkijan kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin tutkimuksen eri vaiheissa (Ruoppila ym. 1999, 26). Tällaisia keskeisiä eettisiä periaatteita ovat muun muassa tutkijan sitoutumattomuus, puolueettomuus, kriittinen ote, tulosten avoimuus ja tulosten yleispätevyys. Oleellinen osa tutkittavien suojaa on osallistujien hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaaminen.

Osallistujien hyvinvointi on asetettava etusijalle ja mahdolliset ongelmat on otettava huomioon jo etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 128.)

Tutkimuksemme aiheeseen sisältyy paljon eettisiä kysymyksiä, joita on mietitty etukäteen tarkasti ja ne on otettu huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tuomen ja Sarajärven (2004, 128) mukaan on ensisijaista selvittää tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit niin, että he pystyvät ne ymmärtämään. Tutkimuksen aikana mahdollisesti esiin tulevia tutkittavien ongelmia varten järjestimme etukäteen jatkohoitomahdollisuuden työtämme ohjanneen psykologin kanssa. Kyseisestä menettelytavasta sovittiin myös yleislääketieteen erikoislääkärin kanssa, joka hyväksyi menetelmän. Tarkoituksena oli varmistaa oppilaiden turvallisuus huolestuttavien asioiden esiintyessä ja samalla ottaa huomioon vastuuasiat tutkijoina.

Alaikäisten haastateltavien vanhemmilta on oleellista pyytää kirjallinen suostumus, ilman sitä tutkimukseen osallistuminen oli mahdotonta. Kerroimme haastateltaville, että haastattelu on mahdollista keskeyttää ilman erityisen syyn ilmaisemista ja ettei oikeita ja vääriä vastauksia ole, vaan kaikki mielipiteet ja vastaukset ovat merkityksellisiä. Haastattelut toteutettiin vain haastateltavan ja haastattelijan kesken ja kaikki tulokset käsitelimme luottamuksellisesti. Tutkimuksessa saadut tulokset raportoimme siten, että kenenkään haastateltavan henkilöllisyys ja mielipiteet eivät ole tunnistettavissa. Koko tutkimuksen ajan noudatimme ehdotonta salassapitovelvollisuutta. Kaikesta edellä mainitusta tiedotimme kirjallisesti ennen tutkimusta kaikille tutkimukseen osallistujille esittelykirjeessä (Liite 1), jossa samalla pyysimme kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen sekä oppilaalta että huoltajalta. Tuomen ja Sarajärven (2004, 129) mukaan ensisijaista on tutkimukseen osallistujien oikeus odottaa tutkijoilta vastuuntuntoa, joka tarkoittaa lupauksien pitämistä ja rehellisyyttä koko tutkimuksen ajan. Tutkimusaineistoa käsitelimme voimassaolevan lainsäädännön mukaisella tavalla ottamalla huomioon muun muassa henkilötiedoista ja yksityisyyden suojasta annetut määräykset (henkilötietolaki 523/1999).

Tuomen ja Sarajärven (2004, 129–130) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja tutkijoiden eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksen uskottavuus muodostuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisesta, johon kuuluu muun muassa rehellinen

viittaaminen aikaisempiin tutkimuksiin sekä tutkimustulosten ja menetelmien tarkka raportointi.

3.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa, jota tutkimuksemme pääasiassa edustaa, analyysivaiheen tarkoituksena on saada kerätty aineisto järjestykseen ja tiiviimpään muotoon löytäen samalla syvempiä merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin kerätyn aineiston sivumäärä vähenee, mutta tieto lisääntyy. (Räihä, P. henkilökohtainen tiedonanto 15.1.2008.)

Aineiston analysointiamme voidaan kuvailla sisällönanalyysiksi, jossa pyrimme saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa.

Sisällönanalyysin avulla saadaan järjestettyä kerätty aineisto johtopäätösten tekoa varten. Toteutimme tutkimuksessamme aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka perustuu tulkintaan ja päättelyyn ja jossa edetään aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105, 115.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan aineiston analysointitapaa olisi hyvä pohtia jo aineistoa kerättyä. Keräsimme aineiston teemahaastattelumenetelmällä, joten olimme miettineet teemoja valmiiksi ennen haastattelua. Nämä teemahaastattelurungon pohjana olleet teemat olivat erittäin käyttökelpoisia analyysivaiheen teemoittelussa, olivathan ne muotoutuneet aiemmista tutkimuksista ja kokemuksista kerättyjen tietojen pohjalta. Teemat luotiin tutkimuskysymysten mukaan, eli saimme haastattelun pohjaksi kolme teemaa, jotka olivat oppilaiden pahoinvoinnin syiden kartoittaminen, pahoinvoinnin näkyminen liikuntatunnilla ja opettajien vuorovaikutukselliset taidot ongelmatilanteissa. Jo haastatteluja tehdessä huomasimme kiinnostavampaa huomiota asioihin, jotka toistuivat useiden haastateltavien vastauksissa kaikissa kolmessa haastatteluteemassa. Voidaankin sanoa meidän käyttäneen aineiston analysoinnissa teemoittelua, koska pyrimme löytämään ja erottelemaan aineistosta tutkimusongelmien kannalta oleelliset asiat (Eskola & Suoranta 1999, 175–176).

Kvale (1996) esittää kuusi erilaista lähestymistapaa aineiston analyysiin. Meitä lähimpänä oleva lähestymistapa on Kvalen (1996, 189) neljäs lähestymistapa, jossa haastattelija litteroituaan aineistonsa tiivistää, luokittelee ja tulkitsee aineistoa.

Kirjoitimme haastattelut ensin puhtaaksi eli litteroimme ne. Pyrimme litteroimaan haastattelut mahdollisimman tarkasti, mutta esimerkiksi haastattelujen alkuja ja loppuja emme litteroineet, koska emme katsoneet tarpeelliseksi litteroida haastattelun kohtia, jotka eivät liittyneet aiheeseen. Opettaja-haastatteluissa litteroimatta jätetyt haastattelukohtat liittyivät haastattelun tuomiin tuntemuksiin ja muutamisiin häiriöihin, joita haastattelun aikana tapahtui. Oppilashaastattelujen lopuksi tarjosimme oppilaille kyytiä kotiin ja keskustelimme koulupäivästä, joka oli tarpeetonta litteroitavaksi. Litteroimme puheen lisäksi myös tilkesanat ja äännähdykset. Molempien opettajien haastattelua kertyi litteroituna 14 sivua, Eetun haastattelua 6 sivua ja Millan 10 sivua.

Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin keskeisimmät asiat (Moilanen & Rähä 2007, 55). Valitut teemat mahdollistavat vertailun teemojen esiintymisestä ja ilmenemisestä aineistossa. Aluksi on pyrittävä löytämään ja erottelemaan aineistosta tutkimusongelmien kannalta oleelliset aiheet. Teemoittelun onnistuminen vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1999, 175–176.) Sisällönanalyysissä kriittinen vaihe on kategorioiden muodostaminen, sillä tutkija jaottelee tulkintansa mukaan eri ilmaisut omiin kategorioihinsa. Alakategorioita yhdistelemällä muodostetaan yläkategorioita, joiden pohjalta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Sisällönanalyysin avulla saadaan järjestettyä kerätty aineisto johtopäätöksiä varten. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 103, 105.) Esittelemme taulukossa 2 esimerkinomaisesti alakategorian ”liikuntatunnin avoin ilmapiiri” muodostumisen.

Taulukko 2. Esimerkki alakategoria "Liikuntatunnin avoin ilmapiiri" muodostamisesta

Aineiston pelkistäminen ja teemoittelu		
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaisu	Alakategoria
<p>”...liikuntahan on oppiaineena vähän erilainen kun moni muu, et siel on sit niitä hetkiä kun ollaan piirissä ja venytellään tai rauhotutaan – kun ollaan fyysisesti läsnä ja aika lähekkäin, niin mä luulen et se on tilanteena vähän toisenlainen, et siellä tulee vähän helpommin kerrottuakin.”</p>	<p>Liikuntatunnilla asioista helpompi puhua</p>	<p>Liikuntatunnin avoin ilmapiiri</p>
<p>”...liikuntatunnilla se oleminen on vähän sellasta vapaampaa että siäl tulee sitä kommunikointia ja sosiaalista kanssakäymistä niinkun useitten eri ihmisten kanssa.”</p>	<p>Liikuntatunnin vapaa ilmapiiri ja sosiaalisuus</p>	

Aineiston analyysissä on usein toistettavuuden ongelma, josta on päästävä yli. On päästävä käsiksi tutkittavan ilmiön syvempiin merkityksiin, jotka eivät suoraan löydy litteroidusta aineistosta, vaan oman pohdinnan ja tulkinnan kautta. (Räihä, P. henkilökohtainen tiedonanto 15.1.2008.) Kiviniemi (2007) näkee aineiston analysoinnin olevan toisaalta analyttistä ja toisaalta synteettistä. Analyttisyys tulee esiin aineiston luokittelussa ja jäsentämisessä järjestelmällisesti eri teemoihin. Keskeistä on kuitenkin löytää koko aineistoa kattava synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne. (Kiviniemi 2007, 80.) Raportoinnissa tulee välttää liiallinen sirpaleisuus ja pyrkiä valittujen teemojen kokonaisvaltaiseen käsittelyyn (Eskola & Suoranta 1999, 175–176; Kiviniemi 2007, 80).

Kyselylomakeaineiston analysoimme ristiintaulukoinnilla, jonka avulla voidaan löytää kahden tai useamman muuttujan välisiä riippuvuuksia (Valli 2001, 55; Vilka 2007, 129). Määrällisen aineiston avulla halusimme nähdä, miten tutkimusryhmämme tyttöjen

ja poikien henkinen hyvinvointi eroaa eri osa-alueilla. Saimme määrällisen aineistomme tuloksista tukea nuorten henkisen hyvinvoinnin valtakunnallisten tulosten tarkasteluun ja haastatteluissa esiin nousseisiin asioihin.

Tutkimuksen tulos ei ole pelkästään se, mitä tutkittavat sanovat, vaan sanojen takaa löytyvä tulkinta. Tulkinta tarkoittaa sitä, että tutkija pohtii tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 224–225.) Tutkimalla vain sanottuja lausumia laadullinen tutkimus olisi enemmänkin laadullista kuvailua. Kuvailussa ei mennä kuitenkaan pintaa syvemmälle, vaikka juuri se on tulkinnallisen analyysin tarkoitus. (Moilanen & Rähä 2007, 57–58.) Moilanen ja Rähä (2007) esittelevät Malinowskin keinoja lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tärkeintä on kuvata tarkasti, miten aineisto on hankittu ja miten on päädytty tiettyihin johtopäätöksiin. Toiseksi tutkijan on raportoitava tarkasti, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Kolmas neuvo käskee pitämään teorian ja tulkinnat selvästi erossa suorista havainnoista ja haastateltavien lausunnoista. Näitä neuvoja noudattamalla laadullisessa analyysissä on tarkoitus päästä varsinaisten havaintojen taakse eli asioita ei oteta vain sellaisenaan kuin ne näyttäytyvät. (Moilanen & Rähä 2007, 57–58.)

4 NUORTEN HENKINEN HYVINVOINTI JA SEN UHKATEKIJÄT

4.1 Henkisen pahoinvoinnin yleisyys

Sosiologinen ja psykologinen tutkimus on osoittanut, että nuorten oireiluun on löytynyt syitä elämän eri osatekijöistä, kuten perheestä, ystävistä, yhteiskunnan paineista ja niin edelleen. Kuitenkin monelle tuntuu vaikealta ymmärtää nuorten pahoinvoinnin syitä ja kysyessämme opettajilta pahoinvoinnin yleisyydestä ja taustasyistä opettajat vastasivat seuraavaa:

Tiina: ”No kyllä se kirjo on tietysti aika laaja, et ihan just näitä lähiomaisen kuolemamurheita ja tota kotona vanhempien avioero- ja alkoholismiasioita ja viiltelyä ja tämmösiä niin ku masennusoireita, siis hyvin iso skaala siis monenlaista, että välillä ihan ihmetyttää, et kuin kauheesti niillä on kaikkee, et mä nyt osaa mitään yhtä tiettyä sanaa, et monenlaista.” (18.2.2009)

Juha: ”Niä sen ku tietäis ni siihen pystyis varmaan niinkun keinojaki löytää sitte. En tiiä.” (18.2.2009)

Molemmat opettajat olivat huomanneet henkisesti pahoinvoivien oppilaiden lisääntyneen ja voimistuneen polarisoitumisen pahoin- ja hyvinvoivien välillä, minkä myös Kiviniemi (2000, 127) on tutkimuksessaan todennut. Juha oli huomannut, että joka luokka-asteelta löytyy muutamia oppilaita, joista näkyy selkeästi ulospäin, etteivät asiat ole kunnossa. Pahoinvointi ei siis kohdistu välttämättä tiettyyn ikäluokkaan ja luokka-asteeseen. Pahoinvoinnin määrä on Juhan kokemusten mukaan vaihdellut vuosien kuluessa. Uran alussa yhdeksän vuotta sitten koulussa oli paljonkin syrjäytymisvaarassa olevia nuoria. Välillä tilanne tasaantui, mutta nyt pahoinvointi ja syrjäytyminen on jälleen alkanut selkeästi lisääntyä.

Tiinan ja Juhan kokemukset ovat ymmärrettäviä viimeaikaisen tutkimustiedon valossa: joka viides nuori kärsii jostain mielenterveyshäiriöstä, joista yleisimpiä ovat mieliala-, ahdistuneisuus-, käytös- ja päihdehäiriöt (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 207).

Koululaisten neuroottiset oireet, kuten ahdistuneisuus ja tuskaisuus, ovat lisääntyneet merkittävästi vuosien 1960–1990 välisenä aikana. Neuroottisesti oirehtivia kouluikäisiä

esiintyi 1990-luvulla 30 % ja psykoottisesti oirehtivia viidesosa. Lasten psykiatrisen avohoidon käynnit lisääntyivät vuosina 1994–1998 lähes 50 %:lla ja lastensuojelun avohuollossa olevien määrä nousi 20 000:sta 40 000:een. (Hovila 2004, 80.) Vuosien 1970–1990 välillä nuorten väkivaltarikokset ovat nelinkertaistuneet ja heroisiin ja kokaiinin käyttö kolminkertaistunut (Wilenius 2002, 9). Psykiatrista vuodeosastohoitoa saaneiden osuus 15–19-vuotiailla kaksinkertaistui vuosien 1990 ja 1996 välisenä aikana. Myös nuorisopsykiatriset avohoidot ovat lisääntyneet. Erilaiset sopeutumishäiriöt, kuten masentuneisuus, käytöshäiriöt, ahdistuneisuus ja stressihäiriöt sekä nuorten päihteiden käyttö ovat lisääntyneet. (Hermanson, Karvonen & Sauli 1998, 161.)

Tutkimusryhmämme tytöt ja pojat erosivat toisistaan jonkin verran henkistä hyvinvointia kartoittavassa kyselyssä. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä pienen aineistokoon vuoksi. Useimmissa kysymyksissä tutkimiemme nuorten vastaukset myötäilivät valtakunnallisia tuloksia, mutta eroavaisuuksiakin löytyi. Pääasiassa tutkimusryhmämme tytöt voivat poikia huonommin, mikä on yhdensuuntainen WHO-koululaistutkimuksen tulosten kanssa, jonka mukaan yläkoulun pojat kokivat terveytensä erinomaiseksi yleisemmin kuin tytöt (Välimaa 2004, 23). Mielialakyselyn mukaan tutkimusryhmässämme 12 %:lla esiintyi lievää tai kohtalaista masennusta ja 4 %:lla vakavaa masennusta, mikä myötäilee valtakunnallisia tuloksia (keskivaikeaa tai vaikeaa masennusta 13 %:lla) (Luopa ym. 2008, 24). Ongelmallisen nuoruusiän masennuksesta tekee se, että vaikka jopa 90–95 % masentuneista nuorista toipuu vuoden kuluessa, on masennuksella voimakas uusiutumistaipumus. Jopa 70 % masentuneista sairastuu uudelleen viiden vuoden kuluessa. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 210.) Lisäksi on arvioitu, että 15–25 % nuorista oireilee pitkäaikaisesti siten, että hyötyisivät hoidosta (Haarasilta & Marttunen 2000).

Mielialakyselyssä vastausvaihtoehdot olivat yhdestä viiteen, siten että vaihtoehto numero yksi oli kaikista myönteisin ja vaihtoehto numero viisi kaikista kielteisistä. Tutkimusryhmämme tytöillä oli kahta kysymystä lukuun ottamatta kaikissa kysymyksissä suurempi keskiarvo kuin pojilla, joka tarkoittaa tyttöjen vastausten olevan kielteisempiä poikiin verrattuna. Suhtautuminen tulevaisuuteen ja vieraiden ihmisten tapaamiseen oli kielteisempää pojilla kuin tytöillä. Mielialahäiriöitä kuten masennusta

esiintyykin tutkimusten mukaan tytöillä poikia enemmän (Heiskanen ym. 2007, 140; Luopa, Räsänen, Jokela & Rimpelä 2005, 38), jota myös omat tutkimustuloksemme tukevat. Tutkimiemme nuorten mielialakyselyn vastausten keskiarvot ja keskihajonnat ilmenevät sukupuolittain taulukossa 3.

Taulukko 3. Mielialakyselyn vastausten keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sukupuolten mukaan

	Tytöt		Pojat	
	ka	kh	ka	kh
Minkäläinen on mielialasi?	1.71	.914	1.36	.505
Miten suhtaudut tulevaisuuteen?	1.43	.646	1.64	.924
Miten katsot elämäsi sujuneen?	2.07	.730	1.73	.467
Miten tyytyväiseksi tai tyytymättömäksi tunnet itsesi?	1.36	.745	1.09	.302
Minkälaisena pidät itseäsi?	1.79	.699	1.36	.505
Onko sinulla pettymyksen tunteita?	2.14	.663	1.45	.522
Onko sinulla itsesi vahingoittamiseen liittyviä ajatuksia?	1.64	.842	1.18	.405
Miten suhtaudut vieraiden ihmisten tapaamiseen?	1.64	.633	1.73	.647
Miten koet päätösten tekemisen?	1.93	.475	1.64	.505
Minkälaisena pidät olemustasi ja ulkonäköäsi?	2.29	1.069	1.64	.924
Minkälaista nukkumisesi on?	2.21	.975	1.55	.688
Tunnetko väsymystä ja uupumusta?	2.29	.726	2.09	.539
Minkäläinen ruokahalusi on?	1.57	.646	1.09	.302
Oletko ahdistunut ja jännittänyt?	2.57	1.016	2.00	.775

Valtakunnallisen kouluterveyskyselyn mielialaosion mukaan tutkimuksemme tulokset ovat osittain samansuuntaisia. Valtakunnallisesti kahdeksasluokkalaisista tytöistä 45 % ja pojista 47 % kokee mielialansa melko hyväksi ja valoisaksi. Ei alakuloiseksi tai surulliseksi itsensä kokevia tyttöjä on valtakunnallisesti 47 % ja poikia 36 %. (Luopa ym. 2008.) Kuten omassa tutkimuksessamme myös valtakunnallisissa tuloksissa kaksi ylimmäistä vastausvaihtoehtoa olivat kaikista yleisimmät. Valtakunnallisissa tuloksissa kuitenkin pojista 12 % kokee itsensä alakuloiseksi tai surulliseksi ja 3 % on jatkuvasti alakuloinen, kun taas meidän tutkimuksessa nämä prosentit olivat nolla kummassakin kategoriassa poikien kohdalla. Valtakunnallisesti näyttäisikin, että kahdeksasluokkalaiset pojat kokevat itsensä useammin alakuloisiksi kuin tytöt. (Luopa

ym. 2008.) Tätä tukevat myös Räsänen (2002, 267–268) sekä Aalto-Setälän ja Marttusen (2007, 209) tutkimukset, joiden mukaan varhaisnuoruudessa pojilla esiintyy enemmän henkisiä häiriöitä kuin tytöillä.

Useimmat tutkimukset, kuten myös oma tutkimuksemme, kuitenkin osoittavat, että tytöillä esiintyy enemmän masentuneisuutta ja henkistä huonovointisuutta kuin pojilla.

Kouluterveyskyselyn mukaan Etelä- ja Itä-Suomen sekä Lapin lääneissä peruskoulun tytöillä masentuneisuus vähentyi vuosina 2000–2002, mutta lisääntyi hieman sen jälkeen. Tutkimuksen mukaan masentuneisuus oli tytöillä huomattavasti yleisempää kuin pojilla. (Luopa ym. 2005, 38.)

Länsi-Suomen ja Oulun lääneissä sekä

Ahvenanmaalla tehdyissä kouluterveyskyselyissä paljastui, että vuosien 1999 ja 2001 välillä masentuneisuus oli hieman lisääntynyt, mutta vähentynyt sen jälkeen. Selkein muutos näkyi peruskoulun 8. ja 9. luokkien tytöillä. (Luopa ym. 2005, 26.)

Valtakunnallisesti masennusta esiintyi tytöillä yleisemmin kuin pojilla. Keskivaikean tai vaikean masennuksen esiintyminen yläkoulun tytöillä kasvoi vuosituhannen vaihteessa 14 prosentista 18 prosenttiin ja väheni vuosina 2002/2003 15 prosenttiin. Tämän jälkeen se kasvoi 17 prosenttiin. (Luopa ym. 2008, 27.) Kahdeksaslukulaisten tuntemukset omasta mielialasta ilmenevät sukupuolittain taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkimusryhmän tyttöjen ja poikien mielialan tuntemukset

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
Mielialani on melko valoisa ja hyvä	7 (50)	7 (63.3)	14 (56)
En ole alakuloinen tai surullinen	5 (35.7)	4 (36.4)	9 (36)
Tunnen itseni alakuloiseksi ja surulliseksi	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Olen alakuloinen jatkuvasti, enkä pääse siitä	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Tutkimuksessamme puolet tytöistä ja hieman yli puolet pojista (7) koki mielialansa melko valoisaksi ja hyväksi. Yksi tyttöoppilas tunsu itsensä alakuloiseksi ja surulliseksi

ja yksi tyttö oli jatkuvasti alakuloinen, eikä päässyt siitä yli. Mielialan tuntemuksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, $\chi^2(3)=1.777$, $p=.620$

Aiemmin nuoruuden määrittelyssä kirjallisuudesta näimme, että surullisuus ja alakuloisuus kuuluvat nuoruuden kehitysvaiheeseen. Alakuloisuus saattaa johtaa myös todellisiin tekoihin, koska nuoren mielenterveyshäiriöt ilmenevät usein ruumiillisina oireina ja häiriökäyttäytyminen voi muuttua hyökkäykseksi omaa kehoa vastaan. (Rantanen 2004, 46.) Selkeimpiä pahoinvoinnin merkkejä ovat omaan kehoon kohdistuneet vahingonteot, kuten viiltely, josta Tiinakin puhui ja jota yksi tutkimamme oppilas oli tehnyt tai jopa itsemurhayritykset. Haarasillan (2002, 1) mukaan toistuva kuoleman toivominen tai ajatusten suuntautuminen kuoleman suunnitteluun tai itsen vahingoittamiseen ei kuitenkaan kuulu normaaliin nuoruusikään, vaikka kehityksen kuluessa moni pohtii elämän merkitystä ja kuolemaankin liittyviä kysymyksiä esimerkiksi filosofiselta tai uskonnolliselta kannalta. Väestötutkimusten mukaan vakavia ja toistuvia itsemurha-ajatuksia esiintyy noin 10–15 %:lla nuorista ja nuoruusiän kuluessa noin 3–5 % yrittää itsemurhaa. Itsemurhayritykset ovat yleisempiä tytöillä kuin pojilla (1,5:1), mutta itsemurhakuolleisuus on pojilla yleisempää (5:1), mikä osin selittyy poikien käyttämien menetelmien suuremmalla vahingollisuudella. (Haarasilta 2002, 2.) Taulukossa 5 näkyy sukupuolittain tutkimiemme nuorten ajatukset itsensä vahingoittamista kohtaan.

Taulukko 5. Itsensä vahingoittamiseen liittyvät ajatukset

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
Minulla ei ole koskaan ollut itsemurha-ajatuksia	8 (57.1)	9 (81.8)	17 (68)
En ajattele, enkä halua vahingoittaa itseäni	3 (21.4)	2 (18.2)	5 (20)
Minusta tuntuu, että olisi parempi, jos olisin kuollut	3 (21.4)	0 (0)	3 (12)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Hieman yli puolella tytöistä (8) ja lähes kaikilla pojilla (9) ei ole koskaan ollut itsemurha-ajatuksia. Noin viidesosa sekä tytöistä (3) että pojista (2) ei ollut ajatellut,

eikä halunnut vahingoittaa itseään, mutta kolmesta tytöstä tuntui, että olisi parempi, jos he olisivat kuolleet. Tyttöjen ja poikien erot itsensä vahingoittamiseen liittyvissä ajatuksissa eivät eronneet tilastollisesti merkitsevällä tavalla, $\chi^2(2)=2.941$, $p=.230$

Itsensä vahingoittamiseen liittyvä kysymys on vakava, mutta saattaa herättää joissakin oppilaissa halua pelleillä kyseisellä asialla. Omassa tutkimuksessamme huolen aihetta ilmeni ja soitimme syyskuun aikana niille tytöille, joilla kyselylomakkeen mukaan huomasimme huolestuttavia piirteitä. Puhelimessa kyselimme heidän kuulumisiaan ja muistutimme, että terveydenhoitajan tai koulupsykologin juttusille voi mennä, jos tuntee henkistä pahoinvointia. Vastauksista voisi päätellä, että tytöt joko ajattelevat itsemurhaa poikia enemmän tai kertovat siitä avoimemmin, sillä pojista suurin osa kielsi koskaan ajatelleensa itsemurhaa. Synä varsinkin poikien vähäisiin vastauksiin saattoivat siis olla nuorten uskaltamattomuus kertoa asiasta vieraille. Tilanne kyselyn vastaamiseen oli myös hieman rauhaton emmekä olleet yllättyneitä, ettemme saaneet enempää tämänkaltaisia vastauksia.

Haarasilta (2002, 2) uskoo, että aikuiset ovat usein tietämättömiä nuoren itsetuhoajatuksista, sillä tutkimusten mukaan psyykkisistä ongelmista kärsivät nuoret todennäköisemmin kertovat ajatuksistaan ikätovereilleen kuin aikuisille. Haarasillan näkemys siitä, että nuoret eivät mielellään kerro murheistaan aikuisille, näkyi Eetun haastattelussa. Kun kysyimme haluaisiko Eetu jutella enemmän murheistaan liikunnanopettajan kanssa, hän vastasi, ettei halunnut. Eetu uskoi voivansa luottaa liikunnanopettajaan, muttei halunnut kertoa omista huolistaan muuten, kuin jos ne vaikeuttaisivat tai muuten vaikuttaisivat liikuntaan. Milla koki myös, ettei halunnut vanhempiansa tietävän asioistaan: *”Ei must tunnu siltä et niitten kuuluis tietää niist jutuista ja sitte mä en halua et ne tietää niitä juttuja, kaikkia. Ja sitte ei niillä oo kyllä aikaakaa, ainakaa isillä, sillee kuunnellakkaa.” (11.3.2009)*

Tätä tukevan Stakesin kouluterveystudkimuksen mukaan 36 % vanhemmista ei tiedä, missä nuoret viettävät viikonloppu-iltojaan (Luopa ym. 2008). Vanhempien voi olla vaikeaa tietää, mitä nuorten elämään kuuluu, jos he eivät edes tiedä missä nuoret viettävät aikaansa. Koululla ja opettajilla on tärkeä asema nuorten elämässä, sillä ajallisesti nuoret viettävät paljon enemmän aikaa koulussa kuin vanhempien kanssa. Opettajat ovat tärkeä osapuoli havaitsemaan poikkeavaa käyttäytymistä tai oirehtimista nuorilla. Tärkeintä kuitenkin olisi, että joku aikuinen on osana nuoren elämää ja tietää

missä mennään. Haastatteluissa aikuisten tietämättömyys näkyi siten, etteivät oppilaat kokeneet, että opettajat tietävät heidän taustoistaan ja tilanteestaan. Milla ei uskonut että opettajat tiesivät puolienkaan oppilaiden taustoista ja elämäntilanteesta. Hän uskoi, että opettajilla oli tiedossaan ainoastaan yksittäisiä tapauksia oppilaiden ongelmista.

Kasvatusvastuu liittyy siihen, kenen kuuluisi olla tietoinen ja huomata lasten oireet. Virallisesti päävastuu lapsista on vanhemmilla tai huoltajilla, mutta he ovat nykyisin luovuttaneet kasvatusvastuun kasvatusammattilaisille, kuten opettajille (Wilenius 2002, 57). Koulun ja opettajien näkökulmasta vanhemmilla on pääasiallinen kasvatusvastuu ja opettajien vastuu on rajallinen (Hovila 2004, 73). Vaikka ajallisesti yksittäinen oppilas viettäisi aikaa koulussa monta tuntia päivittäin ja kotona vain minuutteja, on opettajilla edessään monia kymmeniä oppilaita päivittäin. Ryhmäkokojen ollessa suuria opettajalla ei ole aikaa ja voimavaroja huomioida yksittäisiä oppilaita aina kuten pitäisi.

Irtaantuminen lapsuudesta ei ole mahdollista ilman kivuliaita tunteita. Surrestaan lapsuuden taaksejäämisiä nuori ei useinkaan ole tietoinen surunsa syystä. (Laine 2002, 108.) Etenkin varhaisnuoruudessa kyky tarkastella ja eritellä omia tunnetiloja on puutteellinen, minkä vuoksi nuoren psyykinen kuormittuneisuus ilmenee usein ruumiillisina oireina (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208), joista yleisimpiä ovat päänsärky, vatsakivut ja väsymys. Oireiden taustalla on harvoin vakavia sairauksia, mutta oireet vaikeuttavat koulunkäyntiä ja vapaa-aikaa. Koululaisten oireet ovat lisääntyneet viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana huomattavasti. (Terho, Ala-Laurila, Laakso, Krogius & Pietikäinen 2002, 291–303, 346–351.) Oireiden lisääntyneisyys viittaa siihen, että nykyään nuorilla psyykinen kuormittuneisuus on lisääntynyt. Myös omassa tutkimuksessamme päivittäisiä oireita esiintyi paljon etenkin tytöillä. Tutkimistamme nuorista juuri kellään pojalla ei ollut päivittäisiä vaivoja, ainoastaan yksi poika koki ahdistusta. Tytöistä hieman yli kolmanneksella (5) ei ollut päivittäisiä vaivoja. Tytöistä lähes puolet (6) koki kahta oiretta ja noin viidesosa (3) koki kolmea oiretta lähes päivittäin. Päänsärky, väsymys ja ahdistus olivat tyypillisimmät oireet tytöillä. Psykosomaattiset oireet voivat olla seurausta väsyneisyydestä ja uupumuksesta. Tutkimiemme nuorten väsyneisyyden ja uupumuksen kokemukset ilmenevät sukupuolittain taulukossa 6.

Taulukko 6. Kahdeksasluokkalaisten väsyneisyyden ja uupumuksen kokemukset

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
Väsyminen on minulle lähes täysin vierasta	1 (7.1)	1 (9.1)	2 (8)
En väsy helpommin kuin tavallisestikaan	9 (64.3)	8 (72.7)	17 (68)
Väsyn helpommin kuin ennen	3 (21.4)	2 (18.2)	5 (20)
Vähäinenkin työ väsyttää ja uuvuttaa minua	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Vain yhdelle tytölle ja yhdelle pojalle väsyminen oli lähes täysin vierasta. Molemmista yli puolet eivät väsyneet helpommin kuin tavallisestikaan, mutta sekä tytöistä että pojista noin viidesosa väsyi helpommin kuin ennen. Yhtä tyttöä vähäinenkin työ väsytti ja uuvutti. Väsyneisyyden ja uupumuksen kokemukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi sukupuolten välillä, $\chi^2(3)=0.912$, $p=.823$

Valtakunnallisesti väsyminen oli täysin vierasta 11 %:lle tytöistä ja 4 %:lle pojista. 63 % tytöistä ja 58 % pojista ei väsynyt helpommin kuin tavallisestikaan, kun taas 21 % tytöistä ja 31 % pojista väsyi tavallista helpommin. Vähäinenkin työ väsytti 3 %:a tytöistä ja 4 %:a pojista. (Luopa ym. 2008.) Tämäkin kysymys osoittaa, että tutkimamme pojat voivat valtakunnallista tasoa paremmin ja tytöt noudattavat pitkälti valtakunnallista tasoa.

1990-luvulla kouluamuisin koettu väsymys lisääntyi johdonmukaisesti yläkoululaisilla tytöillä ja pojilla, mutta 2000-luvun käänneessä tapahtui käänne parempaan. Tällöin vähintään neljänä kouluamuna väsyneeksi itsensä tuntevien osuudet pienenevät jonkin verran 13–15-vuotiaita tyttöjä lukuun ottamatta. Sukupuolten väliset erot olivat tutkimuksen mukaan pieniä kaikkina tutkimusvuosina, mutta vuoden 2002 tutkimuksessa 13-vuotiaista tytöistä selvästi suurempi osa oli väsynyt lähes jokaisena kouluamuna verrattuna samanikäisiin poikiin. (Tynjälä & Kannas 2004, 162.) Etelä- ja Itä-Suomen sekä Lapin lääneissä lähes päivittäinen väsymys lisääntyi peruskoululaisilla

vuosien 2002 ja 2004 välillä (Luopa ym. 2005, 38). Taulukossa 7 ilmenee tutkimiemme kahdeksaluokkalaisten kokemukset omasta nukkumisesta.

Taulukko 7. Tyttöjen ja poikien kokemukset omasta nukkumisesta

	Tytöt fr (%)	Pojat fr (%)	Yhteensä fr (%)
Minulla ei ole nukkumisessa minkäänlaisia vaikeuksia, nukun yhtä hyvin kuin ennenkin	10 (71.4)	10 (90.9)	20 (80)
Herätessäni aamuisin olen paljon väsyneempi kuin ennen, minua häiritsee unettomuus	4 (28.6)	1 (9.1)	5 (20)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Selvästi suurin osa kahdeksaluokkalaaisista ei kokenut minkäänlaisia nukkumisvaikeuksia. Kuitenkin tytöistä neljää ja pojista yhtä häiritsee unettomuus ja he kokivat olevansa aamuisin paljon väsyneempiä kuin ennen. Kokemukset omasta nukkumisesta eivät eronneet merkitsevästi tytöillä ja pojilla, $\chi^2(3)=3.847$, $p=.278$

Valtakunnallinen kouluterveyskysely osoittaa, että tytöistä 39 %:lla ja pojista 27 %:lla ei ole vaikeuksia nukkumisessa. Yhtä hyvin kuin ennen nukkuu sekä tytöistä että pojista 34 %. Herätessään väsyneempiä kuin ennen on tytöistä 20 % ja pojista 25 %.

Unettomuus vaivaa 3 %:a tytöistä ja 4 %:a pojista. (Luopa ym. 2008.) Tutkimamme oppilaat nukkuivat hieman keskivertoa paremmin, mutta unettomuudesta kärsiviä tyttöjä oli ryhmässämme normaalia enemmän. Sekä vuonna 1984 että 2002 tehdyissä koululaistutkimuksissa lähes päivittäisestä nukahtamisvaikeudesta kärsivien osuudet yläkouluikäisillä tytöillä ja pojilla olivat selvästi alle 10 %. 13–15-vuotiailla tytöillä nukahtamisvaikeudet ovat lisääntyneet 1990-luvun puolivälistä lähtien. (Tynjälä & Kannas 2004, 158.)

Vuoden 2002 raportissa Etelä- ja Itä-Suomen sekä Lapin lääneissä nuorten hyvinvoinnissa todettiin myönteinen käänne (Luopa, Rimpelä & Jokela 2003), joka sai vahvistusta myös vuoden 2004 raportissa (Luopa ym. 2005). Valtakunnallisella tasolla yläkoululaisten nuorten terveydessä on kuitenkin tapahtunut kielteistä kehitystä

viimeisten kahdeksan vuoden aikana. Ylipainoisten osuus, oppilaiden päivittäiset psykosomaattiset oireet ja masentuneisuus lisääntyivät vuosituhannen vaihteessa, jonka jälkeen tapahtui pieni käänne parempaan. Myönteinen käänne vaihtui kuitenkin pian kielteiseksi ja oireet alkoivat yleistyä. Vuosina 2006–2007 peruskoulun yläluokkalaisista 18 % koki päivittäin vähintään kahta oiretta, päivittäistä väsymystä koki 15 % ja viikoittain päänsärkyä koki 30–31 %. Tytöt raportoivat päivittäisiä oireita noin kaksi kertaa enemmän kuin pojat. Keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta oli 13 %:lla kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista. Koulu-uupumusta kartoitettiin ensimmäistä kertaa vuosina 2006/2007 ja sitä ilmeni 12 prosentilla yläkoululaisista. (Luopa ym. 2008, 24, 26.)

Nuorten ongelmat eivät välttämättä näy lainkaan päällepäin. Moni nuori osaakin peittää ongelmansa hyvin erityisesti aikuisten silmissä, kun eivät halua opettajien tai vanhempien tietävän asioistaan. Tiinan näkemys oli, että nuorten kaikki murheet eivät tule esille ja näy ulospäin, eivätkä kaikki halua puhua niistä. Hän uskoi, että nuoret osaavat hyvin peittää ongelmat ja vetää ”kouluroolin” niin, etteivät opettajat huomaa tarttua ongelmiin. Oppilaat murehtivat ongelmistaan omalla ajallaan itsekseen. Todellista henkisesti pahoinvoivien nuorten määrää on hankala selvittää juuri sen takia, etteivät nuoret välttämättä näytä tai kerro huolistaan. Jos tutkimusten mukaan yksi viidesosa nuorista voi huonosti, paljonko on todellinen määrä otettuna huomioon nekin nuoret, jotka eivät huoliaan näytä ulospäin? Toinen ongelma asiassa on se, ettei nuorilla oppilailla ole itsellään aina keinoja ja valmiuksia käsitellä ongelmiaan yksin, vaan he tarvitsisivat apua.

Kyselylomakkeessamme huolestuneisuutta eri elämän osa-alueista tarkasteltiin viisiportaisella asteikolla, jossa numero yksi tarkoitti, ettei ole lainkaan huolestunut ja numero viisi tarkoitti, että on todella paljon huolestunut. Tutkimusryhmämme pojat olivat tyttöjä huolestuneempia vain väkivallasta. Tytöt olivat muissa kysymyksissä poikia huolestuneempia. Tulevaisuus, yhteiskunnan vaatimukset, oma hyvinvointi, ystävien murheet ja koulumenestys huolestutti tyttöjä selkeästi poikia enemmän. Taulukossa 8 kuvaamme tyttöjen ja poikien huolestuneisuutta elämän eri osa-alueita kohtaan keskiarvojen ja keskihajontojen avulla.

Taulukko 8. Huolestuneisuus elämän eri osa-alueista keskiarvojen (ka) ja keskihajonnan (kh) mukaan eri sukupuolilla

	Työt		Pojat	
	ka	kh	ka	kh
Huolestuneisuus koulumenestyksestä	2.79	1.122	1.73	.905
Huolestuneisuus perheen raha-asioista	1.64	1.008	1.64	.505
Huolestuneisuus väkivallasta	1.79	1.122	2.27	.786
Huolestuneisuus kavereiden saamisesta	1.57	.646	1.55	.820
Huolestuneisuus perheen hyvinvoinnista	1.79	1.188	1.55	.688
Huolestuneisuus ystävien murheista	2.86	1.292	1.91	.831
Huolestuneisuus omasta hyvinvoinnista	2.36	1.393	1.82	.874
Huolestuneisuus kiireestä	2.14	.949	1.82	1.079
Huolestuneisuus yhteiskunnan vaatimuksista	1.86	1.099	1.27	.647
Huolestuneisuus tulevaisuudesta	2.29	1.267	1.64	.674

Opettajat kokivat nuorten hyvinvointia koskevan aiheen tärkeäksi ja pohtivat, että heillä tulisi olla enemmän aikaa paneutua nuorten asioihin. Molemmat opettajat uskoivat, että aihe on tulevaisuuden haaste. Pahoinvointi ja mielenterveysongelmat eivät näytä vähenevän. Tiinan mielestä oli hyvä, että asiaan paneudutaan ja kaipasi tarkempaa tutkimustietoa myös koulun käyttöön, jotta opettajienkin tietoisuus tilanteesta lisääntyisi ja ongelmiin osattaisiin kenties puuttua paremmin.

4.2 Perhetaustat

Opettajien mielestä perhetaustat ja kaverisuhteet olivat keskeisiä nuorten pahoinvointia lisääviä tekijöitä. Perhesuhteet ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana paljon. Vuoden 1988 avioliittolain muutoksen, joka helpotti avioeron saantia, jälkeen avioerot ovat lisääntyneet voimakkaasti (Karvonen ym. 2000, 23). Ydinperheiden hajoamisella on merkitystä nuorten käyttäytymisen muutoksiin ja ongelmakäyttäytymisen lisääntymiseen. Nuorten mielenterveyden ongelmat ovat lisääntyneet viimeisten kymmenen vuoden aikana. Muun muassa sopeutumishäiriöt, joiden oireisiin kuuluvat masentuneisuus, ahdistuneisuus, käytöshäiriöt ja tunnetilojen vaihtelut, ovat yhä yleisempiä. Myös vakavat mielenterveyden häiriöt ovat lisääntyneet.

(Karvonen ym. 2000, 41–42.) Myös oppilaat nostivat perhetaustat merkittäviksi tekijöiksi hyvinvoinnille. Eetu totesi, että perheen sisäiset ongelmat ja erityisesti riidat aiheuttavat pahoinvointia nuorille.

Avioliittojen solmiminen on vähentynyt 1970-luvun jälkeen merkittävästi. Avoliitot ovat korvanneet perhemuotona avioliittoa sekä lapsettomissa että lapsiperheissä. Avioliittojen vähenemisen rinnalla avioerojen määrät ovat kasvaneet selvästi, joskin tilanne tasaantui vuoden 1995 paikkeilla. Tilastokeskuksen väestömuutostietojen mukaan vuonna 2008 Suomessa solmittiin 1 517 avioliittoa enemmän kuin edellisellä vuonna, joka oli poikkeuksellisen paljon verrattuna edellisiin vuosiin. 2000-luvulla solmittujen avioliittojen määrä on vaihdellut vuosittain melko voimakkaasti. Vuonna 2008 avioeroon päättyi 13 471 avioliittoa, mikä on 247 enemmän kuin vuotta aiemmin. Viime vuosina avioerojen määrä on vaihdellut vuosittain hyvin vähän. (Tilastokeskus 2008.)

Naisten taloudellisen itsenäistymisen seurauksena naisten tekemät aloitteet avioeroon ovat lisääntyneet (Lennér-Axelsson 1985, 563). Huttusen (2001, 40) mukaan tämä näkyy kuitenkin vain virallisissa erohakemuksissa. Todellisuudessa aloitteen eron hakemiseksi tekee yhä mies naista useammin. Haettaessa yhteishuoltajuutta isät päätyvät etävanhemmiksi lähes yhtä usein kuin ennenkin. Miesten eroamisaktiivisuus ei ole kuitenkaan vaikuttanut eron jälkeisen vanhemmuuden laatuun. (Huttunen 2001, 40.)

Tutkimusryhmämme 25 oppilaasta yhdeksän vanhemmat olivat eronneet. Viisi heistä asui äitinsä kanssa, ja yksi lapsi asui isänsä kanssa. Kolme lapsista asui vuorotellen molempien vanhempien kanssa. Valtakunnallisella tasolla uusimman kouluterveyskyselyn mukaan vuosina 2006/2007 yläkoulun 8. ja 9. luokkien oppilaista 23 %:lla perheen muoto oli muu kuin ydinperhe (Luopa ym. 2008, 15).

Perhe on nuorelle tärkeä tukiverkko. Vanhempien olisi tärkeä luoda nuorelle turvallinen kasvuympäristö. Avioeron sattuessa nuori joutuu perheen sisäisten ristiriitojen keskelle. Tutkimusten mukaan itse avioero ei välttämättä vahingoita lapsen ja nuoren kehitystä, mutta eron sisältyvät riidat saattavat niin tehdä. Eroprosessi on yleensä pitkäkestoinen, jolloin lapset voivat altistua pitkään vanhempien riidoille. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2007, 195.) Nuoruuden myllerryksen keskellä rajut muutokset ja riidat perheen

sisällä voivat ahdistaa nuorta. Eronneiden perheiden lapsilla on todettu esiintyvän enemmän masentuneisuutta kuin muilla. (Tulisalo 1999, 43–44.) Avioerojen on todettu huonontavan nuoren itsetuntoa (Tulisalo 1999, 9), ja nuoren kehitysvaihe ja -tehtävät häiriintyvät. Nuori kokee ahdistusta, ja ympäristö tuntuu epävarmalta erityisesti silloin, kun vanhemmat muuttavat erilleen toisistaan. Lapselle jää tällöin epävarmuus, miten hänen käytännön elämänsä järjestyy. Epäsäännölliset tapaamiset vanhempien välillä ja vähäinen yhteydenpito aiheuttavat nuorille onnettomuuden tunteita. Tärkeää on saada pitää molemmat vanhemmat tiiviisti nuoren elämässä. (Smart, Neale & Wade 2001, 42–84.) Millan vanhemmat olivat eronneet ja hän koki erityisesti äitipuolensa lisäävän ahdistusta perheolosuhteissa: *”No tulee semmosia hetkiä jos Päivi (nimi muutettu) ei oo kotona tai ku ei oo ketää muita kotona ku minä ja isi ni on kivaa, mut sit ku Päivi on ni se tuo mukanaa semmosen pahan olon ja sillee. Sit sillä on aina kauhee stressi.”* (11.3.2009)

Smartin ym. (2001) tutkimuksen mukaan se, että nuoret eivät tule toimeen uuden perheenjäsenen, esimerkiksi toisen vanhemman uuden kumppanin, kanssa, ei välttämättä tarkoita sitä, ettei nuori pitäisi ihmisestä itsestään. Taustalla on usein kateus ja kokemus, ettei vanhempi enää jaa huomiotaan nuorelle kuten ennen. Nuori kokee tällöin jäävänsä paitsi ja ulkopuolelle perheestään. (Aaltonen ym. 2007, 198–200; Smart ym. 2001, 78–79.) Tästä saattaa olla kyse myös Millan tilanteessa, mutta toisaalta Milla kertoi konkreettisia tilanteita, joissa koki jäävänsä tyystin ulkopuolelle perheyhteisöstä äitipuolensa takia. Eräs esimerkki koski pöytäkattausta, joista Milla kertoi hänen kattauksensa usein puuttuneen. Äitipuolesta oli myös riideltä perheessä useaan otteeseen ja Milla kertoi myös kuulleen isän ja äitipuolen keskustelleen Millasta. Haastattelussa Milla kertoi myös äitipuolen läpsineen häntä riitatilanteissa: *”Öö... no siis kotona sisarusten välillä ja äitipuolen ja meidän välillä sillee et tottakai, tai no ei tottakai mut jotku vanhemmat luulee et saa niinku läpsii jos on jotaki tehny tai siis sillee mut ei nyt sillee mitenkää erikoisesti, enkä mä missää muuallakaa oo.”* (11.3.2009)

Myös isä käytti fyysisiä rangaistuskeinoja: *”No siis joo, tai no meil oli sillee et isil oli joskus semmonen systeemi että ensi oli kolme varotusta ja sit sai hakee ite itelles piiskan ni sillä, mutta ei meillä sillee mitenkää.”* (Milla 11.3.2009)

Perheväkivalta on suuri turvallisuutta vähentävä tekijä. Perheessä tapahtuva väkivalta on erityisen traumatisoivaa, koska väkivallan tekijä on läheinen. Väkivalta on usein toistuvaa ja raaistuu ajan myötä. Lapselle ja nuorelle kokemukset väkivallan kohteena olemisesta ovat erityisen haitallisia ja ne voivat vaarantaa lapsen kehityksen ja aiheuttaa traumaperäisen stressihäiriön. Väkivaltaa kokenut lapsi voi oirehtia levottomasti, aggressiivisesti, vetäytyvästi, olla poikkeavan sulkeutunut tai arka ja hänellä voi olla oppimisvaikeuksia. (Stakes 2002, 57–58.)

Milla vähätteli kokemaansa, ettei ollut ”mitenkään erityisesti” joutunut kokemaan väkivaltaa eikä siis varsinaisesti laskenut vanhempien läpsimistä väkivallaksi. Laissa asetetaan kasvatukselle seuraava tavoite: ”Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti.” Lainsäädännön mukaan lapsilla on samat oikeudet tulla suojelluksi väkivallalta kuin aikuisilla. Lapsiin kohdistuva väkivalta mukaan lukien ruumiillinen kuritus on rikoslain mukaan pahoinpitelyä. Kouluissa ruumiillinen kuritus kiellettiin vuonna 1914 ja kokonaan ruumiillisen kurituksen käyttö kiellettiin vuoden 1984 alusta. (Lastensuojelun keskusliitto 2009.) Millan kertoma läpsiminen voidaan siis laskea pahoinpitelyksi. Millan vähättely läpsimistä kohtaan voi johtua esimerkiksi asian häpeämisestä. Normaalina Milla ei läpsimistä haastattelun perusteella pitänyt korjatessaan sanomisiaan ”*tai no ei totta kai*”. Milla siis ilmeisestikin tiesi, ettei läpsiminen kuulu kasvatukseen ja ole hyväksyttyä yhteiskunnassamme.

Äitisuhde oli isäsuhdetta vahvempi molemmilla haastattelemillamme oppilailla. Murheistaan he kokivat voivansa puhua enemmän äidille kuin isälle. Äidillä onkin lapsen kasvatuksessa ja kehityksessä erityisasema. Vaikka isän rooli on muuttunut ajan kuluessa etäisestä autoritäärisestä perheen elättäjästä pehmeämmäksi ja läheisemmäksi, on äidin rooli pysynyt lähes samana ja yhtä tärkeänä kuin aikaisemmin. Tunnesuhteet ja kiintymys äitiin on lapsilla vahvempi ja suhde äitiin nähdään tärkeämpänä. Oletetaan myös, että äidillä olisi erityinen herkkyys havaita lapsen tunnetiloja ja tyydyttää hänen emotionaalisia tarpeita. (Alasuutari 2003, 16–20; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen ym. 2006, 79–80.)

Milla olisi toivonut voivansa viettää enemmän aikaa isänsä kanssa, mutta suhde isään oli huonompi kuin äitiin. Tulisaloon (1999, 43–44) tutkimuksen mukaan tyttöjen etäinen suhde isään ennusti masentuneisuutta avioero-perheissä. Isäsuhteen läheisyys on siis merkittävä hyvinvointitekijä avioeron jälkeen, mikä Millan tapauksessa ei ollut toteutunut kuten pitäisi.

Perheen yhteinen ajankäyttö on nykyisin hyvin vähäistä. Suomalaiset miehet seurustelevat keskimäärin kahdeksantoista minuuttia ja naiset keskimäärin kaksikymmentä minuuttia vuorokaudessa perheidensä kanssa. Tuttavien kanssa vanhemmat seurustelevat huomattavasti enemmän, miehet keskimäärin 52 minuuttia ja naiset keskimäärin 58 minuuttia. Vuonna 1999 miehet käyttivät aikaa perheen kanssa seurusteluun enää viisi minuuttia arkisin, yhdeksän minuuttia lauantaisin ja kuusi minuuttia sunnuntaisin. Naiset seurustelivat perheen kanssa päivän aikana yhdeksän minuuttia. (Arvonen 2004, 14–15.) Kartoitimme kyselylomakkeessa oppilaiden viihtymistä kotona, joka selviää taulukossa 9.

Taulukko 9. Kotona viihtyminen sukupuolen mukaan

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
En ollenkaan tai silloin tällöin, mutta yleensä olen vapaa-aikanani mieluummin muualla	3 (21.4)	1 (9)	4 (16)
Ei ongelmia kotona viihtymisessä, Viihdyn kotona melko hyvin, Viihdyn kotona todella hyvin	11 (78.6)	10 (91)	21 (84)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Tytöistä kolme ja pojista yksi ei viihtynyt kotona ollenkaan vaan vietti aikaansa mieluummin muualla tai viihtyivät kotona silloin tällöin, mutta yleensä viettivät vapaa-aikaansa mieluummin muualla. Suurin osa sekä tytöistä (11) että pojista (10) kertoi, ettei kotona viihtymisessä ollut ongelmia ja viihtyivät kotona melko tai todella hyvin. Kotona viihtymisessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä, $\chi^2(4)=3.072$, $p=.546$

Molemmat haastatellut nuoret olisivat halunneet viettää enemmän aikaa perheensä parissa. Eetu odotti vanhempiensa muutenkin osallistuvan enemmän elämäänsä erityisesti koulutehtävien ja kokeisiin lukemisen merkeissä. Nuoret kokevat perheen yhteisen ajan tärkeäksi. Toiveet yhteisestä ajasta liittyivät normaaleihin arkisiin asioihin, kuten elokuvan katsomiseen tai kokeisiin lukuun. Perheen tarjoamalla ympäristöllä ja vuorovaikutuksen määrällä on keskeinen merkitys nuoren elämässä. Vanhempien aika nuorten parissa ja yhteinen tekeminen ovat nuoren kehityksen tärkeitä tukipilareita. (Aaltonen ym. 2007, 200.) Milla halusi myös perheensä ja erityisesti isänsä viettävän enemmän aikaa yhdessä, mutta arveli pettyvänsä kuitenkin näin tapahtuessa: *”Emmä tiää, kyl se olis kiva jos olis isin kanssa vaiks joku leffailta vaikka perheen kanssa mut ei ne oikeestaa osaa, ni sit jos mä, tai mä oon miettiny ite et jos olis vaiks joku leffailta, et katottais leffaa ja syötäis popcornia ja sillee, sit mä aloin miettii sitä et miten se käytännössä toteutuis, ni se olis sillee et ensinnäki se tulis kauhee myöhässä sinne ku sil on töitä, sit se alkais tappelmaa, sit se ostais jotai terveyspopcorneja jotka maistuu tosi pahalle, sitte ömm, mitä kaikkee muuta sit vielä. Ei se menis niinku mä haluaisin ni emmä nää siin mitää järkee oikeesta et me vietettäis mitää laatuaikaa perheen kaa.” (11.3.2009)*

Kyselylomakkeestamme ilmeni, että yli puolet kahdeksaluokkalaisista ei ollut lainkaan huolestunut perheen hyvinvoinnista. Tytöistä lähes kolmasosa oli melko paljon tai paljon huolestuneita. Pojista yksi oli melko paljon huolestunut perheensä hyvinvoinnista. Molemmissa oppilashaastatteluissa tuli jotenkin esiin huoli perheen hyvinvoinnista. Milla oli selkeästi huolissaan uusperheensä hyvinvoinnista, koska ei viihtynyt lainkaan kotona, jos siellä oli muita samaan aikaan. Eetu puolestaan kertoi perheen riitojen painavan mieltä aika ajoin.

4.3 Ystävyysuhteet

Ikätoverien kanssa oleminen edistää nuoren kehitystä ja irrottautumista vanhemmistaan. Nuorten keskinäinen yhdessäolo vahvistaa kehittyvän nuoren identiteetin ja minuuden kokemista ja tunnetta. (Rantanen 2004, 47.) Ikätovereista voidaan käyttää myös termiä vertaistoveri (Salmivalli 2005, 15). Suhteet samanikäisten nuorten kanssa vaikuttavat hyvinvointiin ja sopeutumiseen ympäristöön ja yhteiskuntaan pitkällä aikavälillä kauas

tulevaisuuteen. Nykyään, kun nuorten hyvinvointiasiat ovat näkyvillä, tutkitaan lisääntyvässä määrin vertaissuhteiden vaikutusta esimerkiksi aggressiivisuuteen. Ystävyysuhteet merkitsevät nuoruudelle muun muassa sosiaalisen kompetenssin kehittymistä, emotionaalista tukea, luottamusta sekä emotionaalisia ja kognitiivisia resursseja. Ystävät antavat tietoa ihmisestä itsestään sekä muista ihmisistä. Ystävyysuhteet toimivat myöhempien ihmissuhteiden edeltäjinä. Ystävyysuhteet vaikuttavat myönteisesti koulumenestykseen ja ne voivat vähentää nuoren perhe-elämästä lähteviä kielteisiä kokemuksia kun perheolosuhteet eivät tue minäkäsityksen muodostumista. (Salmivalli 2005, 15–39.) Hyvät sosiaaliset suhteet ovat nuorelle merkittävä voimavara ja niiden puutteellisuus on yhteydessä henkiseen pahoinvointiin. Vuorovaikutuksen, johon liittyy välinpitämättömyyttä, vihamielisyyttä, pilkkaamista tai toisten asioihin sekaantumista, on todettu vaikuttavan kielteisesti yleiseen hyvinvointiin. (Sulander & Romppanen 2007, 19.)

Haastatellut opettajat tunnistivat ystävyysuhteiden merkityksen nuorten hyvinvoinnille. Tiina kertoi erityisesti tyttöjen ystävyys- ja ihmissuhteiden olevan asioita, jotka heittävät nuorten tunnetiloja ja mielialaa ääriäidasta toiseen. Juha kertoi kaverisuhteiden olevan koulussa sellainen huolia aiheuttava seikka, joista pojat tulevat eniten juttelemaan. Tyttöillä ja pojilla ystävyysuhteet ovat erilaisia (Salmivalli 2005, 37). Tiina kertoi tyttöillä huolenpidon toisesta korostuvan. Hänen näkemyksensä oli, että tytöt kertovat mieluiten murheistaan tyttökavereilleen ja usein kuunteleva osapuoli kertoo huolestuneena asian eteenpäin opettajalle.

Tiina uskoi, että usein huolia kantava tyttökin on huojentunut, kun asia on mennyt eteenpäin aikuisen tietoon. Monelle voi olla vaikeaa itse kertoa huolistaan ja on helpompaa, kun joku toinen kertoo asiasta eteenpäin. Millan haastattelussa korostui erityisen paljon kaverisuhteissa ilmenevät ulkonäköpaineet, jotka tyttöillä ovat erityisen kovat. Kysyttäessä huolten aiheuttajia Milla sanoi ulkonäköpaineet heti ja sen jälkeen vasta mietti muita. Tässä kohtaa voisi paineiden aiheuttajasta käyttää ystävyysuhteen sijasta termiä vertaisryhmä, sillä paineet aiheutuvat muiden ajatuksista ja hyväksynnästä. Voisi ajatella, ettei ystävyysuhteissa ulkonäöllä ole merkitystä, mutta vertaisryhmässä kyllä. Erityisesti tyttöillä paino tuottaa paineita ulkonäöstä. Tytöt haluaisivat laihduttaa, kun taas pojat haluaisivat saada lisää lihaksia ja painoa niiden

mukana. Tyttöjen paineet ja halu laihtua ovat lisääntyneet vuosi vuodelta. (Ojala 2006, 72–80.)

Ystävien merkitys on nuorelle suuri ja ystävien puuttuminen voi vaurioittaa nuoren itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Aaltonen ym. 2007, 92–94). Ystävien puute voi johtaa myös nuoren yksinäisyyteen ja syrjäytymiseen (Aho & Laine 1997, 181–190; Salmivalli 2005, 38). Ystävien puute on yksi suurimmista huolten aiheuttajista nuorille (Helenius 1996). Läheistä ystävää ei ole 11 % nuorista (Luopa ym. 2008). Haastattelemlamme nuorilla oli ystäviä, joille kertoa murheita ja keiden parissa viettää vapaa-aikaa. Millan paras ystävä oli serkku ja asui muutaman sadan kilometrin päässä, mikä hankaloitti ystävän saatavuutta jakamaan asiat tarpeen tullen. Milla kertoi, että hänellä oli muutama ystävä myös koulussa, muttei heidän kanssaan kokenut voivansa yhtä hyvin puhua asioistaan. Millan harmittelu siitä, miten hyvä ystävä asui niin kaukana, osoitti miten tärkeää nuorelle on olla ystäviä tavoitettavissa ja lähellä. Sulanderin ja Romppasen (2007, 19) tutkimuksen mukaan henkiseen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä ystävien antama tuki on osoittautunut jopa jonkin verran perheen antamaa tukea tärkeämmäksi.

4.4 Koulupaineet

Kahdeksaluokkalaisten yhdeksi suurimmaksi hyvinvoinnin uhkatekijäksi nousivat koulupaineet. Yhteiskunnan vaatimukset heijastuvat kouluun. Yhteiskunta on tällä hetkellä tietynlaisessa murrosvaiheessa. Tämänhetkistä maailmantilaa ja yhteiskuntaa ohjaa talous ja tehokkuuden vaatimukset. Koulumaailmassa tämä näkyy vähäisten voimavarojen tehokkaana hyödyntämisenä, tulostavoitteina ja opetussisältöjen suurena määränä (Opetushallitus 2004). Yhteiskunnassa puhutaan myös perinteiden murenemisestä, mikä tarkoittaa, että myös koulukulttuurin perinteiset arvot ja toimintatavat menettävät sitovuuttaan koulun toimintaa ohjaavina perusteina. Yhteiskunnan yksilöllistyminen heijastuu koulukulttuuriin. (Laine 2003, 177–180.)

Opettajan selvän auktoriteettiaseman häviäminen aiheuttaa epävarmuutta ja sekaisuutta koulumaailmassa (Laine 1997, 111). Opettajat pitivät auktoriteettia tärkeänä asiana kasvatustyössä ja ajattelivat oppilaiden olevan jopa oikeutettuja siihen: ”...kyllä mun

mielestä oppilaiden on ihan niin kun oikeuskin vaatia niiltä opettajilta sitä aikuisena ja kasvattajana olemista, et kyllä niin kun siihenkin pitää opettajalla olla resursseja ja aikaa.” (Tiina 18.2.2009)

Ennen opettajan asema sisälsi itsessään auktoriteetin oppilaiden keskuudessa, mutta nykyään asia on toisin. Opettajan itsestään selvän auktoriteettiaseman häviäminen on johtanut Laineen (1997) mukaan siihen, että nykyään auktoriteettimalli, joka pyritään rakentamaan perinteiselle kuuliaisuussuhteelle opettajan ja oppilaan välillä, tuottaa eniten ongelmia. Yläpuolelle asettuva käskyttäminen toimii äärimmäisen huonosti oppilaiden kanssa, koska silloin avointa ja läheistä vuorovaikutussuhdetta ei pystytä luomaan oppilaiden ja opettajan välille. Nykyinen opettajasukupolvi onkin siirtynyt opettajuuteen, jossa epävarmuus, oman ja oppilaiden yksilöllisyyden tiedostaminen ja tasavertaisiin henkilösuhteisiin pyrkiminen ovat keskeisiä opetukseen ja kommunikaatioon liittyviä teemoja. (Laine 1997, 111–113.) Auktoriteetin kasvatusotteesta siirrytään hiljalleen lapsen ja nuoren itsekasvattautumiseen, jota ohjaillaan lempeästi ja huomaamattomasti. Tällöin opettajan tavoitteena onkin toimia oppilaan itseoppimista tukevana ”näkyttömänä kätenä”. (Laine 1997, 119.) Opettajan tulee kuitenkin säilyttää tietynlainen auktoriteettiasema ja kantaa vastuu oppilaista, jotta oppilaille ei jää liian suurta vastuuta omasta oppimisesta ja toiminnasta. Tämä nykypäivän tyypillinen tasapainottelu auktoriteetin ja kaverikasvattajan välillä aiheuttaa haparointia kasvattajalle. Opettajan tulee selventää itselleen omat opetuskäytänteet ja oppilaille tulee tehdä selväksi kuka toimintaa ohjaa. Vaikka tutkimuksemme oppilaat kuvailivat ihanneopettajaa läheiseksi ja kaverilliseksi, he kaipasivat opettajalta tiukkuutta ja auktoriteettia.

Milla: ”Semmoset ku ei oo turhan kireitä et on niinku hauskoja ja kivoja ja semmosii. – ...jotenkin semmonen helposti lähestyttävä ja kiva kaikille ja jotenki semmonen vaa ja se osaa opettaa, se saa kaikki kuuntelemaan...” (11.3.2009)

Eetu: ”Mukava, ja tota, hyvin opettaa, mutta ehkä vähän tiukka arvioinneissa et aika vaativa...et iha hyvä kyllä...” (18.3.2009)

Nykyään koulumaailmassa oppilaiden harteille kasaantuu yhä enemmän vastuuta ja paineita, jotka voivat osaltaan lisätä nuorten henkistä pahoinvointia. Juha kertoi

keskustelleensa terveystiedon tunnilla oppilaiden kanssa stressistä ja että jo yläkoulussa paineet tulevaisuudesta olivat kovat. Yhdeksäsluokkalaisilla lisästressiä toi epätietoisuus jatko-opiskelusta ja epätoivo siitä, mitä tapahtuu jos opiskelupaikkaa ei löydykään. Haastattelun perusteella näyttää siltä, että peruskoulun päättyminen on eräs syrjäytymisen riskitekijä. Myös Tiina kertoi huomanneensa koulupaineita erityisesti tunnollisilla oppilaillaan. Tunnolliset oppilaat haluavat hyviä arvosanoja ja pohtivat jo tulevaisuutta. Heillä pienetkin arvosanojen notkahdukset aiheuttavat huolta ja painetta tulevaisuuden suhteen. Tutkimistamme pojista lähes puolet ei ollut lainkaan (5) huolestunut koulumenestyksestään. Tytöistä lähes puolet oli melko paljon (3) tai paljon (3) huolestuneita. Pojista yksi oli huolestunut paljon ja yksi tytöistä todella paljon. Oppilaiden huolestuneisuus koulumenestyksestä lisääntyy todennäköisesti yhdeksännelle luokalle siirtyessä, koska tulevaisuuden ratkaisut lähestyvät.

Psyykkiset tekijät ja nuoren kehitys voivat muodostua henkisen hyvinvoinnin uhkatekijöiksi, jos nuori kokee suuria vastoinkäymisiä tärkeinä pitämissään asioissa. Nuorten syrjäytyminen on monesti seurausta sosiaalisten ongelmien kasaantumisesta, jolloin nuori kokee epäonnistumisia perheessä, koulumaailmassa ja sosiaalisissa suhteissa. (Kuula 2000, 45; Siljander & Ulvinen 1996, 7–8; Urtti & Vehviläinen 2007, 5–6.) Epäonnistuminen nousi hyvinvoinnin vakavaksi uhkatekijäksi myös Juhan haastattelussa: ”...*semmonen fiilis et on semmosii oppilaita jotka on ihan jo toivonsa heittäny ettei nää mitää valoo tuolla niinku tulevaisuudessa eikä esimerkiks tällä koulunkäynnillä enää että, on niinkun oikeestaan heittäny jo kaiken toivon et mitään ei oo enää tehtävissä, turha yrittää. Et se on mikä mua huolestuttaa. --- Kyl näistäki tyypeistä jotka niin on meiänki koulussa jo toivonsa heittäny ni mä oon niitäki opettanu ihan kolkkiluokalta asti ni siellä oli jo nähtävissä semmonen tietynlaine toivottomuus et tota... onko se siitä et ei saa missään niinku semmosii onnistumisen kokemuksii et niinkun huomais et on jossai asiassa hyvä et... sit vaan masentuu ja masentuu ja valuu siihen apatiaan sitte et ei musta oo mihinkää.*” (18.2.2009) Haastattelun perusteella voisi ajatella, että pahoinvointi syntyy pitkän ajan kuluessa ja lähtee vyörymään jo lapsuudessa. Epäonnistumisen pelko näkyi myös oppilailla. Milla kertoikin koulussa epämiellyttävimmäksi asiaksi huonon luokkahengen, joka ei tue oppimista. Hänen kokemuksensa mukaan luokka nauroi, jos teki jotakin väärin ja epäonnistui. Nauramisen takia hän pelkäsi kovasti tehdä asioita luokan nähden tai kuullen.

Nuorten alakulttuurit heijastelevat eräänlaista välinpitämättömyyttä yleisiä normeja kohtaan. Nuoret eivät halua erottua joukosta ainakaan hyvän koulumenestyksen vuoksi ja pitävät yleisesti elämän tärkeänä piirteenä hauskuutta. Lähes puolet poikaoppilaista pitää yläkoulua ikävänä paikkana ja noin 40 % suhtautuu epäilevästi opettajan haluun työskennellä heidän parhaakseen. Koulukeskeytysten syyt ovat myös monesti juuri opiskeluhaluttomuudessa ja sopeutumisvaikeuksissa. (Kiviniemi 2000, 141–142.) Kartoitimme kyselylomakkeessa kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyyttä, jonka tulokset ilmenevät sukupuolittain taulukossa 10.

Taulukko 10. Koulussa viihtyminen sukupuolen mukaan

	Tytöt fr (%)	Pojat fr (%)	Yhteensä fr (%)
En ollenkaan	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Silloin tällöin	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Ei ongelmia	7 (50)	4 (36.4)	11 (44)
Melko hyvin	5 (35.7)	6 (54.5)	11 (44)
Todella hyvin	0 (0)	1 (9.1)	1 (4)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Tytöistä puolet ei kokenut koulussa viihtymisessä ongelmia samalla kun noin kolmasosa viihtyi koulussa melko hyvin. Pojista yli puolet (6) viihtyi koulussa melko hyvin ja hieman yli kolmasosa (4) ei kokenut ongelmia viihtymisessä. Yksi tyttö ei viihtynyt koulussa ollenkaan ja yksi tyttö viihtyi silloin tällöin kun taas yksi poika viihtyi todella hyvin. Tytöt ja pojat eivät eronneet koulussa viihtymisessä tilastollisesti merkitsevästi. $\chi^2(4)=3.601$, $p=.463$

Kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun yläluokilla pojat pitivät koulunkäynnistä selvästi tyttöjä vähemmän. Vuosina 2006/2007 peruskoulun yläluokkalaisista pojista 8 % ja tytöistä 3 % ei pitänyt lainkaan koulunkäynnistä. (Luopa ym. 2008, 23.)

Valtakunnalliset tutkimustulokset eivät täsmää oman tutkimuksemme kanssa, jossa tytöt viihtyivät koulussa poikia huonommin. Tutkimuksemme poikaoppilaat suhtautuivat

valtakunnallista tasoa myönteisemmin koulunkäyntiin ja tytöt puolestaan olivat valtakunnallista tasoa kielteisempiä koulua kohtaan.

Tutkimusten mukaan yläkouluun siirtyminen koetaan haastavana. Nuori on sellaisessa kehitysvaiheessa, jossa hän kokee itsensä sisäisesti epävarmaksi. Yläkoulussa olosuhteet muuttuvat radikaalisti alakoulun jälkeen ja nuorelta vaaditaan sopeutumista uusiin olosuhteisiin, joissa hän ei saa enää yhtä paljon aikuisten henkilökohtaista ohjausta. Siirtymävaiheessa nuoren alakoulussa omaksumat sosiaaliset taidot taantuvat hieman, mikä on haastavaa myös koulun henkilökunnalle. (Kaivosoja 2002, 116–117.) Haastattelemamme nuoret pitivät yläkoululle siirtymistä kuitenkin helppona ja mukavana kokemuksena. Eetun mukaan minkäänlaisia vaikeuksia ei tullut eteen, päinvastoin hän koki, että yläkoulussa oli vapaampi ja mukavampi ilmapiiri. Myös Milla koki, että yläkoulussa oli helpompaa ja sai työskennellä itsenäisemmin ja vapaammin.

Eetu mainitsi ajankohtaisena aiheenakin esiintyvän koulun fyysisen terveellisuuden, kuten homeongelmat. Hän kertoi kärsivänsä koulussa esimerkiksi pääkivusta ja sen perusteella arveli, ettei koulu ollut täysin terveellinen paikka. Pääkipu on yksi koululaisten yleisimmistä fyysisistä oireista, eikä välttämättä tarkoita koulun homeongelmaa (kts. kpl 5.2 Henkisen pahoinvoinnin yleisyys). Fyysisen terveellisuuden lisäksi Eetu mainitsi erilaiset uhkaukset hyvinvoinnin uhkatekijöiksi.

Milla uskoi opettajien olevan tietämättömiä nuorten paineista, mikä ei vastannut opettajien haastattelun antamia tuloksia. Niiden mukaan opettajat olivat hyvinkin tietoisia oppilaiden koulupaineista. Opetussuunnitelma ja koulun tulostavoitteet ohjaavat ulkoapäin opettajan toimintaa ja opettaja on ikään kuin kahden tulen välissä.

Koulun merkitys lapsuuden ja nuoruuden kehitykseen on suuri sekä hyvässä että pahassa. Myönteisessä mielessä koulu voi tukea ja kannustaa kehitystä, mutta se voi myös haavoittaa ja jopa vaurioittaa oppilasta. Minäkuva muodostuu sosiaalisten kokemusten ja vielä tärkeämmin toisilta ihmisiltä saadun palautteen pohjalta. (Stakes 2002, 51.) Koulun henkeen kuuluu oppilaiden arviointi ja palautteen anto ja siksi pä koululla onkin merkittävä asema lapsen minäkuvan muokkaajana (Stakes 2002, 51; Wilenius 2002, 12).

Erityisesti yläkoulussa oppilaiden ongelmallinen häiriökäyttäytyminen ja levottomuus ovat lisääntyneet huomattavasti. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa ilmeni, että tilanne on muuttunut etenkin viimeisten kymmenen vuoden aikana. Työskentelyä häiritsevien oppilaiden osuus on vähemmistö, mutta jatkuvasti kasvussa. Ennen noin 5 % oppilaista aiheutti häiriötä, mutta vuosituhannen vaihteessa osuus on kasvanut noin 10–15 %. Tämän vuoksi opettajat ovat selkeästi aiempaa enemmän kokonaisvaltaisen ja haasteellisen kasvatustyön edessä. Erilaisen häiriökäyttäytymisen taustalla on monenlaisia henkilökohtaisia ongelmia, kuten psyykkisiä ongelmia, jotka ovat lisääntymään päin. (Kiviniemi 2000, 126–128, 140.)

Tavallisissa oppilasryhmissä oppilaiden ääripäät loittonevat jatkuvasti toisistaan. Häiriökäyttäytyjien osuus on kasvussa, mutta myös kuuliaisten nuorten osuus on lisääntynyt. Noin joka viidennellä on toimintaa tai oppimista hankaloittavia ongelmia ja joka kymmenes tai kahdeskymmenes on kiireellisen avun tarpeessa. Oppilaiden yksilöllisiin ongelmiin ei juuri ole mahdollisuuksia puuttua varsinaisessa opetustilanteessa, vaan kasvatusta keskittyy lähinnä koko oppilasryhmään. (Kiviniemi 2000, 126–128, 140.)

Oppilaiden ongelmien ja häiriökäyttäytymisen taustalla on monitahoisia ongelmia. Opettajat ovat arvioineet, että oppilaat ovat tottuneet elämään arkipäiväänsä ilman rajoja ja sääntöjä. Kasvatusta on muuttunut vapaammaksi ja joissain tapauksissa kasvatusta on muuttunut liian vapaaksi, jolloin rajoja ei ole. Tällaisessa tilanteessa nuorilla on pelkästään oikeuksia mutta ei lainkaan velvollisuuksia. Jos nuorille annetaan kaikki valmiina, ei heiltä löydy itseuria ja sääntöihinkin on vaikea tottua. Jos nuoret eivät ole kotona oppineet noudattamaan sääntöjä ja rajoja, eivät he pysty koulussakaan toimimaan sääntöjen mukaan. Vanhempien kasvatustavoitteet heijastuvat siis vahvasti myös koulumaailmaan ja huonossa tapauksessa lasten ja nuorten kasvatusta jää koulun tehtäväksi. (Kiviniemi 2000, 134.) Toinen ääripää rajojen vähäisyydelle on liiallisten paineiden luonti vanhempien suunnalta, kuten Millan kohdalla: ”...*isi on aina sillee et jos mä saan vaikka ysin kokeesta ni se on sillee et mikä meni pieleen ja että ens kerralla kymppi sitte, että onhan tää ihan ok. Jos mä saan kasin ni sit se sanoo että mites tää näin huonosti menee.*” (11.3.2009)

Yhteiskunnassamme tehokkuus ja tuloksellisuus ovat hyveitä ja työssä käyvät vanhemmat elävät näitä hyveitä tavoitellen päivittäin. Tulosten tavoittelu siirtyy helposti työympäristöstä perheen pariin ja lapsilta odotetaan liian varhain liian paljon. Tutkimusten mukaan erityisesti alakouluissa mutta myös yläkouluissa on havaittu huolta siitä, miten lapsuuden aikaa voitaisiin suojella. Lasten ja nuorten tulisi saada kasvaa rauhassa ilman suuria ulkopuolisia paineita aikuiseksi kasvamisesta. Kulttuuri kuitenkin luo koko ajan yhä enemmän virikkeitä ja myös vanhemmat voivat tietämättäänkin edistää nuorten nopeaa aikuistumista. Ympäristö tarjoaa nuorille välillä hyvin kyseenalaisia virikkeitä, joiden kriittinen tarkastelu ja tulkinta jäävät usein nuoren omille harteille. Opettajien tulisikin pyrkiä auttamaan oppilaita kriittiseen tiedon käsittelyyn ja tätä kautta auttaa näkemään, että kaikkea eteen tulevaa ei kannata ottaa vastaan. (Kiviniemi 2000, 103–104.)

Yhteiskunnan kiire tulee esiin jo koulussa ja vaatimukset ovat liikaa lapsen suorituskyvylle ja kestokyvylle. Lapset tarvitsevat rauhallisempaa rytmiä kasvaa yhteiskuntaan, kuin mitä ympäristö nyt tarjoaa. Mielenterveysongelmat esiintyvät ja lisääntyvät erityisesti yhteiskunnissa, jotka ovat alistettu talouspolitiikalle. (Wilenius 2002, 12.)

Suuri osa perheistä huolehtii lapsistaan hyvin, mutta toisissa perheissä ilmenee välinpitämättömyyttä ja välittämisen puutetta. Monet vanhemmat tuovat myös esille oman kyvyttömyytensä lasten kasvattamisessa. Opettajat arvioivat, että oppilaiden ongelmien ja häiriökäyttäytymisen taustalla on usein hylätyksi tulemisen kokemuksia. Monet oppilaat saattavat kokea että kotona ei ole vanhempia, jotka välittävät ja ovat kiinnostuneita hänestä. Ongelmiin voitaisiin usein puuttua jo hyvissä ajoin, mutta esimerkiksi erityisluokalle siirtäminen tai psykologian tukeutuminen nähdään monesti leimaavana ja siitä kieltäydytään. (Kiviniemi 2000, 136–138.) Nuoret kaipaavat yhteistä aikaa vanhempien ja perheen kanssa. Milla koki myös, että olisi mukavaa jos vanhemmat olisivat enemmän kiinnostuneita nuoren elämästä ja siitä, missä ja kenen kanssa hän viettää aikaa. Milla olisi halunnut vanhempien suunnalta tiukempia rajoja.

Koulun ja vanhempien yhteistyö koettiin haastattelussa tärkeäksi tekijäksi oppilaiden hyvinvoinnin turvaamisessa. Opettajat kokivat asioista ilmoittamisen kotiin kuuluvaksi opettajan ammattiin ja velvollisuuksiin. Ongelmaksi koettiin tilanteet, joissa koulun ja

kodin periaatteet sotivat toisiaan vastaan. Juha oli päätyntä seisomaan tällaisissakin tilanteissa koulun periaatteiden takana, vaikka vanhemmat vastustaisivat niitä. Kasvatusvastuun jakautuminen nykyään on vaikea määritellä käytännössä, sillä ajallisesti lapset ovat huomattavasti enemmän koulussa kuin kotona perheensä kanssa (Arvonen 2004, 14–15). Käytännössä opettajilla siis on suurempi vaikutusvalta oppilaiden elämään ajankäytön näkökulmasta, mutta entä kun vanhemmat kumoavat tai kyseenalaistavat opettajan ja koulun auktoriteetin ja kasvatusperiaatteet?

5 HENKINEN HYVINVOINTI KOULUN LIIKUNTATUNNILLA

5.1 Liikuntatunti toimintakenttänä

Liikuntatunti oppimisympäristönä muodostuu fyysisestä ja henkisestä ympäristöstä sekä sosiaalisista suhteista (Uusikylä 2006a, 11). Oppimisympäristö voidaan nähdä myös vaihtelevana opettajan, oppilaiden, opiskeltavan aineen ja opetusmenetelmien muodostamana kokonaisuutena. Opettajalla on kuitenkin suuri merkitys siinä, minkälaiseksi oppimisympäristö muodostuu. Yksittäinen oppilas ei pysty muokkaamaan oppimisympäristöään toiveidensa mukaisesti vaan hänen on sopeuduttava ympäristöön tai kehitettävä sitä yhdessä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. (Sulander & Romppanen 2007, 28–29.) Liikunta voi joillekin oppilaille olla ainut mieluista ja pätevyyden kokemuksia tarjoava oppiaine, joten oppilaiden onnistumisen kokemukset ja pätevyyden tuntemukset tulisi mahdollistaa liikuntatunnilla parhaalla mahdollisella tavalla. Liikuntatunnin sisältämä toiminnan näkyvyys voi aiheuttaa oppilaille paineita niin toisten oppilaiden kuin opettajankin suunnalta. Milla toivoi liikunnanopetuksen yhteyteen jonkinlaista kyselyä oppilaan terveydellisistä ja muista asioista, jotka voivat vaikuttaa liikuntatunteihin. Yksi tällainen asia oli liikuntalajit, joihin liittyi epävarmuutta, pelkoa ja häpeämistä.

Milla: ”...pitäis olla joku kysely vaikka että ömm...aina niinku syksyn alussa ku koulu alkaa että mitä asioita pelkää ja häpee, tämmösiä. Ni sit se tietäis et tehäänkö vaikka jotain, emmä tiää, joku liikuntalaji jota olis sit helpompi tulla tekee ku se tietäis etukäteen tämmösiä.” (11.3.2009)

Millan mielestä oppilaan olisi helpompi tulla tunnille, kun opettaja tietäisi henkilökohtaisista asioista etukäteen. Millan toiveessa liikuntatunnin erikoispiirre näkyi siten, että liikuntatunnin toiminta on näkyvämpää luokkatilanteeseen verrattuna, koska kaikki näkevät suorituksen ja taitotason. Eräs hankala liikuntalaji, johon voi liittyä pelkoa ja häpeää, on uinti. Nuoruuden fyysiset muutokset ovat monelle ujoistuttava asia, eikä uimapuivussa kehoa pysty peittelemään. Ujouden lisäksi uimataidottomuus hävettää usein nuorta. (Hakamäki ym. 2009, 16, 21–27.)

Liikuntatunti oppimisympäristönä nähdään monesti erilaisena tavalliseen luokkaympäristöön verrattuna. Koululiikunnassa yksi keskeisistä opetettavista asioista on uusien liikuntataitojen opettaminen (Varstala 2007, 126), mikä harvoin onnistuu ilman fyysistä toisille näkyvää toimintaa. Tämä saattaa aiheuttaa oppilaissa erilaisia reaktioita. Taulukko 11 kuvaa tutkimiemme oppilaiden viihtymistä koulun liikuntatunnilla.

Taulukko 11. Liikuntatunnilla viihtyminen sukupuolen mukaan

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
Silloin tällöin	3 (21.4)	2 (18.2)	5 (20)
Ei ongelmia	3 (21.4)	0 (0)	3 (12)
Melko hyvin	4 (28.6)	3 (27.3)	7 (28)
Erittäin paljon	4 (28.6)	6 (54.5)	10 (40)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Sukupuolten ero näkyi liikuntatunnilla viihtymisessä siten, että pojista yli puolet (6) viihtyi liikuntatunnilla erittäin paljon, kun taas tytöistä sekä melko hyvin että erittäin paljon viihtyviä oli saman verran (4). Silloin tällöin viihtyi tytöistä ja pojista noin neljäsosa. Sukupuolten välillä ei liikuntatunnilla viihtymisessä ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa. $\chi^2(3)=3.432$, $p=.330$

Normaalissa luokkatilassa oppilas pystyy piiloutumaan omaan työskentelyyn tai toimintaansa pulpetin taakse, jolloin opettajan voi olla vaikea havainnoida oppilaan toimintaa. Liikunta oppiaineena eroaa useimmista aineista jo silläkin perusteella, että se ei ole kirjoitettava ylioppilasaine eikä se sisällä kirjallisia kokeita, jolloin myös arviointi on erilaista lukuaineisiin verrattuna. Liikunta aiheuttaa myös kehossa aineenvaihdunnallisia ja hormonaalisia muutoksia (Vuori 2005, 12; Vuori & Miettinen 2000, 93), jotka voivat vaikuttaa kasvavan ja kehittyvän nuoren käyttäytymiseen. Liikunnan erilaiset puitteet voivat toisaalta nostaa henkisesti pahoinvoivia oppilaita näkyvämmäksi opettajalle – toisaalta ongelmat saattavat peittyä liikunnan touhuun. Liikunnanopetus tarjoaa toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan ympäristön (Kauko & Klemola 2006, 41), jossa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella ja viestinnällä on oma

tärkeä sijansa. Liikuntatunti toiminnallisena ja vuorovaikutuksellisenä ympäristönä tarjoaakin oppilaalle mahdollisuuksia kertoa ongelmistaan opettajalle.

Haastattelemiemme opettajien mukaan heidän on vaikea havaita oppilaiden henkistä pahoinvointia, jos oppilaat eivät halua keskustella henkilökohtaisista asioistaan opettajien kanssa. Tällöin opettajat voivat vain esittää arvailuja oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista oppilaiden käyttäytymisen muutosten perusteella. Liikuntatunneilla tulee kuitenkin eteen tilanteita joissa oppilailla on mahdollisuus kertoa ongelmistaan opettajalle. Liikkumiset liikuntapaikoille, rauhoittumiset tunnin alussa ja lopussa sekä fyysinen läheisyys tarjoavat oppilaille konkreettisia mahdollisuuksia keskustella opettajan kanssa.

Juha: ”...liikuntatunnilla se oleminen on vähän sellasta vapaampaa että siäl tulee sitä kommunikointia ja sosiaalista kanssakäymistä niinkun useitten eri ihmisten kanssa. Mä voisין kuvitella et siällä se ilmapiiri on vähän niinkun rennompi ja vapaampi...”
(18.2.2009)

Tiina: ”...kun ollaan fyysisesti läsnä ja aika lähekkäin, niin mä luulen et se on tilanteena vähän toisenlainen, et siellä tulee vähän helpommin kerrottuakin...”
(18.2.2009)

Liikunnanopettajalla on vastuu tunnin tapahtumista (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999, 24) ja siten hänellä on mahdollisuus luoda liikuntatuntiympäristöstä vuorovaikutuksellinen ja avoin, jotta oppilaat tuntisivat voivansa kertoa opettajalle asioistaan. Liikunnanopettaja voi huolellisen suunnittelun avulla luoda tunnille ilmapiirin, joka rohkaisee oppilaiden myönteistä käyttäytymistä ja oppimista. Opettajan omalla myönteisyydellä ja joustavuudella on suuri merkitys liikuntatunnin myönteisen ilmapiirin luomisessa, joten opettajan on hyvä itse olla aidosti innostunut opetettavasta asiasta. Yhteyden luomiseksi oppilaisiin opettajan on tärkeä puhua jokaisen oppilaan kanssa ja oppilaiden nimien muistaminen läheisyyden saavuttamiseksi on merkityksellistä. Kaiken kaikkiaan opettaminen on vuorovaikutusprosessi. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23–25.)

Koulussa ja siten myös liikuntatunnilla tarjoutuu erinomainen tilaisuus tarkkailla oppilaita (Leinonen 1996, 19). Vaikka henkistä pahoinvointia voi olla vaikea havainnoida, on selvää, että poikkeava käyttäytyminen erottuu joukosta. Ongelmien tunnistaminen onkin osa opettajan ammattitaitoa, vaikka niiden hoitaminen eteenpäin ei olekaan vain opettajan harteilla. Opettajien tulee osata pyytää apua ajoissa tuntematta huonoa omatuntoa siitä, ettei kykene asiaa itse hoitamaan. Opettaja on monesti ensimmäinen, joka huomaa huolestua asiasta ja tästä syystä menettely vaikeissakin tilanteissa olisi hyvä hallita. (Leinonen 1996, 19–20.) Tutkimuksessamme tuli esiin tekijöitä, joista opettaja voi päätellä oppilaalla olevan jotain huolia. Tiina kertoi haastattelussa, että osa oppilaista tulee jopa suoraan kysymään, että olisiko aikaa keskustella mieltä painavasta asiasta, mutta monesti normaalista poikkeava käyttäytyminen pistää silmään ja silloin on tärkeä tarjota oppilaalle keskustelumahdollisuus. Opettajille on myös tullut vastaan tilanteita, joissa kaverit tulevat kertomaan ystävänsä ongelmasta, jota lähdetään yhdessä ratkomaan.

Heleniuksen (1996) tutkimuksessa selvisi, että selvästi suurin osa oppilaista haluaisi käsitellä vaikeita asioita koulussa. Oppilaat mainitsivat haluavansa käsitellä koulussa sekä arkipäivän hankalia asioita että heille arempia ja henkilökohtaisia aiheita. Tutkimuksen mukaan oppilaat haluaisivat olla joustavasti mukana keskustelussa ilman, että tarvitsisi henkilökohtaisesti avautua. (Helenius 1996, 36–37.) Myös omassa tutkimuksessamme tuli esiin, että oppilaat eivät mielellään avaudu liikunnanopettajalle henkilökohtaisista asioistaan, jos ne eivät koske liikuntatunteja. Opettajille onkin haaste saada oppilaat avautumaan, jotta ongelmat eivät pääsisi kasvamaan liian suuriksi. Helenius (1996) mainitsee, että nuorten keskuudessa esiintyi kuitenkin halua puhua kahden kesken vaikeuksista koulun henkilökunnan, kuten luokanvalvojan, terveydenhoitajan tai psykologin kanssa. Tutkimuksen mukaan tulisikin pyrkiä tukemaan opettajien valmiuksia tunnistaa ja käsitellä oppilaiden vaikeuksia. (Helenius 1996, 44.) Vaikka haastattelemamme oppilaat eivät mielellään kertoneetkaan asioistaan liikunnanopettajille, Tiina uskoi, että oppilaat haluavat opettajasta rinnalleen auktoriteetin ja aikuisen, jolle voi tarvittaessa puhua henkilökohtaisistakin asioista.

5.2 Ongelmatilanteita liikuntatunnilla

Tutkimuksemme mukaan nuorten henkinen pahoinvointi koulun liikuntatunnilla ei ole niin näkyvää kuin esimerkiksi häiriökäyttäytyminen. Sopimaton käyttäytyminen tai häiriökäyttäytyminen voi kuitenkin olla seurausta henkisestä häiriöstä tai -pahoinvoinnista (Moilanen 2004, 265). Oppilaan sopimaton käyttäytyminen johtuu yleensä oppilaaseen, opettajaan tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 24), joten opettajan on hyvä pyrkiä selvittämään sopimattoman käyttäytymisen syyt. Nuorten mielentilat saattavat vaihdella hyvinkin paljon, joten tilapäinen henkinen pahoinvointi ei suinkaan tarkoita aina avun tarvetta (Heiskanen ym. 2007, 113), vaan tilannetta on tarkkailtava lähemmin. Liikunnanopettaja joutuu nykyään yhä enemmän kontrolloimaan ja ojentamaan oppilaiden käyttäytymistä opettamisen sijaan (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23; Kiviniemi 2000, 126). Tutkimuksessamme opettajat näkevät oman roolinsa pikemminkin erotuomarina ja keskustelun tilan ja ajan tarjoajana kuin ongelman selvittäjänä.

Koska opettajan työ on kasvattajan työtä (Hovila 2004), on tärkeä opettaa oppilaille itselleen ongelmanratkaisutaitoja. Jos oppimisyhteisö on suunnattu vain asioiden oppimiseen ja opettamiseen, kasvatustavoite saatetaan nähdä rasisitteena, joka on vain pakko hoitaa. Kasvatusta ei voida sivuuttaa, koska oppilaiden keskittymisongelmat ovat lisääntyneet. Hovila (2004) näkee suuremman kasvatukseen varatun ajan hyödyttävän oppilaita. Mikäli koulu yhteisöllä on erilaisia keinoja kasvattaa oppilasta ja taitoja löytää uusia keinoja uusissa tilanteissa, koko koulu yhteisö muuttuu mielekkäämmäksi niin opettajille kuin oppilaillekin. Koko luokkayhteisö hyötyy, kun lapsen sosiaaliset taidot, tunnehallinta ja käyttäytyminen kehittyvät koulussa. (Hovila 2004, 53–54.)

Sekä tyttöjen että poikien liikuntatunnilla esiintyy ongelmatilanteita, joiden ratkaisemisessa tarvitaan monesti opettajan apua. Oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita, henkistä tai fyysistä väkivaltaa ja aggressiivisuutta esiintyy liikuntatunneilla. Molempien haastattelemiemme opettajien sekä Eetun mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on pojilla yleisempää kuin tytöillä, mutta muunlaisia kiusaamistapauksia, kuten porukasta poisjättämistä ja hyljeksimistä tapahtuu niin tytöillä kuin pojillakin. Salmivallin (2005) mukaan aggressiivisuus voidaan jakaa

proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressioon. Proaktiiviseen aggressioon liittyy vihan ja muiden tunteiden räjähtävää purkautumista, kun reaktiiviseen aggressioon liittyy harkitsevuus ja yleensä tavoitteellisuus. Usein nämä aggressiivisuudet liittyvät voimakkaasti toisiinsa. Aggressiivisuuden voi jakaa myös suoraan ja epäsuoraan. Suora aggressiivisuus purkautuu kohdehenkilöön joko fyysisesti lyömällä, potkimalla tai muilla tavoin, tai sanallisesti haukkumalla, nimittelemällä tai uhkailemalla. Epäsuora aggressiivisuus tapahtuu kiertoteitse, kuten sosiaalisena manipulaationa. Tyttöillä kiusaaminen on useimmiten epäsuoraa. (Salmivalli 2005, 59–61, 65.) Vaikka useimmiten poikien aggressiivisuus on suoraa ja tyttöjen epäsuoraa, ei asiaa voi aivan näin mustavalkoisesti jakaa. Myös tyttöjen välillä tapahtuu suoraa ja poikien välillä epäsuoraa aggressiivisuutta. (Salmivalli 2005, 66.) Tutkimuksemme tukee Salmivallin teoriaa, sillä Eetun ja Juhan mukaan poikien keskuudessa häiriötekijät ovat monesti näkyvämpiä, kuten toisten tavaroiden varastelu, väkivalta ja paikkojen ja välineiden rikkominen. Tyttöillä häiriökäyttäytyminen on usein opettajalle näkymätöntä toisille oppilaille suunnattua kiusaamista, jossa arvostellaan muun muassa ulkonäköä ja suorituksia. Myös tyttöjen liikunnanopettaja vahvisti, ettei tyttöillä selkeää häiriökäyttäytymistä esiinny, kun taas pojat hyppivät helpommin toistensa silmille. Myös poikien keskuudessa sanallista kiusaamista esiintyy, mutta molemmat oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusaaminen voi jäädä helposti opettajilta huomaamatta.

Milla: ”Semmonen piilovittuilu tai semmonen niinku, et semmonen pienillä eleillä tai semmonen et tekee toiselle paha. Emmä nyt tiää, ei ne varmaa semmosta huomaa.”
(11.3.2009)

Myös oppilaiden ja opettajan välille voi syntyä ongelmatilanteita. Haastattelemamme opettajat kuvailivat kyseisten ongelmatilanteiden koskevan lähinnä auktoriteettien vastustamista ja yleisten sääntöjen noudattamista. Tällaisissa tilanteissa opettajat näkivät edustavansa auktoriteettia, joka vaatii asioiden hoitamista tietyllä tavalla. Opettajat kokivat rauhallisen ja järkipärisen tilanteen selvittelyn parhaimmaksi keinoksi, joka auttaa selvittämään ongelman siinä hetkessä. Pinnan palaminen ei opettajien mielestä ole sopivaa, vaan asia tulisi pyrkiä selvittämään rauhallisesti. Oppilaiden kanssa yhteistyössä tehdyt ryhmän säännöt auttavat oppilaita sitoutumaan tietynlaiseen toimintaan ja käyttäytymiseen. Oppilaiden tulee tietää mitä heiltä liikuntatunnilla odotetaan ja mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa. Luokan yhteisten

sääntöjen avulla pystytään ehkäisemään sopimatonta käyttäytymistä ja kehittämään ryhmähenkeä myönteiseen suuntaan. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23; Yli-Luoma 2003, 123–124.)

Haastattelemamme liikunnanopettajat kokivat, että heitä häiritsee eniten jos oppilailla ei ole minkäänlaista motivaatiota olla liikuntatunnilla ja jos he pyrkivät viljelemään omaa pahaa oloaan myös muihin oppilaisiin. Tiina kertoi myös oppilaiden valehtelun nostavan niskavillat pystyyn. Opettajat kuvittelivat, että poikia häiritsee eniten taso- ja motivaatioerot ja tyttöjä toisten oppilaiden itseen, etenkin ulkonäköön, kohdistunut arvostelu. Milla oli samoilla linjoilla Tiinan kanssa siitä, että arvostelu häiritsee eniten liikuntatunnilla. Eetu mainitsi, että toisten pelleily, suoritusten häiritseminen ja paikkojen rikkominen häiritsevät tunnilla eniten.

Tutkimusten mukaan tunneilla esiintyy vähemmän häiriökäyttäytymistä, jos opettaja on suunnitellut tehtävät ja asettanut tavoitteet oppilaiden tason mukaisesti. Liikuntatunti tulisi aloittaa täsmällisesti, opettajan tulisi käyttää mahdollisimman vähän aikaa järjestelyihin ja minimoida odottamiseen kuluva aika, jotta sopimatonta käyttäytymistä esiintyisi vähemmän. Opettaja voi olla nuorelle ainoa aikuinen, joka pyrkii asettamaan rajoja ja toimimaan kasvattajana. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23.) Näin ollen opettajan toiminnalla on merkitystä oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta sekä liikuntatunnin ilmapiirin luomisessa. Ongelmatilanteiden selvittämiseksi tarvitaan hyviksi havaittujen toimintamallien lisäksi opettajan omaa persoonallisuutta ja oppilaiden panosta. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 26.)

5.3 Koululiikunta henkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen muokkaajana

Liikunta voi parhaimmillaan antaa taitojen ja hyvän fyysisen kunnon lisäksi rakennusaineeksi sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Liikuntaa on perinteisesti pidetty merkittävänä sosiaalistumisympäristönä, jossa lapset ja nuoret ohjataan tuntemaan yhteisössä vallitsevia arvoja, normeja ja käyttäytymismalleja. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että liikunnalla on sekä myönteisiä että kielteisiä sosiaalisia vaikutuksia riippuen siitä, millaisia sosiaalisia tilanteita liikunnassa kohdataan ja millaisia odotuksia nuoreen kohdistuu. Vuorovaikutukseen perustuvaa

yhteistyöskentelyä pidetään hyvänä keinona tarjota liikunnassa myönteisiä sosiaalisia kokemuksia. (Telama 2000, 55, 60–63.) Liikunta voi myös edistää henkistä hyvinvointia ja tarjota iloa ja elämyksiä (Vuori & Miettinen 2000, 91).

Monella oppilaalla on kielteisiä koululiikuntakokemuksia, jotka ovat pääosin koettu yläkoulussa. Kielteisten kokemusten taustalla on mitä todennäköisimmin opetuksen laadun lisäksi ihmisen kehitykseen liittyviä tekijöitä, kuten minäkäsityksen ja ajattelun kehitys. Minäkäsitys voidaan jakaa useisiin osa-alueisiin, joita ovat sosiaalinen, fyysinen ja kognitiivinen pätevyys. Fyysiseen minäkäsitykseen kuuluu tärkeänä osana ulkonäön kokemukset, joilla on suuri merkitys nuoren kasvussa ja kehityksessä sekä minäkäsityksen muodostumisessa. (Lintunen 2000, 81–82.) Useimmat liikuntaan liittyvät psyykkiset tekijät ovatkin yhteydessä juuri minäkäsitykseen (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 58). Heleniuksen (1996) tutkimuksessa tuli selkeästi esiin, että ulkonäköasiat aiheuttavat nuorten keskuudessa paineita. Saimme tutkimuksessamme samanlaisia tuloksia, koska sekä naisliikunnanopettajan että tyttöoppilaan haastatteluissa tuli esiin ulkonäön kokemukset liikuntatunnilla. Millan haastattelussa koululiikunnan kielteisiksi asioiksi nousivat juuri ulkonäkö- ja suorituspaineet. Arvostelevat katseet ja toisten suoritusten vähättely ja arviointi olivat Millan mukaan yleisiä kielteisiä tekijöitä tyttöjen keskuudessa liikuntatunnilla. Myös tyttöjen liikunnanopettaja oli havainnut kyseiset asiat ja näki että ulkonäköpaineet liittyvät nuoruuden varhaisvaiheeseen (Erikson 1950, 249; Erikson 1968, 128–135), jolloin nuori etsii identiteettiään ja omaa paikkaansa maailmassa (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120–121).

Tiina: ”...no ainakin toi vaihe, kun ne on oman kehonsa kanssa jotenkin eksyksissä, niin ainakin ne on maininnu siitä et niitä häiritsee jos joku kattoo, et joku joka ei osallistu seuraa sivusta heidän tekemisiä...” (18.2.2009)

Liikuntatuntien ilmapiirillä ja opetusmenetelmillä on todettu olevan merkitystä oppilaiden liikuntamyönteisyyteen. Yrittämiseen ja oman suorituksen parantamiseen keskittyvä tehtäväsuuntautunut opetus on yhteydessä sekä tyttöjen että poikien liikuntaharrastuneisuuteen. Kilpailemiseen ja voitontahtoon perustuva kilpailusuuntautuneisuus on puolestaan heikosti yhteydessä liikunnan harrastuneisuuteen. (Laakso ym. 2007, 58.) Havaitimme tutkimuksessamme, että

etenkin tyttöjen liikuntamotivaatioon vaikuttaa tunneilla koetut suorituspainet. Millan mukaan suorituspainetta liikuntatunneilla aiheuttivat sekä muut ryhmäläiset että opettaja. Toisten suoritusten analysointi ja arvostelu sekä ulkomuotoon kohdistuvat arvostelevat katseet vaikuttivat kielteisesti Millan kokemuksiin koululiikunnasta. Eetu ei kokenut suorituspainetta ja ajatteli, että koko ryhmästä vain yksi poika saattaa kokea painetta. Kumpikaan oppilas ei kuitenkaan nähnyt suorituspaineen olevan lainkaan hyvä asia koulun liikuntatunneilla vaan pikemminkin haittatekijä.

Liikunnanopetuksessa käytettäviä sosiaalisia taitoja ovat muun muassa yhteistyötaidot, vuorovaikutustaidot, suvaitsevaisuus, vastuuntuntoisuus sekä tunteiden- ja elämönhallintataidot. Sosiaalisen kasvun ja oppimisen tukeminen liikuntatunnilla auttaa oppilaita muodostamaan myönteistä kuvaa itsestä, luomaan ja ylläpitämään kaverisuhteita, käyttäytymään vastuullisesti ja toimimaan yhteistyökykyisesti ja toiset huomioonottavasti. Sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen on todettu vaikuttavan myönteisesti myös oppimisilmapiiriin sekä oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Liikuntatunnin katsotaan olevan otollinen sosiaalisen kasvun alusta, koska liikunnanopetus tarjoaa toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan ominaisuutensa vuoksi runsaasti tilanteita, joita voidaan käyttää apuna sosiaalisen kasvun tukemisessa. (Kauko & Klemola 2006, 40–41.) Vaikka sosiaalisten taitojen määritelmässä mainitaan usein, että niiden toteuttamiseen vaikuttaa henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi ympäristö, korostaa sosiaalisten taitojen näkökulma ennen kaikkea yksilön käyttäytymistä (Salmivalli 2005, 79).

Ystävyys-suhteiden keskeinen merkitys liittyy kumppanuuteen, erilaisten virikkeiden saamiseen ja hauskanpitoon, mutta myös sosiaalisen yhteyden kehittyminen, läheisyyden kokeminen sekä emotionaalisen tuen ja avun saaminen ovat sen keskeisiä tehtäviä (Salmivalli 2005, 36, 37). Tutkimuksessamme tuli selkeästi esiin koululiikunnan sosiaalisuus ja sen myönteinen merkitys oppilaille. Kysyttäessä mikä koululiikunnassa on kaikista mukavinta, sekä Eetun että Millan haastatteluissa kavereiden kanssa työskentely ja yhdessä liikkuminen nousivat esiin.

Eetu: ”Kaikki, ei oo mitään tiettyä...saa olla kavereitten kanssa ja pelata kaikkee...”
(18.3.2009)

Milla: ”Varmaa se on niinku kiva laji ja sitte se että tehdää ryhmätyötä kavereiden kanssa ni se... liikuntaa yhdessä.” (11.3.2009)

Kuusela (2005) esittää väitöskirjassaan, että sosioemotionaalisten taitojen, kuten yhteistyötaitojen, vuorovaikutustaitojen, vastuuntuntoisuuden ja tunteidenhallintataitojen kehittäminen on tärkeää liikunnanopetuksessa.

Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen auttoi oppilaita huomioimaan toisiaan paremmin, tulemaan paremmin toimeen keskenään ja toisille opittiin antamaan myönteistä palautetta. Taitojen opettelu muutti koeliikuntaryhmän eripuraisesta joukosta yhteistyökykyiseksi ryhmäksi. Suhde oppilaiden välille ei muodostu itsestään, vaan se vaatii opettajalta myönteistä vuorovaikutusta lisääviä toimia. (Kuusela 2005, 80–81.) Koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen onkin tärkeä tekijä hyvinvoinnille koulussa (Konu 2002, 62).

6 LIKUNNANOPETTAJAN VUOROVAIKUTUKSELLISET TAIDOT

6.1 Opettajan työ vuorovaikutusammattina

Vuorovaikutustaidot ovat ensisijaisen tärkeitä opettajan työssä. Toimiva vuorovaikutus edistää luottamuksen syntymistä ja viihtymistä koulussa. Opettajat tarvitsevatkin kehittyneitä vuorovaikutustaitoja pystyäkseen huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksessa. Erityisen tärkeitä toimivat ja läheiset ihmissuhdetaidot ovat liikunnanopettajille, jotta he pystyvät parhaansa mukaan välttämään oppilaille aiheutuvia häpeän ja epäonnistumisen kokemuksia. (Lintunen 2000.) Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan yläkoulun opetus on suuren haasteen edessä, koska oppilaiden yksilölliset erot ovat suuria. Nykypäivänä oppilaiden erilaisuus otetaan aiempaa enemmän huomioon ja opetus on siirtymässä jatkuvasti henkilökohtaisempaan suuntaan. (Kiviniemi 2000, 111.)

Opettämisen ja oppimisen kannalta on usein hyvin hedelmällistä, jos opettajalla on mahdollisuus tutustua oppilaisiin henkilökohtaisella tasolla, esimerkiksi vapaa-ajan harrastusten parissa. Tällä tavoin molemmat tutustuvat toisiinsa paremmin yksilöinä, mikä on osaltaan parantamassa heidän välistä luottamusta. Opettajan ja oppilaan välinen luottamus voi muodostua merkittäväksi tekijäksi mahdollisissa hankalissa tilanteissa. (Kiviniemi 2000, 76.)

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006, 26–31) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaksi opiskelevat eivät koe saavansa tarpeeksi koulutusta ja valmiuksia vuorovaikutustaitoihin kohdata ongelmatilanteita oppilaiden kanssa. Myös Kontoniemen (2003, 122–123, 133, 156) ja Gordonin (2006, 25) mukaan opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia käsitellä ongelmatilanteita ja työn aiheuttamia emotionaalisia paineita. Haastattelemamme opettajat olivat samoilla linjoilla ja toivoivat, että opettajankoulutuksessa painotettaisiin enemmän vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen opettelemista ennen opettajaksi valmistumista. Tiina oli tyytyväinen käymäänsä tunne- ja vuorovaikutuskurssiin ja totesi, ettei ilman kyseistä kurssia osaisi varmasti toimia näinkään hyvin työssä vastaan tulevilla ongelmatilanteilla: ”...se tunne- ja vuorovaikutuskurssi, jota voin kyllä oikeesti suositella kaikille, se oli musta kauheen hyvä.” (18.2.2009)

Sosioemotionaalisuus, tunteet ja vuorovaikutus ovat kuitenkin saaneet jatkuvasti enemmän huomiota niin kasvatuksen ja koulutuksen parissa kuin kirjallisuudessaakin. Toistaiseksi tutkimuksia opettajien sosioemotionaalisista taidoista on vähän sekä Suomessa että kansainvälisesti (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006, 27), mikä osoittaa tutkimuksemme aiheen ajankohtaiseksi ja tärkeäksi.

6.2 Liikunnanopettaja ilmapiirin luojana

Koulujen ilmapiiriä ja toimintaolosuhteita seurataan useassa hankkeessa, kuten WHO-koululaistutkimuksessa, Kouluterveys-tutkimuksessa sekä Koulutulokastutkimuksessa. Myös nuorten terveystapatutkimuksessa esitetään jonkin verran kysymyksiä koulussa viihtymisestä tai kiusaamisesta. (Hermanson ym. 1998, 76.) Liikunta toteutetaan erilaisessa ympäristössä erilaisella toiminnalla kuin muut oppiaineet, minkä vuoksi pyrimme tutkimuksessamme selvittämään juuri liikuntatunnin ilmapiiritekiäjiä ja niiden vaikutusta koulu- ja liikuntatuntien viihtyvyyteen.

Haastattelemamme naisliikunnanopettaja kertoi olevansa hyvin ihmisläheinen ihminen ja viihtyvänsä ammatissaan erittäin hyvin. Oppilaat ovat valinneet hänet joka vuosi koulun ”ilopilleriksi”, mikä opettajan mukaan kertoo hänen iloisuudestaan ja tuntien myönteisestä ilmapiiristä. Opettaja pitää omassa työssään todella tärkeänä kuuntelutaitoa olkoon oppilaan asia tyhjänpäiväinen tai maata mullistava. Hän haluaa osoittaa oppilailleen läheisyyttä ja luottamusta siten, että hänellä on aina aikaa kuunnella jos oppilaalla on jotain kysyttävää tai sanottavaa. Tiina tuntee, että oppilaat uskaltava lähestyä häntä melko rohkeasti: *”...jotenkin ikäänkun luoda se luottamus siitä, että tuolla ihmisellä on aikaa ja se vastaa niihin mun kysymyksiin niin se on musta se duuni, joka kantaa hedelmää. Mä väittäisin, että nuo oppilaat uskaltava lähestyä aika helposti.” (18.2.2009)*

Haastattelemamme miesliikunnanopettaja kertoi myös viihtyvänsä ammatissaan erittäin hyvin ja kuvasikin liikunnanopettajan työtä unelma-ammattiksi. Molemmat opettajat näkivät, että opettajan työhön kuuluu tietää jossain määrin nuorten henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita ja he pitivät tärkeänä, että oppilaat uskaltavat tulla kertomaan

asioistaan opettajalle. Jos oppilas tulee henkilökohtaisen asiansa opettajalle kertomaan, molemmat opettajat katsoivat tehtäväkseen työstää kyseinen asia tai ongelma oppilaan kanssa eteenpäin. Kumpikaan opettaja ei nähnyt kuitenkaan tärkeäksi udella oppilaiden henkilökohtaisia asioita, vaan tärkeämpää on tarjota oppilaille itselleen tila ja mahdollisuus tulla kertomaan ongelmista. Nykypäivänä opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet (Hakanen 2006, 33) ja monet opettajat kuvaavatkin työn sisältävän eri rooleja, kuten esimerkiksi psykologin, kasvattajan ja terveydenhoitajan roolit, opettajana toimimisen lisäksi. Roolien monipuolisuus osoittaa mielestämme opettajan ammatin tärkeyden ja suuren merkityksen sekä koko kouluyhteisölle että yksittäiselle oppilaalle.

Liikunnanopettajan työ on aika ajoin hyvin kiireistä paikasta paikkaan lentämistä, jota ohjaa opettajan rooli ja velvollisuudet. Kiire voi vaikeuttaa ajan löytämistä rauhoittumiselle ja oppilaiden omille asioille (Hakanen 2006, 37; Kiviniemi 2000, 83–85). Opettajan työhön usein kohdistuvat vitsit lyhyistä työpäivistä ja pitkistä lomista voidaan nykypäivänä unohtaa. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat, että työtahti on kiristynyt oppilasryhmien kasvun ja rauhottomuuden lisääntymisen myötä. Opetuksessa tulee nykyään huomioida mitä erilaisempien oppilaiden toiveet ja tarpeet. Aikaa ei meinaa aina löytyä asioiden riittävään paneutumiseen ja tilanteiden selvittämiseen. Opettajan työtä voisikin kuvailla tapahtumaksi, joka sisältää yllätyksiä, keskeytyksiä ja muita poikkeuksia tehdyistä suunnitelmista. (Kiviniemi 2000, 83–85.) Tiina painottikin asioiden asettamista tärkeysjärjestykseen, jotta oppilaille on riittävästi aikaa: *”Et sit tavallaan muistaa sen priorisoinnin siinä kohassa, et jos sillä oppilaalla on oikeesti hätä ja huoli niin mulla täytyy olla aikaa pysähtyä.” (18.2.2009)*

Oppilaiden keskuudessa erilaisten kuppikuntien syntyminen on yleistä.

Liikunnanopetuksen erityispiirteenä oleva joukkueiden valintatilanne osoittautuu usein ongelmaksi liikuntatunnilla. Monesti opettajan on hyvä tehdä joukkuejako itse, sillä hän tietää parhaiten oppilaidensa motoriset taidot ja vuorovaikutussuhteet. Joukkuejaon voi tehdä useilla eri tavoilla ja opettajan onkin hyvä totuttaa oppilaat uusiin ja erilaisiin joukkueen jakotapoihin. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 24.) Tutkimuksemme opettajahaastattelussa molemmat liikunnanopettajat nostivat esiin halun purkaa oppilaiden muodostamia kuppikuntia joukkuejakojen ja ryhmien avulla. Vastarinnasta huolimatta oppilaat lopulta tyytyvät opettajien ratkaisuihin. Opettaja pystyy

joukkuejakojen avulla ohjailemaan myös tulevan pelin tai harjoitteen luonnetta tekemällä tasavertaiset joukkueet ja samalla varmistamaan että kukaan ei tuntisi oloaan ulkopuoliseksi.

Tiina: ”...mä viritän aina niitä ryhmäjakoja silleen et tulis erilaisia kokoonpanoja, ettei ne nyt pääsis tuolla liikkatunnilla kauheesti kälkättämään niissä omissa kaveriporukoissa. Ja sitte ettei kukaan jää tavallaan niinkun ulkopuolelle.” (18.2.2009)

Tasavertaiset joukkuejaot pitävät poikien liikunnanopettajan mukaan oppilaiden motivaatiota korkeammalla. Liikunnanopettajat mainitsivat, että tietyissä tilanteissa on kuitenkin hyvä antaa toisilleen tuttujen kavereiden toimia pareittain tai pienryhmissä, jotta oppilaat uskaltavat tuoda esiin omia juttujaan. Etenkin tyttöjen liikuntatunnilla parivenyttelyt ja omien tanssisarjojen tuottaminen onnistuu Tiinan mukaan paremmin tutussa kuin vieraassa ryhmässä.

Oppitunti kokemustilana näyttäytyy oppilaille ja opettajalle erilaisena. Koulun ja luokan ilmapiiri ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen kannalta, mutta on vaikea määrittellä mitä suotuisa tunnetila ja ilmapiiri sisällöllisesti ovat. (Laine 2003, 33–35.) Laineen (2003) tutkimuksessa opettajan vuorovaikutussuhde oppilaisiin määrittelee oppitunnin ilmapiirin. Olennaista on, miten opettaja kykenee luomaan yhdessä oppilaiden kanssa vuorovaikutuksellisen tilanteen, jossa eri osapuolten tilanteenmäärittelyt, tunnetilat ja läsnäoloon liittyvä tilanteiden suoritus tase tulevat huomioiduksi oppimistilanteen rakentumisen lähtökohtana. (Laine 2003, 51, 93.) Haastattelemiemme opettajien mukaan ilmapiiri liikuntatunneilla on vapaampi ja leppoisampi kuin ehkä luokkatilojen aineissa. Opettajat kokivat ilmapiirin olevan turvallinen ja sallivan avoimeen vuorovaikutukseen. Myös oppilaat olivat haastattelun perusteella tyytyväisiä liikuntatuntien yleiseen ilmapiiriin.

Sulanderin ja Romppasen (2007, 33) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden mielestä hyvä opetus on opettajasta riippuvaista. Tärkeintä on opettajan asiantuntemus ja hänen täytyy tuntea vastuuta työstään ja olla siihen sitoutunut. Opiskelijan on pystyttävä pitämään opettajaa luotettavana, jotta kommunikointi ja suhde opettajan ja oppilaan välillä on mahdollista luoda. (Sulander & Romppanen 2007, 33.) Opettajan ja oppilaan tutustuminen luo pohjan vuorovaikutussuhteelle ja aidolle kohtaamiselle. Opettaja–

oppilas-suhteella on osoitettu olevan merkitystä oppilaan kouluviihtyvyyteen, minäkäsitykseen ja oppimiseen. (Korpela & Kumpulainen 1997, 4–7; Lintunen 2007, 152–155.) Erityisen tärkeää oppilaan kohtaamisessa on, että oppilas voi luottaa opettajaan ja tuntee olonsa turvalliseksi. Oppilaan onnistuneen kohtaamisen perusteena on myönteinen vuorovaikutus, joka ylläpitää ja parantaa itseluottamusta saaden oppilaan tuntemaan itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja onnistuneeksi. Oppilaan kohtaamiseen kuuluu avoimuus ja rehellisyys sekä toisen huomioon ottaminen, riippumattomuus ja vapauden sekä ongelmien ratkaiseminen tavalla, joka ei tapahdu kummankaan tarpeiden kustannuksella. Opettajan on toiminnallaan hyvä viestiä oikeudenmukaisuutta, reilua, totuudellisuutta, velvollisuudentuntoa ja välittämistä. (Korpela & Kumpulainen 1997, 4–7.) Erityisesti liikunnanopetuksessa, joka on kaikille oppilaille näkyvää toimintaa, opettajan haaste on luoda kaikille myönteisiä kokemuksia ja saada kaikki tuntemaan itsensä hyväksytyksi (Lintunen 2007, 155).

Haastattelemamme oppilaat arvostivat opettajassa taitoa saada ryhmä työskentelemään ja kuuntelemaan opetusta. Milla kuvaili lempiopettajaansa helposti lähestyttävänä ja kaikille mukavana, joka sai luokan kuuntelemaan opetusta, vaikka ryhmään sisältyikin häälisijöitä. Molemmat oppilaat kokivat, että liikunnanopettajat kohtelivat oppilaita tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Oikeudenmukaisuus onkin hyvän opettajan välttämätön hyve, jota ei voi korvata muilla piirteillä (Uusikylä 2006b, 88).

Luottamus ja turvallinen ilmapiiri korostuivat haastattelussa erityisesti liikunnanopetuksen yhteydessä. Oppiaine luo haasteet näille tekijöille, sillä haastattelunkin mukaan molemmat oppilaat kokivat voivansa luottaa liikunnanopettajiinsa, mutta silti luottamuksellisia ja turvallisuudentunnetta lisääviä piirteitä kaivattiin lisää. Juha kertoi tietoisesti pyrkivänsä inhimillistämään itseään oppilaiden silmissä, mikä luo välitöntä ja inhimillistä ilmapiiriä. Hän kertoi kertoneensa oppilailleen omista henkilökohtaisista elämäkokemuksistaan, minkä oli kokenut lisäävän oppilaiden kiinnostusta oppituntia kohtaan. Opettajan inhimillinen rooli luo ilmapiirin hyväksyväksi ja virheitä sallivaksi kun oppilaat huomaavat, että opettajakin on ihminen. Laursen (2006, 19) käyttää avoimuudesta käsitettä autenttisuus, mikä luo turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä.

Opetustyönsä kannalta opettajille on tärkeää ymmärtää oppilaiden maailmaa ja sitä kulttuuria, jossa he elävät. Opettajien ei tarvitse olla oppilaiden kanssa samalla tasolla, mutta opettajien haasteeksi muodostuu nuorten maailman ja kulttuurisen ympäristön ymmärtäminen. Nuorten kulttuuristen ominaispiirteiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa, mutta moralisointia tulisi kyetä välttämään. (Kiviniemi 2000, 106.)

6.3 Opettajan vuorovaikutustaidot ongelmatilanteissa

Opettajat kohtaavat koulussa hyvin paljon erilaisia ongelmatilanteita oppilaiden kanssa. Tottelemattomat oppilaat, lintaaminen, häiriökäyttäytyminen ja kiusaaminen ovat yleisiä ongelmia, jotka vaikuttavat opetukseen ja koko koulukulttuuriin.

Ongelmatilanteet häiritsevät opetusta, luovat turvattomuutta oppimisilmapiiriin ja haastavat koko koulun henkilökunnan. (Ertesvåg & Vaaland 2007, 713.) Syrjäytyneet oppilaat ovat opettajalle haaste, jota tulee käsitellä. Opettajalla ja koko kouluyhteisöllä on mahdollisuus ja velvollisuus vaikuttaa ja auttaa. (Siljander & Ulvinen 1996, 26.)

Opettajat voivat työssään kohdata jopa hengenvaarallisia tilanteita. Yläkoulun opettajat ovat kertoneet saaneensa jopa tappouhkauksia oppilailtaan. Opettajat kokevat tällaisten tilanteiden edessä monesti avuttomuutta ja pohtivat, miten tilanteisiin voi puuttua. Joissakin tapauksissa aggressiivisiksi tiedettyjen oppilaiden aiheuttamia tilanteita voidaan katsoa läpi sormien, mutta tällaisessa suhtautumisessa on aina omat vaaransa. Kaikkia oppilaita tulisi kuitenkin pyrkiä kohtelemaan tasapuolisesti. (Kiviniemi 2000, 132.)

Juha kertoi poikien liikuntatunnilla esiintyvän väkivaltaisuutta ja aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivisuus on merkki impulssien hallitsemattomuudesta, mikä tarkoittaa paineiden ja tunteiden hallintaa. Väkivaltaisuuden ja aggressiivisuuden taustalla on aina kuitenkin jokin muu tunne, kuten pelko, pettymys, hylätyksi tuleminen, turvattomuus, epävarmuus, kateus, mustasukkaisuus, avuttomuus tai väärin kohdelluksi tuleminen. Opettajien tulisi keskittyä selvittämään, mitä käyttäytymisen taustalla piilee, jotta tilannetta saataisiin korjattua. Oppilaille olisi myös tärkeää opettaa tunteiden tunnistamista ja säätelyä, joskin pohja tunnesäätelylle luodaan jo varhaislapsuudessa.

(Isokorpi 2004, 99–106, 127.) Liikuntakasvatuksen yksi keskeinen tehtävä on oppilaiden tunne-elämän kehittäminen liikunnan avulla.

Molemmat opettajat painottivat reagoinnissaan rauhallisuutta, kun oppilas tulee kertomaan huolistaan. Opettajat osoittivat kykyä impulssinhallintaan (Isokorpi 2004, 99). He myös halusivat keskustella oppilaan kanssa kahden kesken ilman muita osapuolia. Erityisesti poikien liikunnanopettaja joutui työssään kohtaamaan väkivaltaisuutta ja fyysistä riehumista, jolloin tilanteen rauhoittaminen nousi erityisen tärkeäksi. Juha painotti fyysisen ympäristön tärkeyttä rauhoittumisessa ja jos rauhoittuminen ei onnistunut, pyrittiin hakemaan paikka jossa se onnistui. Opettajat näkivät kahdenkeskisen keskustelun eräänä rauhoittavana tekijänä ja muiden läsnäolon taas koettiin häiritsevän tilannetta. Juha halusi aina purkaa tilanteen mahdollisimman nopeasti keskustelemalla ensin oppilaan kanssa kahdestaan: *”...se on se hyvä sääntö et lasketaan kymmeneen ja jos ei riitä ni lasketaan sataan ja tota, sitte keskustellaa asia auki. Ja tietysti kahen kesken, et niinkun rauhotetaan se tilanne sitäki kautta.”* (18.2.2009)

Etenkin pojilla tuntuu olevan vaikeuksia luoda luottamuksellisia suhteita opettajiinsa (Suutarinen 2000, 38). Vuorovaikutus koulussa ja tiedon vaihtaminen ovat kasvua ylläpitäviä voimia, joten kaikessa muutokseen tähtäävässä koulun toiminnassa tulisi pitää yksilöiden ja eri osayhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta entistä tärkeämpänä (Sahlberg 1996, 41). Turvallisen ja myönteisen ilmapiirin luominen on vuorovaikutuksessa erityisen tärkeää, jotta pelko ja epäluottamus saataisiin hälvenemään. Tämä vaatii tasapuolista arvostusta ryhmän jäsenten välillä siten, että kaikkia kuunnellaan ja kaikkien näkökulmat otetaan huomioon. (Isokorpi 2004, 107–108.) Yli-Luoma (2003) on tutkimuksessaan havainnut, että oppilaalla, jolla on turvallinen opettaja-oppilas-suhde, on myös hyvä sosiaalinen itsetunto, kun taas torjuva opettaja-oppilas-suhde on yhteydessä heikkoon sosiaaliseen itsetuntoon. Nuoren itsetunto näyttääkin olevan riippuvainen tärkeistä ihmissuhteista kuten kiintymyssuhteesta vanhempiin sekä opettaja-oppilas-suhteesta. (Yli-Luoma 2003, 24, 29.)

Kysyimme Millalta ja Eetulta, mikä heidän mielestään olisi pahinta, mitä opettaja voisi tehdä kun tälle kertoo omista murheistaan. Molemmat oppilaat vastasivat useaan

otteeseen, että pahinta olisi, jos opettaja kertoisi tietoa eteenpäin. Tiina uskoi oppilaiden olevan jopa mielissään jos kaverit viestittävät murheista eteenpäin opettajalle tai muille aikuisille tahoille. Samalla tapaa tällöin luottamus pettyisi, mutta ero siinä olisiko eteenpäin kertoja toinen oppilas tai opettaja teki asiaan selvän eron. Oppilaiden mielestä luottamuksen ja vaitiolon tarve oli siis suurin murheiden kertomisessa opettajille. Eetu pelkäsi myös, että opettaja alkaisi vihjailta kertomistaan asioista muissa tilanteissa. Ilmeisesti Eetu siis halusi, ettei luottamuksellisia asioita otettaisi esiin muuten kuin tilanteen niin salliessa, rauhallisessa kahdenkeskisessä keskustelussa. Millan haastattelussa pahimmiksi asioiksi nousi lisäksi opettajan naureskelu oppilaiden murheille. Myös vanhemmille oppilaiden murheista kertominen koettiin luottamuksen pettämiseksi. Kiusaamistilanteissa tai muissa välien selvittelyissä Milla toivoi, ettei opettaja toimisi puolueellisesti.

Kun kysyimme opettajilta samaa asiaa, ei luottamuksellisten asioiden kertominen eteenpäin noussut esiin kummankaan haastattelussa. Juha ajatteli empatiakyvyn puutteen olevan pahinta ja Tiina näki, että ongelman ohittaminen tyystin olisi pahin ratkaisu opettajalta. Kun taas kysyimme opettajilta, mitä he luulevat oppilaiden ajattelevan olevan pahinta mitä opettaja voisi tehdä luottamuksellisen asian kertomisen jälkeen, molemmat opettajat mainitsivat opettajan välinpitämättömyyden.

Eetu ei ollut tietoinen opettajien ja koulun ohjeistetuista menettelytavoista ongelmatilanteissa, mutta sanoi kuitenkin tietävänsä, että voisi mennä terveydenhoitajalle, psykologille tai kuraattorille keskustelemaan tarpeen tullen. Milla menisi mieluummin keskustelemaan murheistaan ammattilaiselle, kuten psykologille, kuin liikunnanopettajalle. Hän kertoi terveydenhoitajan olevan tuttu ensimmäiseltä luokalta saakka ja tietävän heidän perhesuhteistaan. Terveystenhoitaja oli kertonut Millalle psykologin mahdollisuudesta keskustelukumppanina ja ammattilaisena, joten Millalla oli tieto avunsaannista. Hän kuitenkin epäili, ettei avun saannista oltu tiedotettu koulussa tarpeeksi hyvin kaikille oppilaille, eikä hän uskonut monenkaan tietävän, kenelle ja minne voisi mennä kertomaan ongelmista.

Poikien liikunnanopettaja ei Eetun mukaan erityisesti kysellyt oppilaiden kuulumisia, mutta oli kyllä tavoitettavissa ja kiinnostunut, jos oppilas itse halusi mennä keskustelemaan asioistaan. Opettaja kuitenkin tuli kyselemään kuulumisia, jos tiesi

oppilaalla olevan ongelmia tai murheita, mutta varsinaisesti ennaltaehkäisevästi tai tunnustelua varten opettaja ei kysellyt kuulumisia. Eetu ei kaivannut opettajan kyselevän enempää asioistaan. Myös Millan mielestä liikunnanopettaja kyseli ihan tarpeeksi kuulumisia, eikä hän kaivannut enempää opettajan utelua asioistaan. Tutkimiemme oppilaiden käsitys liikunnanopettajan kiinnostuneisuudesta oppilaita kohtaan näkyy taulukossa 12.

Taulukko 12. Oppilaiden käsitys liikunnanopettajan kiinnostuneisuudesta oppilaita kohtaan

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
	fr (%)	fr (%)	fr (%)
Erittäin kiinnostunut	0 (0)	2 (18.2)	2 (8)
Kiinnostunut	5 (35.7)	1 (9.1)	6 (24)
Jonkin verran kiinnostunut	6 (42.9)	7 (63.6)	13 (52)
Vain vähän kiinnostunut	2 (14.3)	1 (9.1)	3 (12)
Ei lainkaan kiinnostunut	1 (7.1)	0 (0)	1 (4)
Yhteensä	14 (100)	11 (100)	25 (100)

Tutkimusryhmän tytöistä ja pojista suurin osa ajatteli, että liikunnanopettaja oli jonkin verran kiinnostunut oppilaista. Tytöistä kaksi ja pojista yksi ajatteli, että opettaja on vain vähän tai ei lainkaan kiinnostunut oppilaiden asioista. Käsitukset eivät merkitsevästi eronneet tytöillä ja pojilla. $\chi^2 (4)=5.800$, $p=.215$

Kulttuurissamme arvostetaan nykyään yksityisyyttä (Kiesiläinen 1998, 19, 31), mikä näkyy aineistossamme juuri oppilaiden haluttomuutena kertoa opettajille ja aikuisille ylipäättään elämästään: ”...ei opettajan oikee kuulukaa tulla kauheesti kyselemään et mites sulla nyt menee kotona ja tälle – emmä usko että on jotenki tarpeen puhua niinku enemmän.” (Milla 11.3.2009)

Myös opettajat halusivat pitää henkilökohtaisen elämänsä opettajan roolista erossa ja Juha oli tyytyväinen, kun asui muutaman kymmenen kilometrin päästä

kouluympäristöstä. Hän ei kohdannut opettamiaan oppilaita vapaa-ajallaan juuri lainkaan ja koki asian hyväksi erityisesti siksi, etteivät oppilaiden ongelmat kulkeneet mukana kotiin. Toisaalta Juha kertoi puhuneensa henkilökohtaisesta elämästään oppitunneilla ja näin inhimillistävän itseään oppilaiden silmissä luodakseen paremman suhteen oppilaisiin. Hän siis samalla kertoi haluavansa pitää oman henkilökohtaisen elämänsä erossa opettajan roolista ja silti kertovan henkilökohtaisia asioitaan. Juhan haastattelussa näkyy opettajan roolin haasteellisuus ja kaksijakoisuus, pitäisikö olla enemmän auktoriteetti ja tiukasti opettajan roolissa vai inhimillistää ja luoda läheisempää kaverillista suhdetta oppilaisiin?

Kumpikaan opettaja ei kokenut, että oppilaat tulisivat liikaa kertomaan ongelmistaan eivätkä oppilaiden huolet siis kuormittaneet kumpaakaan haastateltua opettajaa liikaa. Juha kuitenkin viittasi puheissaan, että näinkin voisi helposti käydä. Ehkä opettajien vähäinen kysely oppilaiden elämäntilanteista ja kuulumisista oli keino rajata ongelmatapauksia niihin yksittäistapauksiin, jotka itse lähestyivät opettajia. Kouluissa ongelmatilanteiden haasteena on se, että tiedot sosiaalisten ja muiden ongelmien taustoista liikkuvat hitaasti opettajille. Kuitenkin koulussa joudutaan nopeasti reagoimaan oppilaan vakaviin oireisiin. Tähän saakka pahoinvoivia lapsia on tarkasteltu yksittäisinä tapauksina. (Hovila 2004, 79.) Tärkein tehtävä opettajalla ongelmatilanteissa on kuunnella oppilasta ja olla läsnä.

6.4 Yhteistyö opettajien ja vanhempien kanssa

Opettajat ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden lisäksi myös muiden kanssa. Olennaisen tärkeää ja luonnollista on vuorovaikutus vanhempien kanssa. Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että keskustelut vanhempien kanssa auttavat heitä ymmärtämään paremmin nuoria. Erilaisen ongelmakäyttäytymisen myötä yhteistyö vanhempien kanssa on lisääntynyt. (Kiviniemi 2000, 77.) Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulee tukea, koska monet ongelmat voivat olla ehkäistävissä tai ratkaistavissa, kun vanhemmat osallistuvat aktiivisesti lastensa kasvatukseen ja ovat kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 26). Opettajien haastatteluissa kodin ja koulun yhteistyötä pidettiin todella tärkeänä, mutta haasteellisena. Tiina kertoi haastattelussa vanhempainvarteista, jotka toteutetaan

seitsemännelle luokalle tullessa. Näin opettajalla ja oppilaiden vanhemmilla on mahdollisuus kohdata ja tutustua toisiinsa, jotta yhteistyö tulevaisuudessa olisi helpompaa ja sujuvampaa.

Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan opettajat näkevät, että vanhempien rooli on keskeinen nuorten kriittisen tietoisuuden kehittämisessä. Nuorten kannalta olisi tärkeää, että eri kasvattajatahot, kuten opettajat ja vanhemmat, tukisivat toinen toisiaan ja että kasvatusta olisi samansuuntaista. (Kiviniemi 2000, 105.) Aikuisten tulisi herkemmin puuttua nuorten ongelmakäyttäytymiseen. Kasvatustehtävä helpottuisi, jos vastuu jakautuisi tasaisemmin vanhempien, kodin ja koulun kesken. (Kiviniemi 2000, 143.) Juhan mielestä kodin ja koulun kasvatustavoitteet voivat erota toisistaan hyvinkin paljon ja olla jopa ristiriidassa keskenään: ” *Hyviä esimerkkejä on tälläkin hetkellä meidän koulussa et tota, ei tarvi yhtää ihmetellä et miks jotkut oppilaat käyttäytyy sillä tavoin ku tota vanhempien näkemys on ihan erilainen koulun kanssa.*” (18.2.2009)

Pohdinnan paikka onkin kodin ja koulun kasvatusvastuun välinen ristiriita. Kodin ja koulun kasvatusvastuusta keskustellaan kovasti ja on keskusteltu siitä lähtien, kun 1960-luvulla alettiin keskustella äitien työssä käymisestä (Alasuutari 2003, 27). Vanhemmat kokevat monesti lapsen kasvattamisen ja vanhemmuuden projektina, joka kertoo kasvatuksen ammatillistumisesta nyky-yhteiskunnassa. Ammatillistuminen puolestaan aiheuttaa paineita ja epävarmuutta vanhemmille siitä, jos he tekevät virheitä. (Alasuutari 2003, 163–166.) Vanhemmat voivat tuntea kadottavansa vanhemmuuden jäädessään ammattikasvattajien jalkoihin (Kiesiläinen 1998, 33). Vanhempien ja kasvatustammattilaisten, kuten opettajien, yhteistyö on kuitenkin tärkeää lapsen eheän kehittymisen kannalta. Nykyään käytetäänkin käsitettä kasvatuskumppanuus, joka käsittää että molemmilla osapuolilla on oleellista tietoa lapsesta, kasvatuksella on yhteisiä tavoitteita ja kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. (Karila ym. 2006, 91–93.) Tutkimuksemme liikunnanopettajat halusivat siirtää omilla tavoillaan kasvatusvastuuta kotiin. Esimerkiksi Tiina vaatii aina lupalapun vanhemmilta jos nuori ei osallistu liikuntatunnille siitä syystä, että vanhemmat ovat silloin itse tehneet päätöksen nuoren osallistumattomuudesta ja ovat siitä varmasti tietoisia. Juha puolestaan mainitsi, että yleisönosastokirjoituksissa ja muissa kirjoituksissa korostetaan koulun kasvatusvastuuta, mutta näki itse sen kuuluvan huoltajille. Nuoret viettävät

koulussa monta tuntia päivässä, joten molemmat opettajat pitivät myös koulun merkitystä kasvattajana suurena, mutta ei ensisijaisena.

Opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön usein kuormittavana. Vanhemmat saattavat puuttua liian aktiivisesti opetustoimintaan tai opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (Hyvärinen 2006, 126.) Opettajan ammatissa korostuu itsenäisyyden periaate, jonka mukaan opettaja toimii ratkaisuisissa itsenäisesti ilman yhteistyötä toisten kanssa (Alasuutari 2003, 90). Opettajien tulisi kuitenkin oppia pyytämään apua ja neuvoja toisilta, jotta oppilaiden kasvua ja kehitystä voidaan tukea mahdollisimman monipuolisesti. Myös opettajien keskinäinen vuorovaikutus on tärkeää kasvatusyhteisössä. Hovilan (2004) mukaan koulu voi olla kasvatusyhteisö vain, jos opettajat ovat kohdanneet ja sisäistäneet koulun opetussuunnitelman sekä kouluyhteisö mahdollistaa opettajien keskinäisen kohtaamisen. Kasvatusyhteisön opettaja haluaa ja pystyy kohtaamaan oppilaan subjektina. (Hovila 2004, 53–54.)

Haastattelemamme liikunnanopettajat kokivat vaikeaksi juuri yhteydenotot vanhempien kanssa. Monesti yhteyttä otetaan vanhempiin ja myös vanhemman suunnasta opettajaan silloin, kun jokin asia on mennyt vikaan. Tällöin oppilaan kotiin viemä versio tapahtuneesta eroaa monesti todellisesta, mikä aiheuttaa ristiriitoja opettajan ja vanhemman välille. Nykyään koululla on käytössä sähköinen järjestelmä, johon merkitään joka päivän jälkeen poissaolot, ongelmat, mahdolliset erityiskiitokset ja muut pikaiset kuulumiset. Oppilaiden vanhemmilla on siis halutessaan mahdollisuus seurata lapsen koulukuulumisia Internetin kautta ja ottaa helposti yhteyttä opettajaan. Puhelinyhteydenottoja opettajille tuleekin nykyään harvemmin. Tiina mainitsi, että on ihanaa, kun jotkut vanhemmat jaksavat kirjoittaa sähköiseen järjestelmään oman lapsensa myönteisiä liikuntakokemuksista tai muita myönteisiä asioita. Kumpikin opettaja sanoi, että myönteisiäkin yhteydenottoja tulee, vaikka valitettavasti suurin osa onkin kielteisiä. Opettajat sanoivat myös, että aika ja energia eivät riitä kirjoittamaan jokaiselle oppilaalle myönteisiä kommentteja koulupäivästä, mutta tähän voi tarjoutua tilaisuus esimerkiksi vanhempainilloissa. Oppilaat olivat samaa mieltä, että kotiin otetaan yhteyttä usein vain kielteisissä asioissa: *”No, jos nyt paljon jotain lintsaa tunneilta ja ei oo liikuntavarusteita, sit tulee jälki-istuntoa ja niistä menee sit lappu kotiin...et sillee, mut ei nyt varmaa muuten...”* (Eetu 18.3.2009)

7 POHDINTA

Tulosten yhteenveto ja suhteuttaminen aikaisempiin tutkimuksiin

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten pahoinvoinnin taustatekijöitä, pahoinvoinnin näkymistä liikuntatunnilla sekä opettajien vuorovaikutuksellisia taitoja ja keinoja ongelmatilanteiden selvittämisessä. Tarkastelimme sekä opettajien että oppilaiden näkemyksiä aiheesta. Kyselylomakkeiden avulla suhteutimme tutkimusryhmämme vastauksia valtakunnallisiin keskiarvoihin ja tarkastelimme myös tyttöjen ja poikien vastausten eroja ja yhteneväisyyksiä. Tutkimuksemme tulokset olivat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Kyselylomakkeen perusteella emme pysty sanomaan onko nuorten henkinen huonovointisuus lisääntynyt, mutta tyttöjen suurempi masentuneisuus ja huolestuneisuus elämän eri osa-alueista poikiin verrattuna tuli aineistossamme selkeästi esiin. Kahdeksaluokkalaiset tytöt noudattivat pitkälti valtakunnallista tasoa, mutta pojat suhtautuivat lähes poikkeuksetta kaikkiin kysymyksiin valtakunnallista tasoa myönteisemmin. Tutkimistamme nuorista 12 % esiintyi lievää tai kohtalaista masennusta ja 4 % vakavaa masennusta, jotka ovat samaa tasoa valtakunnallisten tulosten kanssa (keskivaikeaa tai vaikeaa masennusta 13 %:lla) (Luopa ym. 2008, 24).

Haastatteluaineistosta voidaan löytää useita tulkintoja nuorten henkisestä hyvinvoinnista. Kulttuurin ja yhteiskunnan muuttuminen on yhteydessä koulumaailmaan, jossa korostuu yhä enemmän yksilöllisyyden merkitys (Laine 2003, 177–180). Yksilöllisyys nousikin aineistosta erääksi keskeisimmäksi tekijäksi nuorten henkistä hyvinvointia ajatellen. Toinen keskeinen teema aineistossa oli luottamus kouluyhteisössä ja ihmissuhteissa.

Oppilaiden haluttomuus puhua ongelmistaan opettajille kuvasti sekä yksilöllistymistä että luottamuksen puutetta. Oppilaat eivät uskoneet, että opettajat tietävät heidän taustoistaan tai tilanteistaan eivätkä halunneetkaan opettajien tietävän kaikkea. Opettajat mainitsivat, että henkistä pahoinvointia on vaikea havaita, joka voi johtua oppilaiden halusta peitellä ongelmiaan. Vaikka liikuntatunnin toiminnallinen ja yhteistyötä korostava ympäristö tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia kertoa omista murheistaan ja huolistaan, oppilaat eivät käytä tätä riittävästi hyväkseen. Opettajien tehtävänä on

tarjota avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa lähestyä opettajaa. Joillekin oppilaille opettajan kanssa keskustelu on luontevampaa ja he jopa hakeutuvat opettajan juttusille. Usein tieto ongelmista kantautuu kuitenkin kaverien mukana tai poikkeavan käyttäytymisen havaitsemisen avulla. Heleniuksen (1996, 36–37) tutkimuksen mukaan oppilailla on halu keskustella vaikeista asioista koulussa paljastamatta kuitenkaan henkilökohtaisia taustojaan. Tämä ei suoranaisesti tullut esiin omassa tutkimuksessamme, koska kumpikaan haastateltavista oppilaista ei halunnut kertoa ongelmistaan liikunnanopettajalle. Millan toivoma taustakartoituskysely viittaa kuitenkin siihen, että oppilaat haluavat opettajien tietävän oppilaiden henkilökohtaisista asioista, mutta eivät halua niistä itse keskustella.

Haastattelemamme nuoret eivät kertoneet mahdollisista ongelmistaan opettajille, vanhemmille eivätkä juuri kavereillekaan. Milla sanoi puhuvansa ongelmistaan vain serkulleen, mutta Eetu ei uskoutunut kavereillekaan. Opettajille ei asioista kerrottu, mikä voi juontaa juurensa luottamuksen puutteesta. Tällaisten asioiden tullessa ilmi heräsi mieleen kysymys, ovatko nuoret aivan yksin ongelmiensa kanssa? Yhteiskunnan yksilöllistyessä nuoret voivat kokea, että heidän tulee selviytyä itse omasta elämästään ilman ulkopuolista apua. Huojentava uutinen oli kuitenkin se, että molemmat haastatellut oppilaat tiesivät, että ongelmista on mahdollista mennä keskustelemaan esimerkiksi terveydenhoitajan tai koulupsykologin kanssa.

Opettajat painottivat tutkimuksessa moneen otteeseen haluavansa tarjota oppilaille itselleen mahdollisuuksia tulla juttelemaan henkilökohtaisista asioistaan opettajan kanssa. Molemmat opettajat sanoivat, etteivät kysele oppilaiden henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista ilman oppilaan aloitetta. Tämä tarkoittaa, että opettajat ikään kuin siirtävät ”pallon oppilaille”. Tällaisella menettelytavalla opettajat siirtävät vastuuta nuorille itselleen ja kannustavat nuoria toimimaan omilla ehdoillaan, minkä voi ajatella olevan jopa ongelmatilanteiden kohtaamisen pakoilua. Opettajat mainitsivatkin, etteivät halua oppilaiden pitävän opettajia jättesankoina, joille voi purkaa kaikki huolet ja murheet. Toisaalta vastuun siirtämisellä opettajat viestivät oppilaille antavansa heille tilaa ja kannustavan sitä kautta tulemaan kertomaan ongelmistaan oppilaiden omaan haluun nojaten. Opettaja on vahvasti myös kasvattaja (Hovila 2004) ja suuri osa opetusajasta meneekin kasvatuksellisiin tehtäviin (Kiviniemi 2000, 126), joten on aiheellista pohtia kasvattajan vastuuta nuorten henkistä hyvinvointia silmällä pitäen. Jos

opettaja kasvattajana siirtää oppilaille suurimman vastuun oman henkisen hyvinvoinnin edistämisestä, voiko kasvattaja sanoa edistävänsä oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia?

Oppilaiden vastuun lisääminen voi olla seurausta myös siitä, että opettajat kokevat avuttomuutta henkisen pahoinvoinnin havaitsemisessa. Molemmat opettajat kokivat kuitenkin omaavansa kohtalaisen hyvät vuorovaikutustaidot ja Tiina uskoi olevansa myös oppilaidensa mielestä helposti lähestyttävä. Oppilaiden ongelmien esiin tuleminen vaati opettajien mukaan jotenkin normaalista poikkeavaa käyttäytymistä, oppilaan itsensä halua keskustella opettajan kanssa tai kaverien huolta henkisesti huonosti voivasta nuoresta. Vuorovaikutus liikuntatunnilla ja oppilaiden kehonkieli paljastavat monesti jos oppilaalla on huolia tai murheita.

Opettajien ja oppilaiden tuntemukset tiedon kulusta tukivat toisiaan. Oppilaat eivät kokeneet, että liikunnanopettajan tarvitsisi tietää heidän elämäntilanteestaan enempää kuin mikä vaikutti liikuntatuntien suorittamiseen. Myöskään opettajat eivät itse halunneet ja kokeneet tarvetta udella oppilaiden asioista tarkemmin, vaan ajattelivat ongelmista puhumisen enemmän oppilaslähtöiseksi. Jos oppilaalla selkeästi oli huolia, lähestyivät opettajat tällöin oppilaita aloittaakseen keskustelun, mutta näitä oppilaita oli vähän. Tulos on siinä mielessä kiinnostava, ettei kuulumisten ja elämäntilanteiden jakamattomuus vastaa ongelmien ennaltaehkäisyä, joka toisaalta nyky-yhteiskunnassa olisi erityisen tärkeää. Aineistossamme ei näkynyt mielestämme tarpeeksi vahvasti ymmärrys koulun merkityksestä nuoren hyvinvoinnin kannalta. Opettajien auktoriteetin ja turvallisen aikuisen rooli sekä hyvinvointia edistävä opetustilanne ei toteutunut aineistossamme (Kiviniemi 2000, 134; Stakes 2002, 51).

Käytännössä aikuisen rooli ja hyvinvointia edistävä opetus voisi osana opettajan työtä sisältää oppilaiden kuulumisten kyselemisen. Tietoisuus nuorten elämäntilanteesta antaisi opettajalle paremmat lähtökohdat huomata oppilaat, joilla on huolia. Näin nuorten pahoinvoinnin piirteisiin voitaisiin tarttua nopeammin ja tehokkaammin. Toinen asia ennaltaehkäisyssä on koulu yhteisön resurssit pahoinvointiin tarttumisessa, mutta se jää tutkimuksemme ulkopuolelle. Opettajien haluttomuus udella nuorten kuulumisia sekä resurssien vähäisyys voivat molemmat johtua koulumaailmaan tunkeutuneesta tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimuksesta (Turunen 2000, 31). Toisaalta

molemmat osapuolet antavat tilaa toisilleen ja pitävät kuitenkin mahdollisuuden tulla keskustelemaan huolista avoimena, mikä saattaa joissakin tapauksissa parantaa keskinäistä luottamusta osapuolten välillä.

Hyvinvoinnin uhkatekijät eivät tuloksissa olleet yllättäviä. Aiempi tutkimustieto perhetaustojen (Tulisalo 1999, 43–44), ystävien (Helenius 1996; Sulander & Romppanen 2007, 19) sekä koulun (Kuula 2000, 45; Siljander & Ulvinen 1996) ja yhteiskunnan (Hovila 2004, 80; Wilenius 2002, 12) paineista tuki saatuja tuloksia, eikä niistä löytynyt yllättäviä piirteitä. Koimme kuitenkin tärkeäksi ja havahduttavaksi kuulla asiat nuorten omasta suusta ja se laittoi aiemmat tutkimustulokset uuteen elävämpään valoon. Perhesuhteet aiheuttivat erityisesti Millalle pahaa oloa ja hänen kohdallaan aineisto oli antoisampaa tutkimuksellemme. Haastattelujen perusteella Milla koki elämäntilanteensa ja maailmansa Eetua synkempänä ja hänellä oli itsellään enemmän kokemusta pahoinvoinnin syistä. Eetulla asiat olivat tasapainoisemmin, joskin hänenkin haastattelustaan pystyi tulkitsemaan, että perheessä esiintyi ehkä jonkinlaisia sisäisiä riitoja, joista Eetu ahdistui. Perhesuhteet olivatkin aineistossamme nuorten näkökulmasta eniten pahaa oloa aiheuttava tekijä. Opettajat tiedostivat, että osalla oppilaista perhesuhteet aiheuttivat pahaa oloa, mutta opettajien puheessa koulupaineet ja yleinen toivosta luovuttaminen ja masentuneisuus nousivat keskeisimmiksi aiheiksi. Opettajien puheiden perusteella tulkitsimme, että opettajat näkivät myös epävakaiden perhesuhteiden aiheuttavan yksittäisille oppilaille pahaa oloa. Kirjallisuus tukee näitä tulkintoja kertomalla, että perhe-elämä on osittain muuttunut sellaiseksi, joka ei tue kasvavan lapsen ja nuoren tarpeita riittävän hyvin, oli perheessä suurempia ongelmia tai ei. (Aaltonen ym. 2007, 200–205; Karvonen ym. 2000, 23, 41–42.)

Molemmat oppilaat kertoivat koulupaineiden olevan suuria ja aiheuttavan ahdistusta nuorille yleensä. Koulupaineista puhuessa oppilaat nostivat esiin myös muita yhteiskunnan asettamia paineita, kuten ulkonäköpaineet. Yhteiskuntapaineista olisi ollut kiinnostava saada tietoa enemmänkin nuorten näkökulmasta, mutta koimme hankaliksi asetella kysymykset siten, että oppilaat itse osaisivat eritellä yhteiskunnan piirteitä, jotka aiheuttavat ahdistusta ilman, että johdattelisimme heitä liikaa valmiisiin vastauksiin. Emme epäilleet, etteivätkö kahdeksaluokkalaiset ymmärtäisi yhteiskunnan käsitettä, mutta pohdimme, etteivät he ehkä osaa tarkastella yhteiskuntaa siten kuin aineistossa olisimme toivoneet. Yhteiskunnan nykyiset piirteet, kuten kiire, tehokkuus,

stressi, ulkonäkökeskeisyys ja tuloksellisuus sekä menestyminen tulivat esiin muissa yhteyksissä siten, että voimme aineiston pohjalta todeta, että nämä ovat asioita, jotka vaikuttavat nuoren elämään kielteisesti.

Yläkouluun siirtymisen vaiheesta nuorten kokemukset erosivat aikaisemmista tutkimuksista (Kaivosoja 2002, 116–117). Haastattelemamme nuoret kokivat yläkouluun siirtymisen helpoksi ja mukavaksi ja he olivat viihtyneet yläkoulussa hyvin. He kokivat saavansa enemmän vastuuta ja vapautta omaan koulunkäyntiinsä, mikä paransi kouluviihtyvyyttä. Oppilaiden puheessa ei näkynyt merkkiäkään kouluasteen siirtymän aiheuttamasta turvattomuudesta, epävakauudesta tai pysymättömyydestä.

Ystävyys- ja vertaissuhteet olivat kolmas hyvinvointitekijä nuorilla. Molemmilla oppilailla oli ystäviä. Millan haastattelussa ystävien merkitys korostui tärkeämmäksi kuin Eetun. Tytöillä ystävyys on läheisempää ja tärkeämpää, johon kuuluu muun muassa asioista uskoutuminen ja luottamus (Nykänen 2002, 21–32). Pojilla ystävät esiintyvät enemmän kavereina tai tovereina, joiden kanssa vietetään aikaa ja harrastetaan asioita yhdessä (Nykänen 2002, 21–22). Nämä piirteet näkyivät oppilaiden haastatteluissa. Yllättävää oli, että yleisin asia, josta pojat tulivat puhumaan liikunnanopettajalle, oli ystävyysuhteet. Kuten aikaisemmin todettiin, ystävyysuhteet ovat yksi suurimpia murheiden aiheuttajia nuorten keskuudessa (kts. 5.3 Ystävyysuhteet). Huolista puhuminen vaatii hyvää luottamusta vastapuoleen. Suutarinen (2000, 38) havaitsi tutkimuksessaan, että pojille oli vaikea luoda luottamuksellista suhdetta opettajaansa, minkä vuoksi saamamme tulos yllätti.

Liikuntatunnilla tulee eteen monenlaisia ongelmatilanteita, joiden käsitteleminen kuuluu opettajan kasvatustehtävään. Yleisimmin ongelmat liittyvät ristiriitoihin tai auktoriteettien vastustamiseen, mutta myös henkistä ja fyysistä väkivaltaa on havaittavissa. Moilasen (2004, 265) tutkimuksen mukaan häiriökäyttäytyminen voi olla seurausta henkisestä pahoinvoinnista, joten opettajan tulee tarkkailla oppilaiden käyttäytymistä koulussa. Opettajan toiminnalla, esimerkiksi tunnin järjestelyä ja toteutusta ajatellen, on merkitystä ongelmatilanteiden syntyyn. Opettaja voi omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä mahdollista häiriökäyttäytymistä. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23.) Haastattelemamme oppilaat ajattelivat, että opettajilta jää usein huomaamatta etenkin toisiin oppilaisiin kohdistettu henkinen väkivalta. Opettajat

puolestaan ajattelivat huomaavansa kiusaamisen melko hyvin, vaikka he eivät juuri tuoneet haastattelussa esiin henkistä väkivaltaa. Henkisen väkivallan ennaltaehkäisyssä, huomaamisessa ja ratkaisemisessa onkin opettajille työnsarkaa (Salmivalli 2005).

Tutkimuksessamme käytetyimmät ongelmatilanteiden selvittelytavat olivat rauhoittuminen, kuuntelu ja keskustelu, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Klemola 2009; Kuusela 2005). Opettajat kuvailivat hallitsevansa hyvät kuuntelutaidot ja molemmat painottivat rauhallisuuden merkitystä asioiden käsittelyssä. Myös oppilaat pitivät tärkeänä, että opettajat kuuntelisivat oppilaita ja pyrkisivät auttamaan heitä tarvittaessa. Oppilaat eivät osanneet eritellä opettajien vuorovaikutus- ja ongelmatilanteiden ratkaisutaitoja. He molemmat luottivat liikunnanopettajaan ja uskoivat ja toivoivat opettajien pyrkivän auttamaan ja etsimään ratkaisuja ongelmiin. Luottamuskyky nousi kuitenkin erityisen tärkeäksi haastatteluissa. Vaikka oppilaat kertoivatkin luottavansa liikunnanopettajiinsa, näkyi pelko luottamuksen puutteesta oppilaiden puheissa. Suurimmat pelot olivat, että opettaja kertoo eteenpäin oppilaan luottamuksellisia tietoja, viittaa niihin muissa tilanteissa, ei ota tosissaan tai toimii puolueellisesti. Haastatteluista näki, että oppilaat kaipaavat turvallista ja vankkaa aikuista elämäänsä, johon he voivat luottaa täysin. Tutkimukset tukevat ajatusta, jossa opettajalla tulee olla luotettava ja turvallinen aikuisen rooli (Sulander & Romppanen 2007, 33). Opettajaa sitoo vaitiolovelvollisuus, eikä hän saa kertoa oppilaan asioita eteenpäin muutoin kuin oppilaan tai huoltajien luvalla. Opettajan on samalla kuitenkin toimittava oppilaan parhaaksi edistääkseen tämän kasvua ja kehitystä eheäksi yksilöksi, mikä oppilashuoltotyöryhmän toiminnan näkökulmasta on ristiriidassa vaitiolovelvoitteen kanssa. Opettajan toiminta oppilaan hyväksi on asia, mikä ilmeisesti aiheuttaa lievää luottamuspulaa oppilaan näkökulmasta. Opettajien olisi hyvä keskittyä enemmän molemminpuolisen luottamussuhteen synnyttämiseen, joka voisi mahdollistaa ongelmien käsittelyn ennen kuin asiat ehtivät liian suuriksi.

Luottamuksen puute voi aiheuttaa turvattomuutta, joka pojilla näyttäytyy usein aggressiivisena toimintana (Isokorpi 2004, 99–108). Liikuntatunnilla fyysinen toiminta on kaikille näkyvää, mikä voi aiheuttaa oppilaille epävarmuutta ja levottomuutta. Jos luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä ei ole rakentunut molemminpuoliseksi, voi nuorten henkinen pahoinvointi jäädä opettajalta kokonaan huomaamatta. Tyttöillä henkinen väkivalta, kuten Millan mukaan ”piilovittuilu” ja toisten häiritsevät katseet

ovat suurimpia häiritseviä tekijöitä liikuntatunnilla. Liikuntatunnin toiminnallinen luonne aiheuttaa monille nuorille fyysistä epävarmuutta. Vaikka opettajat tuntevat, että he pystyvät havaitsemaan oppilaiden keskuudessa poikkeavaa käyttäytymistä, tuntuu oppilaista siltä että suuri osa etenkin henkisestä kiusaamisesta jää opettajilta huomaamatta. Tähän tulisikin kiinnittää enemmän huomiota ja opettajille pitäisi tarjota koulutusta tällaisten tilanteiden havaitsemiseksi.

Monilla oppilailla on kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta. Kokemukset riippuvat vastaan tulleista tilanteista. Haastatteluissa muutenkin liikunnallinen Eetu piti koululiikuntaa mukavana ja tykkäsi pelaila kavereiden kanssa. Milla puolestaan koki koululiikunnan aiheuttavan melko paljon suoritus- ja ulkonäköpaineita sekä opettajan että muiden oppilaiden aiheuttamana. Ystävien merkitys koululiikunnassa nähtiin kuitenkin tärkeänä, joten koko ryhmän sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen tulisi olla eräs keskeisistä kasvatustavoitteista. Sosiaalisten taitojen opettelu ja hallinta auttaa ryhmän muodostumisesta, joka edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta (Kauko & Klemola 2006). Opettajalla on suuri merkitys oppilaiden sosiaalisten taitojen harjaannuttamisessa, jotta myönteisiä liikuntakokemuksia saataisiin luotua mahdollisimman monille oppilaille (Telama 2000, 55, 60–63).

Opettajien vuorovaikutuksellisten taitojen osalta tulokset olivat ilahduttavat. Erityisesti Tiina oli kiinnostunut ja tietoinen vuorovaikutuksen tärkeydestä sekä eri menetelmistä ja pyrki myös toteuttamaan tietoaan käytännössä. Juhalla ei ollut varsinaista koulutus pohjaa vuorovaikutukseen ja olisikin sitä kaivannut. Hän uskoi kokemuksen antaneen taitoja ongelmatilanteisiin ja koki kuuntelun taidot vahvuudekseen. Ehkä juuri koulutuksen puutteen vuoksi Juha ei osannut eritellä vuorovaikutustaitojaan yhtä hyvin kuin Tiina, mutta tiedosti niiden tärkeyden ongelmallisissa tilanteissa. Aiempi tutkimustulos tuki haastattelujen tuloksia siinä, että molemmat opettajat painottivat kuuntelua tärkeimpänä vuorovaikutustaitona oppilaiden parissa työskennellessä sekä vuorovaikutustaitojen kouluttautumisen tärkeyttä ylipäätään (Klemola 2009).

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004) mukaan perusopetuksella on sekä kasvatuksellinen - että opetustehtävä. Perusopetuksen tulee tukea nuoren monipuolista kasvua, oppimista ja terveen itsetunnon kehittymistä, jotta

oppilas voi hankkia tulevaisuuden elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuksen tarkoituksena on edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä kunnioittaa yksilön oikeuksia ja vapauksia. (OPH 2004, 14.) Opettajan ei tule kuitenkaan unohtaa auktoriteetin asemaansa, josta on tärkeä pitää kiinni. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että oppilaat kaipaavat aikuista, joka asettaa heille rajat ja säännöt. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivätkin tietoisesti toiminnallaan osoittamaan oppilaille opettajan auktoriteettiaseman esimerkiksi rikkomalla oppilaiden muodostamia kuppikuntia liikuntatunneilla. Liikunnanopettajat pitivät jopa oppilaiden oikeutena vaatia opettajalta auktoriteettia ja kasvattajuutta, jotta opettajat eivät ryhdy kaverikasvattajiksi.

Luottamuskysymykset ja yksilöllisyys nousivat esiin nuorten henkisen pahoinvoinnin tarkastelussa joka tutkimuskysymyksen kohdalla. Varhaisnuorten kehitysvaiheeseen kuuluu itsenäistyminen ja oman identiteetin etsiminen (Rantanen 2004, 46), jolloin protestointi auktoriteetteja vastaan on ajankohtaista (Dunderfelt 1999, 92–93). Nuoruuden kehitystehtäviin kuuluvat itsenäisyyden saavuttaminen tunne-elämässä vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden, vastuunottaminen taloudellisista asioista, oman arvomaailman ja maailmankatsomuksen löytäminen sekä pyrkiminen sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen (Dunderfelt 1999, 94–95), mikä näkyy selkeästi oppilaiden haluttomuudessa keskustella heidän henkilökohtaisista asioistaan opettajien kanssa. Opettajan ”pallon siirtäminen” oppilaille voi siis olla seurausta ongelmatapauksien pakenemisesta, mutta myös oppilaan yksityisyyden arvostamisesta ja tilan tarjoamisesta. Oppilaan puolelta asioiden kertomattomuus liikunnanopettajalle ei välttämättä ole epäluottamuksen osoitus vaan se voi kuulua oppilaan itsenäistymisprosessiin. Avoin ja luottamuksellinen keskusteluilmapiiri mahdollistaa opettajan ja oppilaiden välisen keskustelun kyseisistä asioista. Luottamuksesta ja yksilöllisyydestä tulisikin keskustella oppilaiden kanssa (Hovila 2004, 80).

Tutkimuksen onnistuminen

Aineiston hankinnassa koimme hankaluuksia, kuten raportoinnissa kerromme. Opettajien haastattelujen saanti sujui hyvin, mutta oppilaiden saaminen haastatteluun osoittautui vaikeaksi. Osasimme varautua siihen, että saamme myös kieltäviä vastauksia, muttemme siinä määrin mikä osoittautui todeksi. Aineiston hankinnan

hankaluuksien jälkeen tuskailimme aineiston sisällöllistä heikkoutta. Eetulla asiat olivat hyvinvoinnin näkökulmasta hyvin, mikä tietysti sinänsä on hyvä asia. Tutkimuksemme kannalta olisimme kuitenkin kaivanneet oppilaita, joilla olisi mahdollisesti ollut pahoinvointia ja omakohtaisia kokemuksia ongelmatilanteista. Koimme kuitenkin ylipäättään tärkeäksi kuulla nuorten itsensä näkemyksiä aiheestamme ja hyvinvointitekijöistä, sekä heidän käsityksiään ja kokemuksiaan opettajien ongelmanratkaisutaidoista.

Haastattelut menivät kokonaisuudessaan hyvin. Kysymysten selkeä esittäminen osoittautui Juhan haastattelussa haastavaksi ja tutkittava usein tarkensi kysymyksiä. Kysymysten esittämisen yhteydessä tuli paljon tilkesanoja ja suoran selkeän kysymyksen kysyminen onnistui vain harvoin. Toisaalta tämäkin teki tilanteesta ehkä luontevamman ja keskusteleavamman. Kysymysten muoto muuttui avoimista kysymyksistä ajoittain suljetuiksi kyllä- tai ei-kysymyksiksi. Kun miesopettaja vielä oli vähäsanaisempi kuin naisliikunnanopettaja, sai kysymyksiä esittää lisää tarkentavina ja lisää penkovina. Tiinan haastattelussa ei ongelmia juurikaan esiintynyt, sillä hän oli hyvin puhelias ja kertoi oma-aloitteisesti vastaukset haastattelijan esittämiin kysymyksiin. Oppilashaastatteluissa haastattelijan piti esittää useita tarkentavia kysymyksiä, jotta oppilaat saatiin kertomaan asioista tarkemmin. Milla kertoi haastattelussa avoimemmin henkilökohtaisista asioistaan kuin Eetu. Milla olikin tutkimusasetelman kannalta otollisempi haastateltava. Haastateltavia jännitti hieman haastattelun alussa, mutta tunnelma saatiin kuitenkin rentoutumaan. Haastattelun edetessä keskustelu muuttui luontevammaksi ja haastateltavat tuntuivat unohtavan nauhurin ja haastattelutilanteen.

Haastattelut toteutettiin haastateltujen koulun tiloissa, suurin osa tyhjissä luokkatiloissa tai muussa vastaavassa. Pyrimme haastattelemaan mahdollisimman neutraalissa ympäristössä, jossa haastateltavat voisivat keskittyä ja rentoutua haastatteluun. Pohdimme eri vaihtoehtoja yliopiston tiloista lähtien, mutta käytännön hankaluuksien vuoksi hylkäsimme tämän ajatuksen. Muita mahdollisimman neutraaleja vaihtoehtoja ei ollutkaan kuin koulun tilat. Ongelmina koulun tiloissa oli lievät häiriötekijät, kuten kuulutukset ja muut keskeytykset. Lisäksi pohdimme, voisiko tilat olla osaltaan syynä siihen, etteivät haastateltavat ilmaantuneet sovittuina aikoina paikalle. Oppilaita saattoi nolottaa ja ujostuttaa saapua paikalle, kun joku oppilastoveri saattoi mahdollisesti nähdä

tämän. Tällöin hän leimaantuisi oppilaaksi, joka voisi henkisesti pahoin tutkimusaiheemme mukaan. Muuten emme kokeneet oppilaiden kokevan haastattelutilaa epämiellyttävänä.

Osan haastattelun kysymyksistä oppilaat ja opettajat mielsivät eri tavoin eikä vastauksia suoraan voitu suhteuttaa toisiinsa, mutta osasta aiheista osapuolten näkemykset tukivat toisiaan ja osa erosi. Haastattelujen suhteuttaminen toisiinsa osoittautui haastavaksi jo osapuolten näkökulman ja elämäkokemuksen ollessa hyvin erilaiset. Aikuiset kokevat maailman hyvin eri tavoin kuin nuoret ja tasapainoilimme näkemysten välillä.

Lähtökohtana oman kokemuksen pohjalta oli vahva näkemys siitä, etteivät opettajat saa koulutuksessa valmiuksia kohdata nuorten pahoinvointia ja sen laukaisemia tilanteita ja siitä näkökulmasta ikään kuin puolsimme nuorten huolia aineiston tarkastelussa.

Toisaalta haastattelujen pohjalta koimme samaistuvamme enemmän opettajien rooliin ja mielestämme opettajilla oli aito kiinnostus ja huoli nuorten hyvinvoinnista vieläpä kohtalaisen realistisin näkemyksin. Molemmat näkökulmat tuntuivat siis ”oikeilta” ja pyrimme mahdollisimman objektiivisesti raportoimaan ja vertaamaan saatuja tuloksia.

Tutkimukseen osallistumisen lupalappuja saimme odotella ja kysellä oppilailta pitkälle jälkeinpäin. Jos tekisimme tutkimuksen uudelleen, miettisimme, että olisi ollut hyvä kerätä suostumus tutkimukseen osallistumiseksi jollain muulla tapaa. Vähintäänkin olisimme vaatineet lupalapun palauttamista siinäkin tilanteessa, jos oppilaat tai vanhemmat eivät suostuneet tutkimukseen. Nyt lupa piti palauttaa vain jos suostui ja osalla lupa ei kulkeutunut varmastikaan edes kotiin saakka.

Esittelimme itsemme ja tutkimuksemme ennen lupalappujen jakoa oppilaille, mutta koska osallistuminen oli sen verran heikkoa, mietimme olisiko tutkimus pitänyt esitellä jollain toisella tapaa. Pyrimme kuitenkin painottamaan esittelyssä tärkeimpiä seikkoja, kuten anonymisyyttä ja luottamuksellisuutta. Koimme aiheen haastavimmaksi juuri aineiston keruun vaiheessa. Aihe on eettisesti herkkä ja vaativa, emmekä aloittelevina tutkijoina tieneet, mitä tutkimus tuo tullessaan. Pyrimme noudattamaan eettisiä menettelyjä niin hyvin kuin mahdollista ja pohdimme, käsitelimmekö aihetta liiankin herkästi. Johtiko varovaisuus siis siihen, etteivät oppilaat ottaneet tutkimustamme niin vakavissaan kuin itse toivoimme? Totesimme, että kahdeksaluokkalaiset olivat vielä liian kiinni seuraamaan vertaisryhmän toimintaa tämänkaltaisessa tutkimuksessa.

Huomasimme selkeästi, kuinka ryhmän toiminta ikään kuin painosti oppilaita toimimaan samoin. Soittaessamme sovittujen haastattelujen perään kuulumme, kuinka taustalla kaverit yllyttivät pelleilemään tutkimuksemme kustannuksella. Vaativampi ote tutkimuksen esittelystä lähtien olisi voinut sittenkin toimia oppilaiden kohdalla paremmin. Nyt oppilaat eivät osanneet ottaa meitä tosissaan.

Itse olimme turhautuneita aineiston hankintaan. Koimme olevamme puun ja kuoren välissä ja koetimme miettiä, mitä kautta saisimme tilanteen vielä käännettyä eduksemme. Tutkimus oli vapaaehtoisuuteen perustuva, joten emme siis voineet pakottaa oppilaita osallistumaan ja palauttamaan tutkimuslupaa. Emme voineet myöskään olla yhteydessä vanhempiin, sillä osassa tapauksissa vanhempi saattoi olla kieltävä osapuoli. Lisäksi siitä ei välttämättä olisi ollut hyötyä, sillä tarvitsimme joka tapauksessa oppilaan oman suostumuksen vanhemman lisäksi. Emme voineet siis itse pakottaa oppilaita osallistumaan, emmekä voineet pyytää opettajiakaan ojentamaan tilannetta, sillä tutkimusasetelma oli sellainen, etteivät opettajat ja oppilaat saaneet ja voineet tietää osallistujista muuta, kuin että he olivat heidän liikuntaryhmässään. Emme myöskään halunneet työllistää opettajia enempää tutkimuksemme, eikä oppilaiden huono käytös meitä kohtaan kuulunut kouluympäristöön millään lailla.

Turtiaisen (2001, 173) mukaan haastateltavan ja haastattelijan on tultava toimeen keskenään, jotta haastattelusta saadaan mahdollisimman paljon irti. Nuoret ovat monesti haluttomia yhteistyöhön tutkijoiden kanssa, jotka he kokevat aikuisten maailman edustajiksi (Puuronen 2006, 18). Huonoa menestystä oppilaiden suhteen saattoi selittää nuorten arkuus ja haluttomuus puhua huolenaiheistaan ventovieraalle. Osa oppilaista kieltäytyikin kohteliaasti ilmoittaen, ettei halua osallistua haastatteluun. Kaiken kaikkiaan pohdimme, että oppilaat, jotka eivät halunneet osallistua tutkimukseen olivat todennäköisesti juuri niitä nuoria, joiden antama tieto olisi ollut toivottavaa ja tärkeää. Nekin, jotka hoitivat osansa mielestämme sopimattomasti, olisivat todennäköisesti olleet sellaisia, joilla olisi voinut olla kiinnostavaa sanottavaa aiheeseen. Heille leikin lasku saattoi olla keino peittää muilta se, että heillä oli huolia. Tässä mielessä koimmekin, että olimme onnistuneet seulomaan oppilaiden joukosta ”parhaimmat” tutkimuksen kannalta, vaikka emme saaneetkaan heitä haastatelluksi.

Tutkimuksen metodologinen ja eettinen pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus eli reliabelius tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Luotettavuutta voidaan tarkastella monin eri tavoin. (Hirsjärvi ym. 2007, 228.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää triangulaation käyttö (Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2002, 556), joka toteutui tutkimuksessamme kolmella osa-alueella. Ensinnäkin toteutimme tutkijatriangulaatiota, jossa tulosten analysointivaiheessa luotettavuus voidaan todeta esimerkiksi siten, että kaksi arvioijaa päätyy samaan tulokseen, jolloin tulosta voidaan pitää luotettavana (Hirsjärvi ym. 2007, 228). Tutkimuksessamme toteutui myös aineisto- ja menetelmätriangulaatio kahden aineistonkeruumenetelmän ja tutkimusotteen käytössä (Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2002, 556), jotka lisäävät tutkimuksemme luotettavuutta.

Kahden tutkijan yhteistyö tutkimusprosessin aikana parantaa tutkimuksemme luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 139). Aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa kahdesta tutkijasta on ollut erityisen paljon hyötyä, jolloin on voitu yhdistää näkemyksiä ja keskustella. Etenkin aineiston tulkintaa helpotti kahden eri tutkijan aineistosta nousseet ajatukset ja näkemykset. Yhdessä pohtiminen avarsi näkökulmaamme, mutta samalla saatoimme ohjata toistemme ajattelua yhteiseen suuntaan. Toisaalta voi siis kysyä, päädyimmekö samaan tulokseen omilla päätelmissämme vai ohjasimmeko toistemme ajatusta samaan suuntaan? Tutkimuksen luotettavuutta paransi myös se, että toinen tutkijoista haastatteli kolme ja toinen yhden henkilön. Vaikka haastattelut litteroitiin tarkasti, haastattelutilanteen aiheuttamat tuntemukset eivät välity nauhurin läpi. Koska toinen tutkijoista teki kolme haastattelua, pääsi hän paremmin kiinni tutkittavien välittämiin tunteisiin haastattelun aikana, joita tulkitsimme yhdessä.

Toinen tutkimuksen arviointia koskeva käsite on pätevyys eli validius. Pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri haluttua asiaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Hammersleyn (2008, 23) mukaan triangulaation käyttö tutkimuksessa vähentää valheellisten päätelmien tekemistä aineistosta ja siten parantaa tutkimuksen pätevyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja pätevyyden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, koska termit ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä. Luotettavuuskäsitteet ovat laadullisessa tutkimuksessa epäselviä,

koska ei ole olemassa yhtä sosiaalista todellisuutta ja jokainen tutkittava ilmiö on ainutlaatuinen. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133–134.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan omia ratkaisujaan ja näin ottamaan samanaikaisesti kantaa analyysin kattavuuteen sekä työnsä luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1999, 209).

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on kuitenkin tärkeä arvioida jollakin tavalla. Ydinasioita laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ovat henkilöiden, paikkojen, menetelmien ja tapahtumien kuvaukset. Tutkimuksen pätevyys merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta, jonka jokainen lukija voi itse arvioida. Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta kohentaa puolestaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin liittyy vahvasti aineiston tuottamisen olosuhteiden tarkka kuvailu. Haastattelututkimuksessa aineistonkeruun olosuhteet ja paikat kerrotaan sekä haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat selvitetään lukijalle. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Tuomi & Sarajärvi 2004, 135–138.) Raportoidessamme tutkimuksemme kulkua pyrimme raportoimaan menettelyt ja tapahtumat mahdollisimman tarkasti. Pidimme päiväkirjaa päivämäärien ja kellonaikojen suhteen. Haastatteluissa havaitsemistamme asioista tai tuntemuksistamme emme pitäneet päiväkirjaa. Näitä olisi jälkepäin ollut mielenkiintoista lukea, mutta emme koe, että se olisi antanut tutkimuksellemme oleellista tietoa. Haastattelut litteroimme sanasta sanaan tilkesanoja myöten. Jätimme omat haastattelukysymykset litteroimatta sanasta sanaan, vaan kirjoitimme kysymyksen perusmuodossa. Tämä olisi saattanut antaa lisää sävyjä haastateltavan vastauksien tulkintaan ja olisimme voineet pohtia tarkemmin, miten omat sanamuotomme vaikuttivat haastateltavien vastauksiin. Kyseinen näkökulma ei kuitenkaan kuulunut tutkimuskysymyksiimme.

Tulosten tulkinnassa pätee sama tarkkuuden vaatimus. Tutkimuksessa on selvitettävä, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja miten hän päätelmänsä perustelee. Tässä lukijaa auttavat aineistosta nostetut suorat lainaukset, jotka selventävät tutkijan tulkintojen ja aineiston välistä yhteyttä. (Hirsjärvi ym. 2007, 228.)

Pyrimme etukäteen valmistelemaan tutkimuksen ja aineiston hankinnan mahdollisimman hyvin pohtien etukäteen vastaan tulevat eettiset ongelmat sekä

tutkimuksen luonteelle sopivat menettelytavat. Keskustelimme usean kokeneen tutkijan kanssa aiheesta ja sen herkästä luonteesta sekä siitä, miten aihetta tulisi lähestyä eettisesti oikein. Alaikäisiä tutkiessa tutkimuslupien saaminen oli tärkeää, emmekä antaneet tässä asiassa periksi aineiston hankinnan hankaluuksista huolimatta.

Halusimme kartoittaa nuorten henkistä hyvinvointia yleisemmällä tasolla määrällisen kyselylomakkeen avulla, jonka käyttö mahdollisti henkisesti pahoinvoivien oppilaiden löytämisen. Pidämme kyselylomakkeen osuutta tutkimuksessa erityisen tärkeänä siitä syystä, että saimme sen avulla tietoa nuorten henkisen pahoinvoinnin yleisyydestä. Vaikka emme saaneet osallistumaan haastatteluihin kyselylomakkeiden pisteiden perusteella pahoinvoivimpia nuoria, saimme lomakkeen avulla seulottua henkisesti pahoinvoivat nuoret. Kyselylomakkeen pätevyyttä kuvastaa se, että haastattelemamme nuoret erosivat selkeästi toisistaan henkiseltä hyvinvoinniltaan, kuten myös mielialakyselyn pistemäärä osoitti. Kyselylomake oli hyvä ratkaisu tutkimukseen, sillä samaa kyselyä on käytetty valtakunnallisesti kouluissa ja näin pystyimme vertaamaan saatuja vastauksia valtakunnallisiin tuloksiin. Lisäksi mittari oli luotettava, sillä se on jo useaan kertaan testattu ja ilmeisen hyväksi todettu. (Haarasilta & Marttunen 2000.)

Puhe aineiston kattavuudesta on tutkimuksemme kannalta hyvin keskeinen. Koska empiirisessä tutkimuksessa on aina jollain tapaa kyse yleisen tiedon tavoittelusta, on aineiston koolla merkitystä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kattavuudella tarkoitetaan aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistumista sekä tutkimustekstin muodostamaa kokonaisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 61.) Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, on tärkeää, että koehenkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tämän vuoksi koehenkilöiden valinta ei tule olla sattumanvaraista vaan harkittua ja perusteltua. Koehenkilöiden valinnan kriteerit onkin tärkeä kertoa tutkimusraportissa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87–88.) Tutkimukssamme halusimme kartoittaa kyselylomakkeen avulla oppilaat, joilla olisi eniten kokemusta henkisestä pahoinvoinnista ja saada heidät haastatteluun, mutta tämä osoittautui odotettua hankalammaksi. Toinen haastateltavista oppilaista oli tarkoituksemme sopiva koehenkilö, mutta valitettavasti toinen ei sopinut valintakriteereihin yhtä hyvin mielialakyselyn pistemäärän ollessa nolla. Haastatteluun osallistuneilla opettajilla oli

pitkät työurat takanaan ja tästä syystä paljon kokemuksia ja tietoa nuorista, joten he sopivat hyvin tutkimushenkilöiksi.

Aineiston riittävyttä voidaan tarkastella myös sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. Kylläntyminen tarkoittaa tilannetta, jossa uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa. Minkäänlaista kylläntymistä ei voida kuitenkaan saavuttaa, ellei ole selvillä mitä aineistosta haetaan. (Eskola & Suoranta 1999, 62–63; Tuomi & Sarajärvi 2004, 89–90.) Tutkimuksessamme oli selvillä mitä aineistosta haetaan, mutta aineiston kylläntymisestä ei suoranaisesti voida puhua. Kyselylomakkeita oli vain 25, joten tilastollisia yleistyksiä ei niiden perusteella voitu tehdä, joka ei kuitenkaan tutkimuksen kannalta ollut oleellistakaan. Haastattelujen vähäinen määrä (kaksi oppilasta ja kaksi opettajaa) ei mielestämme osoita, että uudet tapaukset eivät tuottaisi uutta tietoa. Useiden aihealueiden kysymyksissä samat vastaukset toistuivat sekä oppilaiden että opettajien haastatteluissa, joten toisaalta kylläntymistä oli paikoin havaittavissa. Tutkittaessa yksittäisiä ilmiöitä on hyvin vaikea puhua aineiston kylläntymisestä, koska kiinnostuksen kohteenamme olivat yksilöiden omat kokemukset. Kylläntymisen käsite sopiikin vain hyvin harvoihin laadullisen tutkimuksen tyypeihin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 90).

Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että nuorten hyvinvointia on tutkittu laajasti. Sen yhdistämistä opetukseen ja erityisesti liikuntaan on myös tutkittu. Sen sijaan opettajien vuorovaikutuksellisia taitoja kohdata ongelmatilanteita oppilaiden kanssa on tutkittu vähän ja opettajat kokevat vähäiset taidot ongelmaksiksi (Klemola 2009). Koemme tämän vuoksi kokonaisuutena tutkimuksemme aiheen tärkeäksi ja oleelliseksi opettajan työn kannalta. Käytännössä tutkimustulokset toivottavasti herättävät opettajia pohtimaan omaa rooliaan kasvattajana ja nuorten aikuisten tukena. Kasvatusvastuu ei ole itsestään selvä käsite. Kasvattajana työskentelevien tulisi tiedostaa oman kasvattajaroolinsa vaikutukset sosialisatiossa sekä hyvinvoinnissa. Vaikka nuorten henkisen huonovointisuuden tulokset eivät tuoneet uutta tietoa, oli herättävää kuulla asiat nuorten itsensä suusta. Opettajien olisi tärkeä pohtia nuorten häiriökäyttäytymisen taustasyitä ennen syyllistämistä sopimattomasta käyttäytymisestä. Tutkimukset voivat kannustaa muita opettajia paneutumaan vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja harjoittamiseen

työssään. Tutkimuksemme voisi saada opettajat ymmärtämään vuorovaikutustaitojen merkitys nuorten henkisen hyvinvoinnin edistämässä muistuttaen nuorten henkisen kehitysvaiheen haasteet hyvinvoinnin suhteen. Tutkijoina koemme saaneemme kokonaisuudesta laajemman käsityksen nuorten huonovointisuuteen vaikuttavista tekijöistä ja opettajien toiminnan vaikutuksesta hyvinvointiin. Tutkimusprosessi on antanut paljon aineksia opettajaksi kasvamiseen ja toivomme pystyvämme hyödyntämään opittuja asioita työssämme ja muistamaan ne hankalissakin tilanteissa. Toivomme, että myös muut opettajat kiinnostuisivat pohtimaan huonovointisuuden kuvaa laaja-alaisesti taustasyistä lähtien kohti käytännön liikuntatuntia.

Jatkossa voisi pohtia tarkemmin opettajan käytännön keinoja ja taitoja nuorten henkiseen huonovointisuuteen törmätessä opettajana, sekä nuorten kokemuksia näiden taitojen käytöstä. Olisi kiinnostavaa pohtia myös eri opetusmenetelmien vaikutuksia henkisen hyvinvoinnin edistämiseen, tai paremminkin henkisen huonovointisuuden lieventämiseen koulun liikuntatunnilla. Lisäksi voisi tutkia, onko koulun liikuntatunnilla ylipäätään mahdollista edistää nuorten henkistä hyvinvointia ja jos on niin miten. Henkinen huonovointisuus on yleistynyt yhteiskunnassamme ja olisi aiheellista tutkia, miten paljon huonovointisuus alkaa nykyään liittyä opettajien työnkuvaan.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykkinen oireilu – häiriö vai normaalia kehitystä? Julkaisussa: Duodecim 2007: 123, s. 207–213.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R & Vilén, M. 2007. Nuoren aika. 2.-3. painos. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer-Paino.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F. 2004. Bio-psykososiaalinen viitekehys. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 16–19.
- Arvonen, S. 2004. Porukalla – Perheliikuntaohjaajan käsikirja. Helsinki: Edita Prima.
- Compton, D. M. & Iso-Ahola, S. E. 1994. Leisure & mental health. USA: Family Development Resources.
- Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaaripsykologia. 9.–11. painos. Porvoo: WSOY.
- Erikson, H. E. 1980. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, H. E. 1968. Identity - youth and crisis. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, H. E. 1950. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, S. G. 2007. Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program. Educational Psychology 27 (6), 713–736.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Friis, L., Seppänen, R. & Mannonen, M. 2006. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Suom. J. Kankaanpää. 10. painos. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

- Haarasilta L., Pelkonen M., Marttunen M. 2002. Nuorten itsetuhokäyttäjyksen tunnistaminen ja arviointi – Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakamäki, J., Hotti, K., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J. & Pantzar, T. 2009, Uimaopetuksen käsikirja. Saarijärvi: Offset Oy.
- Hammersley, M. 2008. Troubles with triangulation. Teoksessa M. M. Bergman (toim.) Advances in mixed methods research. Theories and applications. Lontoo: SAGE, 22–36.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Painosalama.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäjyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta & Tiede 36 (3), 22–26.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2007. Mielenterveyden ensiapukirja. Suomen Mielenterveysseura. SMS-Tuotanto Oy. Helsinki: StarOffset.
- Heiskanen, T. & Salonen, K. 1997. Miten hoidan mielenterveyttäni. Jyväskylä: Gummerus.
- Helenius, E. 1996. Eväitä elämään. Koulu nuorten selviytymisen tukena. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Helenius, E., Rautava, M. & Tuovinen, R. 1998. Eväitä elämään. Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi. Porvoo: WSOY.
- Hermanson, E., Karvonen, S. & Sauli, H. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa – Valtakunnalliset trendit 1990-luvulla. Stakes. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Juva: WS Bookwell.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, P. 2006. Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 124–128.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaivosoja, M. 2002. Sosiaalinen kehitys. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 114–126.
- Kalliopuska M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus.
- Karvonen, S., Hermanson, E., Sauli, H. & Harris, H. 2000. Lasten ja nuorten hyvinvointi 1990-luvulla. Helsinki: STAKES.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Liikunta & Tiede 43 (6), 40–46.
- Kauppila R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Juva: WS Bookwell.
- Kiesiläinen L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Hämeenlinna: Karisto. Julkaisija Arator.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell, 70–85.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Hakapaino.

- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–31.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University.
- Korpela, P. & Kumpulainen, T. 1997. Oppilas–opettaja -suhteen kehittyminen viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro-Gradu – tutkielma.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. LIKES-tutkimuskeskus. Väitöskirja. Jyväskylä: LIKES.
- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY, 95–139.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Lontoo: Sage.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa – Koulun arkikulttuurin jäänteitä. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Laine, K. 2003. *Koulukuvia – Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Kopijyvä.

- Laine, O. 2002. Psyykkinen kehitys. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 103–109.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell, 28–45.
- Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2. Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 81–88.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 152–155.
- Leinonen, J. 2004. Families in struggle – Child mental health and family well-being in Finland during the economic recession of the 1990s: The importance of parenting. STAKES Research Report 143. Saarijärvi: Gummerus.
- Leinonen, P. 1996. Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Helsinki: Cosmoprint.
- Lehtinen, V., Joukamaa, M., Jyrkinen, T., Lahtela, K., Raitasalo, R., Maatela, J. & Aromaa, A. 1991. Suomalaisten aikuisten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. Kansaneläkelaitoksen julkaisuja al:33. Jyväskylä: Gummerus.
- Lennéer-Axelsson, B. 1985. Muutokset myllertäneet nykyajan perhe-elämää. Julkaisussa: Lapset ja yhteiskunta 1985/10, 562–564.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Kouluterveyskysely 1998–2007: Nuorten hyvinvoinnin kehitys ja alueelliset erot. Stakes Raportteja 23/2008. Helsinki: Valopaino.
- Luopa, P., Rimpelä, M. & Jokela, J. 2003. Nuorten hyvinvointi Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin lääneissä. Kouluterveyskysely 2000 ja 2002. Aiheita-monistesarja. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Luopa, P., Räsänen, M., Jokela, J. & Rimpelä, M. 2005. Kouluterveyskyselyn valtakunnalliset tulokset vuosina 1999–2004. Aiheita-monistesarja. Helsinki: Stakesin monistamo.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Moilanen, I. 2004. Käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 265–275.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell, 46–69.
- Moshman, D. 2004. Adolescent psychological development. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nurmi, T. 2004. Suuri Suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykänen, A-M. 2002. Tyttöjen välinen ystävyys – murrosiän ystävyysuhteiden kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Ojala, K., Vuori, M., Välimaa, R., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kannas, L. 2006. Pojat nostavat painoja ja tytöt pudottavat niitä. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? – Hyvinvointi, terveys pojat ja tytöt. Vammala: Kirjapaino.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. London: Sage Publications.
- Purhonen, M. 2003. Varhainen vuorovaikutus – kehityksen kehto. Teoksessa M. Valkonen-Korhonen, K. Lehtonen & T. Tuovinen (toim.) Mielenterveys uusiutuvana voimavarana. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puuronen, V. 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Rantanen P. 2004. Nuoruusikä. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 46–49.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen P. & Ojala M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Räihä, P. Henkilökohtainen tiedonanto. Jyväskylä. 15.1.2008.

- Räsänen, E. 2002. Mielenterveyden häiriöt ja syrjäytyminen. Teoksessa P. Terho, E-L Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.)
Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy
Duodecim, 266–277.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing
House and Sisäsuomi.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu:
Otavan Kirjapaino.
- Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (toim.) 1996. Syrjäytymisestä selviytymiseen –
vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/96.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. 2001. The changing experience of childhood. Families
and divorce. Cambridge: Polity Press.
- Stakes 2002. Kouluterveydenhuolto 2002 – Opas kouluterveydenhuollolle,
peruskouluille ja kunnille. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa.
Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen.
Työterveyslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa S.
Suutarinen. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen – Yhteiskunnallinen opetus
Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Yliopistopaino. 33–54.
- Tamminen, T. & Räsänen, E. 2004. Sairauksien ennaltaehkäisy. Teoksessa I. Moilanen,
E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen
(toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki:
Kustannus Oy Duodecim, 373–377.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2008. Quality of inferences in mixed methods research:
Calling for an integrative framework. Teoksessa M. M. Bergman (toim.)
Advances in mixed methods research. Theories and applications.
Lontoo: SAGE, 101–119.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed
methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori &
C. Teddlie (toim.) Handbook of mixed methods in social & behavioral
research. Lontoo: SAGE, 3–50.

- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2. Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 55–79.
- Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) 2002. Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Tulisalo, U. 1999. Parental Divorce and Depression in Young Adulthood. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Turtiainen, P. 2001. Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmassa. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 170–180.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa H. Jokinen, P. Nikkanen, K. Turunen, & J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Helsinki: Hakapaino, 19–51.
- Tynjälä, J. & Kannas, L. 2004. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsyneisyys vuosina 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa – WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteen tutkimuskeskus. Julkaisuja 2. Domus-Offset.
- Urtti, S. & Vehviläinen, K. 2007. Kohti parempaa elämäntilannetta – Asiantuntijanäkökulmia nuorten syrjäytymisen ilmiöön. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Uusikylä, K. 2006a. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Uusikylä, K. 2006b. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 125–139.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Vuori, I. 2005. Liikunnan vaikutustapa. Teoksessa M. Fogelholm & I. Vuori (toim.) Terveysliikunta. Duodecim. UKK-instituutti. Jyväskylä: Gummerus, 11–19.
- Vuori, I. & Miettinen, M. 2000. Kuinka tärkeää liikunta on terveydelle ja toimintakyvylle? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2. Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 91–121.
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystyötöiden muutos – WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Terveystyötöiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 2. Domus-Offset.
- Wilenius R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Hakapaino.
- Yli-Luoma, P.V.J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL.

VERKKOLÄHTEET

Haarasilta, L. & Marttunen, M. 2000. Nuorten depressio – Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitos, Mielen terveyden ja alkoholitutkimuksen osasto. Viitattu 8.10.2008.

http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/ohjeet_ja_suosituks/nuortendepressio.pdf

Lastensuojelun keskusliitto. 2009. Lapsiin kohdistuva väkivalta. Viitattu 28.4.2009.

http://www.lskl.fi/showPage.php?page_id=40

Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Kouluterveyskysely 1998-2007: Nuorten hyvinvoinnin kehitys ja alueelliset erot. Stakes. Viitattu 8.10.2008.

<http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R23-2008-VERKKO.pdf>

Tilastokeskus. Sivilisäädyn muutokset 2008. Viitattu 4.12.2009.

http://www.stat.fi/til/ssaaty/2008/ssaaty_2008_2009-05-06_fi.pdf

LIITE 1

HYVÄ TUTKIMUKSEEMME OSALLISTUVA,

Teemme tutkimusta

NUORTEN HENKISTÄ HYVINVOINTIA KUORMITTAVISTA TEKIJÖISTÄ JA OPETTAJAN MAHDOLLISUUKSISTA AUTTAA OPPILAITAAN.

Tässä kirjeessä kutsumme Sinut osallistumaan pro gradu -tutkimukseemme, jonka teemme Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitokselle.

Nuorten henkinen hyvinvointi on erittäin ajankohtainen aihe yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimuksessa haluamme selvittää mahdollisia nuorten henkistä hyvinvointia kuormittavia tekijöitä sekä henkisen hyvinvoinnin kuormittumisen näkymistä liikuntatunnilla. Haluamme myös selvittää, mitä vuorovaikutuksellisia keinoja liikunnanopettajalla on kohdata haasteellisia tilanteita. Tutkimuksemme mielenkiinto kohdistuu erityisesti nuorten kokemuksiin ja tuntemuksiin opettajan toiminnasta ja siksi kaikkien oppilaiden vastaaminen olisi erityisen tärkeää.

Tutkimukseemme sisältyy suostumuslomake ja kyselylomake, joka kartoittaa taustatietoja sekä elämäntilannettasi koskevia tuntemuksia. Kyselylomakkeiden vastausten pohjalta kutsumme haastatteluun muutamia oppilaita.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Tutkijoitamme sitoo vaitiolovelvollisuus. Antamasi vastaukset jäävät ainoastaan tutkijoidemme käyttöön. Mikäli jotain huolta aiheuttavaa ilmenee, keskustelemme yhteistyössä oppilaan kanssa tarvittavista jatkomenettelytavoista. Tulokset raportoidaan siten, etteivät yksittäisen henkilön tiedot ole niistä tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista tutkittavien antaman kirjallisen suostumuksen perusteella. Pyydämme suostumustasi oheisella lomakkeella.

Tutkimus käytännössä

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää suostumuslomakkeen allekirjoittamista, joka tapahtuu sekä nuoren että hänen vanhempansa toimesta. Kyselylomakkeen täyttäminen kestää noin 15 minuuttia. Osa oppilaista tulee saamaan kutsun haastatteluun, jonka ajankohta sovitaan erikseen. Jokaisen nuoren mielipide on tutkimuksemme onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeä ja toivottava.

Toivomme, että suhtaudut myönteisesti tutkimukseemme ja vastaat rehellisesti tuntemuksiesi mukaisesti.

Ystävällisin terveisin,

Salla Sairanen

Liikuntapedagogiikan
opiskelija

Suvi Saarivuori

Liikuntapedagogiikan
opiskelija

Marja Kokkonen

PsT, lehtori

Liikuntatieteiden laitos

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimusprojektista, joka koskee nuorten henkistä hyvinvointia sekä opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaan auttamisessa ja haluan osallistua siihen. Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa.

Ymmärrän, että antamani vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Ymmärrän myös, että jos jotain huolta aiheuttavaa ilmenee, keskustelemme tarvittavista jatkomenettelytavoista tutkijoiden kanssa. Tulokset raportoidaan siten, etteivät henkilötietoni ole niistä tunnistettavissa. Osallistun vapaaehtoisesti kyselylomakkein ja haastatteluin toteutettavaan tutkimukseen ymmärtäen, etteivät tutkimuksen tekijät luovuta henkilökohtaisia vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAN HUOLTAJALLE

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimusprojektista, joka koskee nuorten henkistä hyvinvointia sekä opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaan auttamisessa ja annan lapselleni luvan osallistua siihen. Olen tietoinen siitä, että lapseni osallistuminen on vapaaehtoista ja että hän voi keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään hänen kohteluunsa nyt tai vastaisuudessa.

Ymmärrän, että lapseni antamat vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Ymmärrän myös, että jos jotain huolta aiheuttavaa ilmenee, tutkijat keskustelevat tarvittavista jatkomenettelytavoista yhdessä lapseni kanssa. Tulokset raportoidaan siten, etteivät lapseni henkilötiedot ole niistä tunnistettavissa. Annan lapselleni luvan osallistua vapaaehtoisesti kyselylomakkein ja haastatteluin toteutettavaan tutkimukseen ymmärtäen, etteivät tutkimuksen tekijät luovuta lapseni henkilökohtaisia vastauksia kenellekään ulkopuoliselle.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

LIITE 2

KYSELYLOMAKE

Lue kysymykset ja väittämät huolellisesti ja vastaa ympyröimällä parhaiten tämänhetkisiä tuntemuksiasi tai tilannettasi kuvaava vaihtoehto. Niissä kysymyksissä, joiden kohdalle on varattu vastaustilaa, pyydämme sinua kirjoittamaan vastauksesi kysymystä seuraaville viivoille. Nimesi kysytään lomakkeessa siksi, että osaamme kutsua sinut tarvittaessa haastatteluun. Kirjoita oma nimesi selkeästi.

Nimi: _____

Koulu: _____

Luokka: _____

Ikä: _____

Vastauspäivämäärä: _____

1. Viihdytkö koulussa?

- 1) en ollenkaan, koulussa on päivittäin ahdistavaa ja aamuisin on epämukava lähteä kouluun,
- 2) silloin tällöin, yleensä koulupäivät ahdistavat
- 3) ei ongelmia koulussa viihtymisessä, koulunkäynti ei aina ole lempipuuhaani, mutta se sujuu päivärutiinilla
- 4) melko hyvin, koulussa on yleensä ihan mukavaa
- 5) todella hyvin, koulussa on mukavaa päivittäin

2. Mitä ovat ne kouluaineet, joiden tunneilla viihdyt parhaiten?

3. Tunnen, että koulutyöt vievät lähes kaiken vapaa-aikani ja energiani

- 1) en ollenkaan, koulutyöt eivät merkittävästi rajoita vapaa-aikaani ja usein pidän annetuista tehtävistä
- 2) silloin tällöin koulutyöt vievät suuren osan vapaa-ajastani, mutten koe sen häiritsevän muuta elämäni

- 3) ei ongelmia, vaikka tehtäviä tulee paljon, pakolliset koulutyöt sujuvat rutiinilla
- 4) jonkin verran, joskus koulutyöt tuntuvat liian raskailta
- 5) erittäin paljon, tehtäviä tulee aina liikaa ja olen stressaantunut niiden tekemisestä

4. Viihdyn liikuntatunnilla

- 1) en ollenkaan, liikuntatunti on ikävintä koulussa ja tunnit ahdistavat jo etukäteen
- 2) silloin tällöin, yleensä liikunnassa on epämukava olla, mutta joskus voi olla myös mukavaa
- 3) ei ongelmia liikuntatunnilla viihtymisessä
- 4) melko hyvin, yleensä liikuntatunnit sujuvat mukavasti
- 5) todella hyvin, liikunta on yksi mukavimmista aineista

5. Tunnen, että liikunnanopettajani on kiinnostunut asioistani ja kuulumisistani?

- 1) erittäin kiinnostunut
- 2) kiinnostunut
- 3) jonkin verran kiinnostunut
- 4) vain vähän kiinnostunut
- 5) ei lainkaan kiinnostunut

6. Liikuntatunnilla työskentelen mieluiten

- 1) yksin
- 2) pareittain
- 3) pienryhmässä
- 4) joukkueessa

7. Minkälainen on mielialasi?

- 1) mielialani on melko valoisa ja hyvä
- 2) en ole alakuloinen tai surullinen
- 3) tunnen itseni alakuloiseksi ja surulliseksi
- 4) olen alakuloinen jatkuvasti, enkä pääse siitä
- 5) olen niin masentunut ja alavireinen, etten enää kestä

8. Miten suhtaudut tulevaisuuteen?

- 1) suhtaudun tulevaisuuteen toiveikkaasti
- 2) en suhtaudu tulevaisuuteen toivottomasti
- 3) tulevaisuus tuntuu minusta melko masentavalta
- 4) minusta tuntuu, ettei minulla ole tulevaisuudelta mitään odotettavaa
- 5) tulevaisuus tuntuu minusta toivottomalta, enkä jaksakaan uskoa, että asiat muuttuisivat parempaan päin

9. Miten katsot elämäsi sujuneen?

- 1) olen elämässäni onnistunut huomattavan usein
- 2) en tunne epäonnistuneeni elämässä
- 3) minusta tuntuu, että olen epäonnistunut pyrkimyksissäni tavallista useammin
- 4) elämäni on tähän saakka ollut vain sarja epäonnistumisia
- 5) tunnen epäonnistuneeni täydellisesti ihmisenä

10. Miten tyytyväiseksi tai tyytymättömäksi tunnet itsesi?

- 1) olen varsin tyytyväinen elämääni
- 2) en ole erityisen tyytyväinen
- 3) en nauti asioista samalla tavoin kuin ennen
- 4) minusta tuntuu, etten saa enää tyydytystä juuri mistään
- 5) olen täysin tyytymätön kaikkeen

11. Minkälaisena pidät itseäsi?

- 1) tunnen itseni melko hyväksi
- 2) en tunne itseäni huonoksi ja arvottomaksi
- 3) tunnen itseni huonoksi ja arvottomaksi melko usein
- 4) nykyään tunnen itseni arvottomaksi melkein aina
- 5) olen kerta kaikkiaan huono ja arvoton

12. Onko sinulla pettymyksen tunteita?

- 1) olen tyytyväinen itseeni ja suorituksiini
- 2) en ole pettynyt itseni suhteen
- 3) olen pettynyt itseni suhteen
- 4) minua inhottaa itseni

- 5) vihaan itseäni

13. Onko sinulla itsesi vahingoittamiseen liittyviä ajatuksia?

- 1) minulla ei ole koskaan ollut itsemurha-ajatuksia
- 2) en ajattele, enkä halua vahingoittaa itseäni
- 3) minusta tuntuu, että olisi parempi, jos olisin kuollut
- 4) minulla on tarkat suunnitelmat itsemurhasta
- 5) tekisin itsemurhan, jos siihen olisi mahdollisuus

14. Miten suhtaudut vieraiden ihmisten tapaamiseen?

- 1) pidän ihmisten tapaamisesta ja juttelemisesta
- 2) en ole menettänyt kiinnostusta muihin ihmisiin
- 3) toiset ihmiset eivät enää kiinnosta minua niin paljon kuin ennen
- 4) olen melkein menettänyt mielenkiintoni sekä tunteeni toisia ihmisiä kohtaan
- 5) olen menettänyt mielenkiintoni muihin ihmisiin, enkä välitä heistä lainkaan

15. Miten koet päätösten tekemisen?

- 1) erilaisten päätösten tekeminen on minulle helppoa
- 2) pystyn tekemään päätöksiä samoin kuin ennenkin
- 3) varmuuteni on vähentynyt ja yritän lykätä päätöksen tekoa
- 4) minulla on suuria vaikeuksia päätösten teossa
- 5) en pysty enää lainkaan tekemään ratkaisuja ja päätöksiä

16. Minkälaisena pidät olemustasi ja ulkonäköäsi?

- 1) olen melko tyytyväinen ulkonäkööni ja olemukseeni
- 2) ulkonäössäni ei ole minua haittaavia piirteitä
- 3) olen huolissani siitä, että näytän epämiellyttävältä
- 4) minusta tuntuu, että näytän rumalta
- 5) olen varma, että näytän rumalta ja vastenmieliseltä

17. Minkälaista nukkumisesi on?

- 1) minulla ei ole nukkumisessa minkäänlaisia vaikeuksia
- 2) nukun yhtä hyvin kuin ennenkin
- 3) herätessäni aamuisin olen paljon väsyneempi kuin ennen

- 4) minua haittaa unettomuus
- 5) kärsin unettomuudesta, nukahtamisvaikeuksista tai liian aikaisesta kesken unien heräämisestä

18. Tunnetko väsymystä ja uupumusta?

- 1) väsyminen on minulle lähes täysin vierasta
- 2) en väsy helpommin kuin tavallisestikaan
- 3) väsyn helpommin kuin ennen
- 4) vähäinenkin työ väsyttää ja uuvuttaa minua
- 5) olen liian väsynyt tehäkseni mitään

19. Minkälainen ruokahalusi on?

- 1) ruokahalussani ei ole mitään hankaluuksia
- 2) ruokahaluni on ennallaan
- 3) ruokahaluni on huonompi kuin ennen
- 4) ruokahaluni on nyt paljon huonompi kuin ennen
- 5) minulla ei ole enää lainkaan ruokahalua

20. Oletko ahdistunut ja jännittynyt?

- 1) pidän itseäni melko hyvähermoisena enkä ahdistu kovinkaan helposti
- 2) en tunne itseäni ahdistuneeksi tai "huonohermoiseksi"
- 3) ahdistun ja jännityn melko helposti
- 4) tulen erityisen helposti tuskaiseksi, ahdistuneeksi tai jännittyneeksi
- 5) tunnen itseni jatkuvasti ahdistuneeksi ja tuskaiseksi kuin hermoni olisivat "loppuun kuluneet"

21. Viihdytkö kotona?

- 1) en ollenkaan, vietän aikaani aina mieluummin muualla
- 2) silloin tällöin, mutta yleensä olen vapaa-aikanani mieluummin muualla
- 3) ei ongelmia kotona viihtymisessä, mutta viihdyn yhtä hyvin myös muualla
- 4) melko hyvin, vietän usein vapaa-aikaani kotona
- 5) todella hyvin, vietän vapaa-aikaani mieluiten kotona

22. Yleensä vietän kotonani aikaa koulun ja nukkumisen välillä

- 1) enintään tunnin
- 2) 1-3 tuntia
- 3) 4-5 tuntia
- 4) koko illan

23. Ovatko vanhempasi eronneet?

- 1 Kyllä
- 2 Ei

Jos vastasit edelliseen kysymykseen EI, voit hypätä seuraavan kysymyksen yli kysymykseen numero 25.

24. Kenen kanssa asut?

- 1) äidin
- 2) isän
- 3) molempien kanssa vuorotellen
- 4) en kummankaan vanhemman. Kenen kanssa? _____

25. Jos sinulla on huolia tai ongelmia, kenen/keiden kanssa voit puhua niistä?

- 1) äidin
- 2) isän
- 3) muun sukulaisen
- 4) ystävän
- 5) tyttö-/poikaystävän
- 6) opettajan ; Minkä aineen opettajan?

- 7) terveydenhoitajan
- 8) en kenenkään

26. Kenen kanssa edellisistä henkilöistä puhuisit tai puhut ongelmistasi mieluiten?

27. Ympyröi ystäviesi lukumäärä, joille voit kertoa mieltä painavista/ahdistavista asioista.

- 0 ystävää
- 1 ystävä
- 2 ystävää
- 3 ystävää
- yli 4 ystävää

28. Tunnen, että vanhempani esittämät kysymykset koulunkäynnistäni ahdistavat minua

- 1) paljon
- 2) jonkin verran
- 3) minulle on aivan sama kyselevätkö vanhempani
- 4) ei juurikaan ahdistaa
- 5) minusta tuntuu mukavalta että vanhempani ovat kiinnostuneita koulunkäynnistäni

29. Tunnetko joitakin seuraavista vaivoista lähes päivittäin?

- 1) päänsärky
- 2) mahakipu
- 3) väsymys
- 4) unettomuus
- 5) ärtyisyys
- 6) ahdistus
- 7) surullisuus
- 8) jotain muuta, mitä? _____
- 9) ei päivittäisiä vaivoja

30. Oletko kokeillut tai käyttänyt joitakin seuraavista aineista?

- 1) en mitään näistä
- 2) tupakka
- 3) alkoholi
- 4) lääkkeet päihdyttämistarkoituksessa
- 5) huumeet; Mitä huumetta? _____
- 6) impattavat aineet

31. Ympyröi missä määrin olet huolestunut/ahdistunut seuraavista seikoista

(1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon; 4 = paljon; 5 = todella paljon)

Koulumenestyksestä	1	2	3	4	5
Perheeni raha-asioista	1	2	3	4	5
Väkivallasta	1	2	3	4	5
Kavereiden saamisesta	1	2	3	4	5
Perheeni hyvinvoinnista	1	2	3	4	5
Ystäväni murheista	1	2	3	4	5
Omasta hyvinvoinnista	1	2	3	4	5
Kiireestä	1	2	3	4	5
Yhteiskunnan vaatimuksista	1	2	3	4	5
Tulevaisuudesta	1	2	3	4	5

Kiitos vastauksistasi!