

**Yläkoulun terveystiedon opettajien käsityksiä
mielen hyvinvoinnin opetuksesta**

Sanna Tiusanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiusanen, Sanna. 2018. Yläkoulun terveystiedon opettajien käsityksiä mielen hyvinvoinnin opetuksesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 63 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä yläkoulun terveystiedon opettajilla on mielen hyvinvoinnin opetuksesta eli oppilaiden tiedollisen ja taidollisen mielenterveysosaamisen kehittämistä. Tavoitteena oli saada selville käsityksiä liittyen mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamiseen, opetuksen toteuttamismahdollisuuksiin sekä opetuksen tuloksellisuuteen.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja sen tutkimuksellinen lähestymistapa oli fenomenografinen. Keräsin aineiston puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin viideltä terveystiedon opettajalta, ja analysoin tutkimusaineiston fenomenografisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen tuloksina on kaksi opettajien käsityksiä kokoavaa kuvauskategoriaa. Kiteytettynä mielen hyvinvoinnin opetuksen käsitettiin toteutuvan niin epäsuorana, "elämisen tasolla" kouluyhteisössä, kuin suorana opetuksena. Kuvauskategorioiden sisältämät opettajien käsitykset koskivat mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamista, opetukseen vaikuttavia tekijöitä, opetussisältöjä ja -tavoitteita, opetuksen kehityskohteita sekä opetuksen vaikuttavuutta. Terveystiedon opettajien käsitysten perusteella ilmeni tarvetta mielenterveysosaamisen kehittämisen systematisointiin ja mielen hyvinvoinnin opetussisältöjen arviointiin.

Asiasanat: mielen hyvinvointi, mielenterveystaidot, mielen hyvinvoinnin opetus, positiivinen pedagogiikka, fenomenografia

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	MITÄ MIELEN HYVINVOINTI ON?	6
	2.1 Mielen hyvinvoinnin määritelmä	6
	2.2 Mielen hyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät.....	9
	2.3 Mielen hallintakeinot.....	12
3	MIELEN HYVINVOINNIN OPETUS PERUSKOULUSSA	15
	3.1 Opetus mielenterveyden edistämistyön osana koulussa.....	15
	3.2 Mielen hyvinvointi opetussuunnitelmassa ja -ohjelmissa	18
	3.3 Esimerkkinä positiivinen pedagogiikka	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	25
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	25
	4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	27
	4.4 Aineiston analyysi	30
	4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	36
5	TULOKSET	38
	5.1 Mielen hyvinvoinnin opetus 'elämisen tasolla' kouluyhteisössä	38
	5.2 Mielen hyvinvoinnin opetus suorana opetuksena.....	41
6	POHDINTA	48
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
	6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimushaasteet	52
	LÄHTEET	55

1 JOHDANTO

Mielenterveyden häiriöt ovat yleisimpiä kouluikäisten terveysongelmia, ja vanhempien opiskelijoiden psyykkinen oireilu on lisääntynyt entisestään (Santalah-ti & Marttunen 2014, 186; Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 83). Mielenterveysosaamisen ja -palvelujen kehittäminen onkin ollut osa hallituksen terveyden edistämisen kärkihanketta viime vuosina (Sosiaali- ja terveysministeriö 2016, 11). Palvelujen kehittämistä ajatellen on pyritty tuomaan esiin, että mielenterveytyön pääpainoa tulisi siirtää korjaavasta työstä edistävään työhön, siis ihmisten mielen hyvinvoinnin vahvistamiseen (Kinnunen 2011, 6; Gilman, Huebner & Furlong 2014, 4–5; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5).

Tutkimusaiheeni pohjautuu tähän vahvistamisen näkökulmaan sekä mielen hyvinvointiin liittyvien tietojen ja taitojen opetukseen liittyviin kysymyksiin. Pohdin, miten ja millaista mielenterveysosaamista peruskoulun yläluokilla kehitetään, kun koulujärjestelmä saavuttaa vielä kaikki nuoret. Päätin lähestyä kysymystä terveystiedon opettajien käsitysten tutkimisen kautta. Jos suhteutan tutkimusintressiäni koulun mielenterveyden edistämistyön kokonaisuuteen, tutkimusaiheeni kohdistuu lähinnä yksilöllisten tietojen ja taitojen kehittämisen alueeseen, ei esimerkiksi kouluympäristön hallinnan alueeseen (ks. THL 2013, 26–27). En ole kiinnostunut hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä koskevista käsityksistä, vaan suoranaisesti mielenterveysosaamisen kehittämistä koskevista käsityksistä.

Huomion kiinnittäminen mielenterveysosaamisen kehittämisen käytäntöihin ei ole tärkeää vain mielenterveysongelmien vähentämisen kannalta, vaan myös ihmisten subjektiivisen hyvinvoinnin lisäämisen kannalta; Vain viidesosa aikuisista kokee yleistä onnellisuutta ja tyytyväisyyttä elämäänsä, vaikkei var-

sinaisia mielenterveydellisiä häiriöitä olisikaan. Suurin osa luokituu vain ”koh-
tuullisesti mieleltään hyvinvoivaksi”. (Keyes 2005, 539; Keyes 2002, 207.) Mie-
lenterveysosaamisen kehittämisen ja monipuolisten hyvinvointitietojen ja -
taitojen omaksumisen myötä myös ”todellinen mielen hyvinvointi” ja oman
potentiaalin hyödyntäminen mahdollistuvat (Gilman ym. 2014, 4–5; ks. Keyes
2002, 207–210, 217–218). Merkityksellistä tästä tekee se, että itsensä hyvin-
voivaksi kokevat ihmiset vahvistavat myös yhteisöjen kulttuurillista ja taloudel-
lista pääomaa (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 19).

On huomattava, että mielenterveyden edistämisen ja hyvinvointiosaami-
sen kehittämisen käytännöt voivat olla keinona koulusuoriutumisen paranta-
miseen, kun niitä toteutetaan huolellisesti. Toimintatavoilla on saavutettu py-
syviä vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden mielialaan, oppimismotivaatioon sekä
sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins
2009, 294, 298–302; Weare & Nind 2011, 63–64.) Mielen hyvinvoinnin opetuksen
tutkimisen kautta voidaan siis parhaimmillaan edistää myös oppimisen tuke-
mista. Erityispedagogista näkökulmaa ajatellen aiheen tutkiminen näyttäytyy
tarpeellisena myös siksi, että koulujärjestelmää kehitetään inklusiivisemmaksi.
Tällöin on erityisopettajuudenkin kannalta perehdyttävä yhä enemmän käytän-
töihin, jotka edistävät oppimista ja oppilaiden hyvinvointia koko kouluyhtei-
sössä, ei vain erityisopetuksessa.

Tutkielma rakentuu siten, että teorialuvuissa esittelen mielen hyvinvointia
käsitteenä ja ilmiönä sekä mielen hyvinvoinnin opetukseen liittyviä ohjeistuk-
sia. Tuon esiin myös mielen hyvinvoinnin osataitoja ja positiivista pedagogiik-
kaa koskevaa tutkimustietoa. Tutkimuksen toteuttamisluvussa kerron feno-
menografisen tutkimuksen periaatteista ja etenemisestä, ja tulosluvun jälkeises-
sä pohdinnassa tuon esiin, mikä mielen hyvinvoinnin opetuksessa näyttäytyy
ajankohtaisena ja keskeisenä opettajien käsitysten perusteella.

2 MITÄ MIELEN HYVINVOINTI ON?

2.1 Mielen hyvinvoinnin määritelmä

Mielen hyvinvoinnin kuvailuun on käytössä monenlaisia käsitteitä, kuten mielenterveys, onnellisuus ja psyykkinen tasapaino (Sohlman 2004, 33). Tässä tutkimuksessa suosin mielen hyvinvoinnin käsitettä mielenterveyden käsitteen sijaan, vaikka termit nähdään usein rinnakkaisina. Tätä perustelen sillä, että käsitteiden väliltä on löydettävissä merkityseroa: Koska mielenterveys (eng. mental health) pohjautuu käsitteenä vahvasti lääketieteeseen ja psykiatriaan, se sisältää mielikuvan hyvinvoivasta mielestä mielisairauden poissaolona. Toisin sanoen termi luo herkästi ajatuksen, että mielen hyvinvointi tarkoittaa mielenterveydellisten häiriöiden puuttumista. (Keyes 2005, 539; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 7.) Mielen hyvinvoinnin käsite (eng. mental well-being) luo paremmin mielikuvaa, jossa tasapainoisella mielellä nähdään olevan muitakin ominaispiirteitä kuin mielisairauden poissaolo (ks. Keyes 2005, 539). Pienestä merkityserosta huolimatta käytän tutkielmassa myös mielenterveyden käsitettä, silloin kun se on käyttämäni lähdekirjallisuuteen tai asiayhteyteen nähden tarpeellista.

Mielen hyvinvoinnin tai sen terveyden määrittelyssä auttaa, kun ymmärretään ensin, mitä mieli on. Neuropsykologiassa mielen toimintojen nähdään olevan suurimmalta osin seurausta aivojen sähkökemiallisista tapahtumista, toisin sanoen hermosoluyhteyksien toiminnasta (Mäntymaa 2007, 45; Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Lutz 2014, 11). Jokaiselle muodostuu (varhaisten) vuorovaikutuskokemusten myötä yksilöllinen hermosoluyhteyksien verkko. Haitalliset kokemukset voivat johtaa epäsuotuisiin yhteyksiin ja näin ollen siihen, ettei mieli toimi optimaalisella tavalla. (Mäntymaa 2007, 45, 48–49.)

Mielen hyvinvoinnin voisi siis määritellä hermosoluyhteyksien ihanteelliseksi toiminnaksi. Määritelmä edustaa kuitenkin melko suppeaa, psykologista näkökulmaa mielen hyvinvoinnille. Luonnollisesti käsitettä voidaan tarkastella monista muistakin perspektiiveistä. Esimerkiksi biologisen lähestymistavan mukaan mielen hyvinvointi juontuu ensisijaisesti aivojen rakenteesta ja perintökäytännöistä, kun taas sosiologisissa lähestymistavoissa korostetaan sosiaalista kontekstia. (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 502.)

Määrittelyissä voidaan olla myös kiinnittymättä mihinkään erityiseen näkökulmaan. Maailman terveysjärjestö WHO:n mukaan mielen hyvinvointi on tila, jossa yksilö ymmärtää omat kykynsä, sopeutuu arkielämän tavanomaisiin haasteisiin ja stressiin sekä kykenee työskentelemään ja ottamaan osaa yhteisönsä toimintaan (WHO 2007; ks. myös Lönnqvist & Lehtonen 2013, 22). Lönnqvist ja Lehtonen (2013, 22) ovat täsmentäneet mielen hyvinvoinnin tunnusmerkkejä olevan muun muassa kyky ihmissuhteisiin ja halu vuorovaikutukseen, toisista välittäminen sekä menetysten sietäminen. He ovat esitelleet myös Vaillant'n kuusi eri ulottuvuutta, joihin mielen hyvinvoinnin tunnuspiirteitä voi luokitella (Ks. Lönnqvist ja Lehtonen 2013, 25). Ulottuvuudet ovat:

- 1) psykososiaalinen toimintakyky
- 2) positiiviset psykologiset kyvyt
- 3) persoonallisuuden kypsyys ja kehittyminen
- 4) sosio-emotionaaliset taidot
- 5) subjektiivinen kokemus hyvinvoinnista
- 6) joustavuus ja muuttumiskyky.

Mielen hyvinvoinnin määrittely tietyillä ominaisuuksilla tai piirreulottuvuuksilla ei ole kuitenkaan ongelmallista. Voidaan esimerkiksi kysyä, mikä on riittävää stressiin sopeutumista tai halua vuorovaikutukseen, jotta mielen voi katsoa olevan hyvinvoiva. (Sohlman 2004, 33.)

Kysymykset kuvaavat hyvin mielen hyvinvoinnin subjektiivisuutta ja suhteellisuutta. Hyvinvoinnin voi nähdä henkilökohtaisena kokemuksena, minkä vuoksi sille on hankala tarkasti määritellä yleistettäviä ominaisuuksia tai kriteerejä – kokemus hyvinvoinnista voi vaihdella ”positiivisen mielenterveyden jatkumolaan” heikommasta vahvempaan. (Sohlman 2004, 20, 33; Hannukkala & Törrönen 2010, 7.) Keyes (2002) havainnollistaa tällaisen jatkumon vahvempaa ääripäätä käsitteillä ”kohtuullinen mielen hyvinvointi” ja ”kukoistaminen”. Kohtuullinen mielen hyvinvointi tarkoittaa tilaa, jossa yksilö ei koe vahvasti positiivisiksi todettuja tunteita ja toimintoja, mutta ei myöskään negatiivisiksi todettuja tunteita ja toimintoja. Kukoistaminen puolestaan tarkoittaa kokemusta positiivisten tunteiden ja toimintojen vallitsevuudesta omassa elämässä, ja vain tämä on Keyesin mukaan todellista mielen hyvinvointia. (Keyes 2002, 207, 210.) Positiivisiin tunteisiin kuuluvat kokemukset onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä, kun taas positiivisiin toimintoihin kuuluvat yksilölle luonteenomaiset valinnat, oman potentiaalin toteuttaminen sekä yhteisölle merkityksellinen toiminta (Keyes 2002, 210; Keyes 2016, 101).

WHO:n ja Keyesin määritelmien lisäksi mielen hyvinvointia on kuvattu voimavaraksi. Tällä tarkoitetaan joukkoa uusiutuvia tietoja ja taitoja, jotka heijastuvat hyväksi elämänhallinnaksi. Määritelmässä siis korostuu mielen hyvinvointi tilana, johon voi itse vaikuttaa tietojen ja taitojen kehittämisen kautta. (Hannukkala & Törrönen 2010, 5.) Voimavara-ajattelu tulee esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa: siinä todetaan keskeiseksi ohjata oppilaita ymmärtämään terveys voimavarana (Opetushallitus 2014, 398).

Vaikka mielen hyvinvoinnin määrittelyissä on eroavaisuutta, muutamista sitä luonnehtivista ominaisuuksista ollaan tutkimuskirjallisuudessa yhtä mieltä. Usein mielenterveyttä kuvailtaessa todetaan, että siihen vaikuttavat niin yksilölliset kuin ympäristölliset tekijät, ja kyse on siis yksilön ja ympäristön välisestä tasapainotilasta (ks. Sohlman 2004, 35). Lisäksi monesti todetaan mielen hyvinvoinnin jakautuvan kolmeen osa-alueeseen: emotionaaliseen, psykologiseen

ja sosiaaliseen mielen hyvinvointiin. Emotionaalinen osa-alue viittaa positiivisten tunteiden läsnäoloon sekä kokemukseen elämäntyytyväisyydestä, kun taas psykologinen hyvinvointi tarkoittaa lähinnä itsensä tuntemista ja hyväksymistä. (Keyes 2002, 208–209; Kokko, Tolvanen & Pulkkinen 2013, 749.) Sosiaalinen hyvinvointi tarkoittaa tuntemuksia sosiaalisesta osallisuudesta ja yhtenäisyydestä (Keyes 2002, 209).

Tässä tutkimuksessa koen kaikki edellä kuvatut poiminnat olennaisiksi mielen hyvinvoinnin ymmärtämisessä, eli näen kuvailut mielen hyvinvoinnista toisiaan täydentäviksi. Kiteytettynä ymmärrän mielen hyvinvoinnin tilaksi ja voimavaraksi, jota voi itse pyrkiä kehittämään. Se ilmenee sopeutumisenä arkielämän haasteisiin sekä positiivisten tunteiden ja toimintojen vallitsevuutena yksilön arjessa.

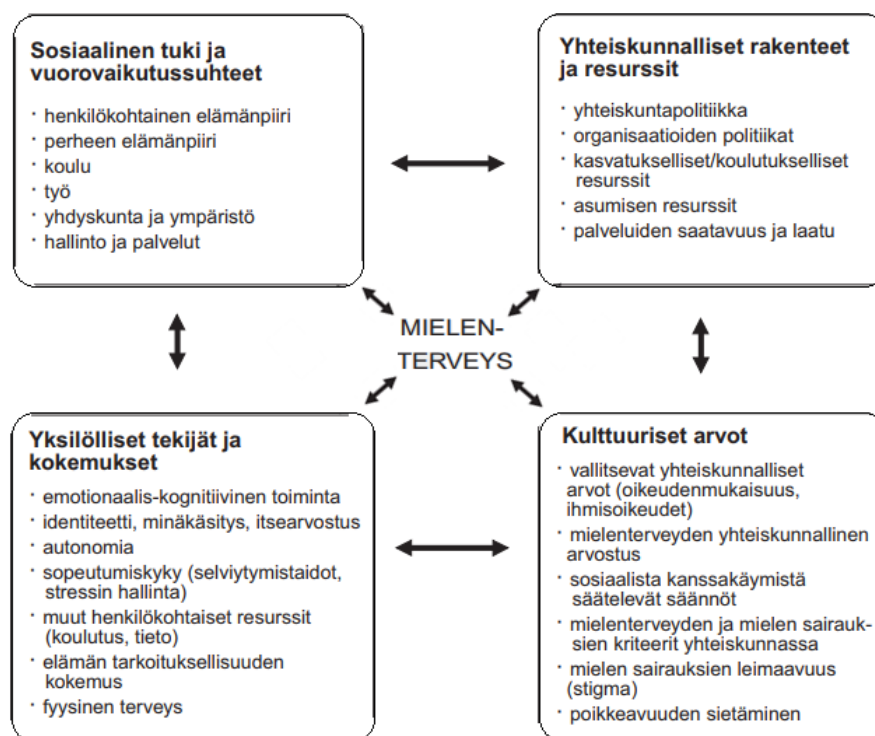
2.2 Mielen hyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät

Mielen hyvinvointiin ovat yhteydessä sekä sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan yksilöllisiä, henkilöön itseensä liittyviä asioita, kun taas ulkoisilla tekijöillä ympäristöön ja olosuhteisiin liittyviä asioita. Tekijöitä voidaan jaotella edelleen suoja- ja riskitekijöihin. Suojaavat tekijät ylläpitävät ja edistävät mielen hyvinvointia ja riskitekijät vaarantavat sitä. (Erkko & Hannukkala 2013, 31–32.)

Sisäisiä suoja- ja riskitekijöitä on eroteltavissa muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden osa-alueilta. Esimerkiksi hyvä fyysinen terveys ja perimä, myönteiset varhaiset ihmissuhteet, sekä itsensä arvostaminen ja hyväksyminen ovat keskeisiä mielen hyvinvointia ylläpitäviä sisäisiä tekijöitä. (Erkko & Hannukkala 2013, 31–32.) Vastaavasti sisäisiä riskitekijöitä ovat muun muassa sairaudet, itsetunnon haavoittuvuus sekä eristäytyminen ja vieraantuminen ihmissuhteista. Ulkoiset suoja- ja riskitekijät koostuvat suurelta osin kulttuurin ja yhteiskunnan rakenteisiin liittyvistä asioista. Esimerkiksi työ- ja

koulutusmahdollisuudet, palvelujärjestelmät ja vallitsevat arvot vaikuttavat joko mielen hyvinvointia ylläpitävänä tai vaarantavana. (Erkko & Hannukkala 2013, 31–32.)

Mielen hyvinvointiin tai mielenterveyteen yhteydessä olevista tekijöistä on muodostettu myös malleja, joissa tekijöitä on luokiteltu selkeämmin eri alueisiin. Mallit auttavat hahmottamaan mielen hyvinvointia vuorovaikutteisena ilmiönä. Kuviossa 1 on esimerkkinä malli, jossa mielenterveyteen vaikuttavat tekijät on jaoteltu yksilöllisten tekijöiden ja kokemusten, sosiaalisen tuen ja vuorovaikutussuhteiden, yhteiskunnallisten rakenteiden ja resurssien sekä kulttuuristen arvojen luokkiin (ks. Lahtinen, Lehtinen, Riikonen & Ahonen 1999, 30).



KUVIO 1. Mielenterveyden osatekijät, Lahtinen ym. 1999

Mallissa ulkoisia tekijöitä kuvaavat kaikki luokat lukuun ottamatta yksilöllisten tekijöiden ja kokemusten luokkaa. Kuvioista on nähtävissä, että tekijät ovat yhteydessä toisiinsa ja mielenterveys muodostuu näin kehämäisenä ilmiönä. Esimerkiksi yksilön sopeutumiskykyyn vaikuttaa merkittävästi varhaisten vuoro-

vaikutussuhteiden laatu, johon puolestaan yhteiskunnalliset arvot ja resurssit saattavat laajalti vaikuttaa (Mäntymaa 2007, 48–49; Lönnqvist & Lehtonen 2013, 23–24).

Ympäristöllisten tekijöiden merkitys mielen hyvinvoinnin ylläpitämisessä tiedostetaan yhä paremmin. Kuitenkin esimerkiksi stressitutkimusten näkökulmasta yksilölliset, geneettisesti määrittävät arviointitaipumukset ja mielen hallintatyylit ovat päävaikuttajia mielen tasapainon säilyttämisessä (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 485; ks. myös Rutter 2005, 4). Esittelen seuraavaksi näitä sisäisiä tekijöitä tarkemmin.

Luontaisilla arviointitaipumuksilla (eng. appraisals) tarkoitetaan yksilölle ominaisia ajattelutapoja stressitekijöitä koskien. Myönteisiä taipumuksia ovat optimistisuus, kestävyys ja merkityksellisyyden kokeminen. Optimistiset ihmiset tekevät myönteisiä arvioita haasteita ja selviytymismahdollisuuksiaan koskien, mikä näkyy ulospäin rohkeutena ja lannistumattomuutena. (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 485.) Kestävyys (eng. hardiness) taas tarkoittaa taipumusta, jossa stressille on ikään kuin vastustuskykyä eli stressi ei vaikuta yksilöön fyysisesti tai emotionaalisesti heikentävänä (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 486). Ihmiset, joilla on kestävyyttä sitoutuvat vahvasti toimintaan ja pyrkivät näkemään toiminnan miellyttävänä. He uskovat tilanteiden kontrolloitavuuteen ja näkevät stressitilanteet elämään kuuluvina, mahdollisuuksia tuovina haasteina. (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 486; McCubbin 2001, 8.) Merkityksellisyyden kokeminen viittaa puolestaan taipumukseen, jossa ihminen löytää kohtaamistaan vastoinkäymisistä positiivisia seurauksia, kuten persoonallista kasvua (Nolen-Hoeksema ym. 2014, 486).

Kuvatut arviointitaipumukset voi lukea osaksi laajempaa pärjäävyyden käsitettä (eng. resilience), jolla tarkoitetaan eri osataidoista muodostuvaa kykyä selvitä vastoinkäymisistä ja haasteista (ks. THL 2013, 29). Käsite on niin laaja, että tutkimuskirjallisuudessa ei ole yhtenäistä kuvaa sen osatekijöistä (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace 2006, 731; McCubbin 2001, 8–9). Määritelmän

perusteella jopa suurimman osan myönteisistä yksilöllisistä mielenterveyden osatekijöistä voisi katsoa kuuluvaksi pärjäävyyteen. Joka tapauksessa mielen hyvinvoinnin ylläpitämisessä keskeisiä yksilöllisiä ominaisuuksia jo mainittujen lisäksi ovat selviytymisstrategiat, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaidot sekä itseluottamus (Nolen-Hoeksema 2014, 487; Sohlman 2004, 37; Bovier, Chamot & Perneger 2004, 169). Huomionarvoista on, että yksilöllisiä ominaisuuksia on mahdollista kehittää – myös geneettisesti määrittyviä ominaisuuksia (Seligman ym. 2009, 293; Hannukkala & Törrönen 2010, 5).

2.3 Mielen hallintakeinot

Mielen hyvinvointiin vaikuttaa olennaisesti, millaiset mielen hallintakeinot tai selviytymisstrategiat (eng. coping strategies) yksilöllä on. Hallintakeinot ovat kognitiivisia ja toiminnallisia pyrkimyksiä hallita sellaisia ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksia, jotka yksilö on arvioinut voimavaroja kuluttaviksi (Lazarus & Folkman 1984, 141). Tarkemmin sanoen ne ovat reagoititapoja, joilla pyritään sietämään tai vähentämään stressitekijöiden vaatimuksia. Usein hallintakeinoin hin luetaan kuuluviksi vain tietoiset reagoinnit. (Taylor & Stanton 2007, 378; Carver & Connor-Smith 2010, 684–685.)

Hallintakeinoja on ryhmitelty eri tavoin, ja tyypillisesti on eroteltu etenkin ongelmakeskeiset ja emootiokeskeiset keinot toisistaan. Ongelmakeskeinen hallinta kohdistuu suoraan stressitekijään: stressin aiheuttaja pyritään poistamaan tai kiertämään omalla toiminnalla. Ongelmakeskeinen selviytyjä saattaa esimerkiksi työpaikan menettämisen uhatessa alkaa säästämään tai tehostamaan työskentelytapaansa. (Lazarus & Folkman 1984, 150–153; Carver & Connor-Smith 2010, 685.) Emootiokeskeinen hallinta puolestaan kohdistuu stressitekijän sijaan sen aiheuttaman ahdistuksen vähentämiseen. Toiminnallisia emootiokeskeisiä keinoja ovat esimerkiksi rauhoittuminen (esim. rentoutumismenetelmät, ystäviin tukeutuminen), negatiivisten tunteiden kanavoiminen tekemiseen

(esim. itkeminen, liikunta, alkoholin käyttö) sekä stressaavan tilanteen välttely. Kognitiivisena keinona on lähinnä stressaavan tilanteen arvioiminen myönteisemmäksi. Vaikka ongelma- ja emootiokeskeiset mielen hallintakeinot jaotellaan erilleen, ne ilmenevät usein toisiaan täydentävinä. (Lazarus & Folkman 1984, 150–153; Carver & Connor-Smith 2010, 685.)

Toinen yleinen tapa ryhmitellä hallintakeinoja on jakaa niitä sen mukaan, korostuuko selviytymiskeinossa sitoutuminen vai vetäytyminen. Sitoutumista korostavissa keinoissa stressitekijä ja sen aiheuttamat tunteet kohdataan ja käsitellään, kun taas vetäytymistä korostavissa keinoissa vältellään stressin lähdettä ja kielteisiä tunteita. (Carver & Connor-Smith 2010, 685.) Vetäytyvässä selviytymistavassa ihminen saattaa käyttäytyä ikään kuin stressitekijää ei olisi olemassakaan, jolloin pyrkimyksenä on unohtaa stressilähde ja vastuu siihen reagoimiseen. Vetäytymistä korostavat mielen hallintakeinot ovat pitkällä aikavälillä tehottomia, sillä stressi on lopulta kuitenkin kohdattava ja käsiteltävä. (Carver & Connor-Smith 2010, 685–686.)

Hallintakeinoja on kuvattu myös erityisten selviytyjätyyppien avulla. Esimerkiksi emotionaalisella, kognitiivisella ja sosiaalisesti suuntautuneella selviytyjätyypillä on luonteiltaan erilaiset hallintakeinot (Heiskanen ym. 2006, 25.) Emotionaalinen selviytyjä työstää tunteitaan mieleisen toiminnan avulla, kognitiivinen selviytyjä reflektoi omaa toimintaansa ja tunteitaan sekä tekee toimintasuunnitelmia, ja sosiaalisesti suuntautunut selviytyjä puolestaan hakee tukea läheisiltään. Mielen hallintaa ja selviytymistä edistää, jos osaa hyödyntää erityyppisiä keinoja monipuolisesti. (Heiskanen ym. 2006, 25.)

Mielen tasapainoa uhkaavissa tilanteissa myös tiedostamattomat puolustusmekanismit eli defenssit ovat osa mielen hallintaa. Defenssejä voi oppia käyttämään ja kehittämään tietoisestikin. (Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta 2008, 28.) Puolustusmekanismeja on sekä primitiivisiä että kehittyneitä, joista kehittyneiden mekanismien käyttäminen kertoo hyvinvoivasta mielestä. Sen sijaan yksipuolinen ja jatkuva primitiivisten puolustusmekanismien käyttö ku-

vastaa mielen tasapainon kehittymättömyyttä. (Lönqvist & Lehtonen 2013, 63.) Primitiivisistä defensesseistä hyvä esimerkki on kieltäminen, jossa ihminen kieltäytyy havaitsemasta tai muistamasta ahdistavaa asiaa. Puolestaan kehittyneitä defensessejä ovat muun muassa ennakointi (=tulevien tapahtumien seurausten ja ratkaisujen pohtiminen), huumori (=huvittavien puolien näkeminen stressiteki- jässä) ja tukahduttaminen (=häiritsevien kokemusten ajattelemisen tarkoituksel- linen välttäminen). Mielen hyvinvoinnin ylläpitämisen kannalta on tärkeää, että ihmisellä on käytössään joustavasti erilaisia puolustusmekanismeja. (Lönqvist & Lehtonen 2013, 63–65; Heikkinen-Peltonen ym. 2008, 28.)

3 MIELEN HYVINVOINNIN OPETUS PERUS- KOULUSSA

3.1 Opetus mielenterveyden edistämistyön osana koulussa

Mielen hyvinvoinnin opetus eli oppilaiden tiedollisen ja taidollisen mielenterveysosaamisen kehittäminen on osa laajempaa mielenterveyden edistämistyötä peruskoulussa (THL 2013, 26). Edistämistyö on lakiperustaista: esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287 § 6) velvoittaa kouluja toimintatapoihin, joiden avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä edistetään mielenterveyttä. Velvoitteiden kohdistuminen kouluihin on perusteltua, sillä koulunkäynti on keskeinen osa nuorten arkea (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald 2011, 481; Seligman ym. 2009, 295).

Mielenterveystyö jakautuu yleisesti rakentavaan, ehkäisevään ja korjaavaan osa-alueeseen, joista pääasiassa rakentava ja ehkäisevä työ kuuluvat koulun toiminta-alueeseen. Rakentavassa mielenterveystyössä pyritään muun muassa päätöksenteon tasolla luomaan edellytykset mielen hyvinvoinnille, kun taas ehkäisevässä työssä keskitytään mielenterveystiedon jakamiseen sekä ongelmien varhaiseen tunnistamiseen. (Heikkinen-Peltonen ym. 2008, 53.) Tarkemmin mielenterveyden edistämisessä keskitytään kouluissa kolmeen pääalueeseen: yksilöllisten taitojen kehittämiseen, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutussuhteiden vahvistamiseen sekä opiskeluympäristön kehittämiseen (ks. kuvio 2) (THL 2013, 26–27). THL:n (2013, 26) mukaan yksilöllisten taitojen kehittämällä pyritään sellaisten ominaisuuksien, kuten minäkäsityksen, itsetunnon, stressinsietokyvyn ja selviytymisstrategioiden vahvistamiseen. Vuorovaikutustaitojen vahvistamisen kautta on taas tarkoitus pyrkiä turvaamaan oppilaiden kyky ja halu ihmissuhteiden muodostamiseen, ja opiskeluympäristön kehittämisen myötä pyritään varmistamaan, että koulun fyysinen ympäristö edistäisi

mahdollisimman hyvin oppilaiden mielen hyvinvointia. (THL 2013, 26.) Näistä mielenterveyden edistämistyön painoalueista tutkimusaiheeni kohdistuu pääasiassa yksilöllisten taitojen vahvistamisen alueeseen.



Kuvio 2. Mielenterveyden edistämistyön painoalueet kouluissa (THL 2013)

Mielen hyvinvoinnin edistämisen toiminnat voivat olla joko fokuoituja, esimerkiksi tietylle koulun riskiryhmälle kohdistettuja, tai universaaleja koko koulun yhteisiä toimintatapoja (Kampman, Solantaus, Karlsson & Marttunen 2011, 82). Etenkin kouluyhteisön yhteiset toimintatavat ja -ohjelmat on havaittu ehkäisevässä työssä tuloksellisiksi (Kampman ym. 2011, 82; Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling & Carson 2000, 600; Weare & Nind 2011, 65). Koko koulun lähestymistavoissa nuoren kehitys nähdään kokonaisuuden osana, joten siihen pyritään vaikuttamaan muovaamalla koko systeemiä sen eri tasoilla. Näin mahdolliset positiiviset vaikutukset kohdistuvat koko lapsiryhmään eikä pelkästään riskioppilaisiin. (Kampman ym. 2011, 82.) Kouluyhteisön yhteisten lähestymistapojen teho perustuu muun muassa siihen, että niihin sisältyy usein muutoksia koulun eetoksessa ja ajattelutavoissa, opettajien täydennyskoulutusta sekä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Niiden myötä mahdollisuudet myös fokuoitujen interventioiden onnistumiseen paranevat (Weare & Nind 2011, 64–65).

Mielen hyvinvoinnin edistämiseen ja ongelmien ehkäisemiseen liittyvä työ kouluissa on yleisesti todettu kannattavaksi, ja tarvetta työn laajentamiseen on korostettu (Weare & Nind 2011, 63–65; WHO 2007). Weare ja Nind (2011, 64–66) ovat esittäneet ominaisuuksia, joita kohti koulun mielenterveystyötä olisi kehitettävä. Ensinnäkin mielen hyvinvoinnin edistäminen tulisi yhdistää akateemiseen oppimiseen, eli sen tulisi olla osa opetussuunnitelmaa ja ilmeisenä keinona koulusuoriutumisen parantamiseen. Mielen hyvinvointiin liittyvien tietojen lisäämisen ohella taitojen kehittymisen tulisi korostua aiempaa enemmän, aloittaen kehittäminen jo ensimmäisinä kouluvuosina. Lisäksi opetuksessa olisi hyvä painottaa osallistavia ja yhteistoiminnallisia menetelmiä.

Sitoutuneen toiminnan edellytysten on oltava kunnossa mielenterveyden edistämistyön onnistumiseksi (THL 2013, 19; Weare & Nind 2011, 66). Perusedellytyksinä ovat esimerkiksi organisaation positiivinen ilmapiiri, tavoitteellinen jatkuvan arvioinnin toimintatapa sekä henkilöstön ammattitaito ja sitoutuneisuus. Lisäksi edellytyksenä on, että organisaatio saa tarvittaessa ulkopuolista tukea mielen hyvinvoinnin edistämiseen: esimerkiksi asiantuntija-apua henkilöstön kouluttamiseen. (THL 2013, 18–20.) Keskeisimpiä asioita edistämistyön onnistumisessa onkin, että henkilöstöllä olisi perusosaamista mielenterveyteen liittyen sekä vuorovaikutusosaamista: työryhmän jäsenten on tiedettävä esimerkiksi, mitä mielenterveys ja sen edistäminen tarkoittavat. Vuorovaikutusosaamista ja hyviä opettaja-oppilassuhteita vaaditaan, jotta henkilöstöllä olisi valmiutta olla esimerkkinä ja antaa tukea mielenterveyteen liittyvissä asioissa. (THL 2013, 21, 24.)

Mielen hyvinvoinnin edistämisen tulisi olla toimintaa, jossa koko koulun henkilöstö, vanhemmat ja ympäröivä yhteisö ovat mukana. Olennaista on, että jokainen edistämistyöhön osallistuja tunnistaisi oman roolinsa. (THL 2013, 12, 18). Opettajien roolia ajatellen huolestuttavaa on, että usein heidän kykynsä toimia mielenterveyden edistämisen ohjaajina oletetaan puutteellisiksi (THL 2013, 22). On todettu, että opettajat kokevat tiedon ja kokemuksen puutetta op-

pilaiden mielenterveydellisiin tarpeisiin vastaamisessa ja näkevät esimerkiksi koulupsykologin roolin suurempana oppilaiden sosiaalis-emotionaalisten taitojen opettamisessa (Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel 2011, 1). Mielen hyvinvoinnin edistämistyön laadun varmistamiseksi on tarpeellista selvittää vastaavanlaisia opettajien näkemyksiä ja asenteita (Graham ym. 2011, 479).

3.2 Mielen hyvinvointi opetussuunnitelmassa ja -ohjelmissa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämisen periaatteena hyvinvointi, jota koskien kouluja ohjeistetaan muun muassa rakentamaan mielen hyvinvointia edistävät toiminnat luontevaksi osaksi jokaista koulupäivää (Opetushallitus 2014, 27). Mielen hyvinvoinnin edistäminen näkyy siis opetussuunnitelmassa periaatteena, jonka lisäksi se näkyy myös opetussisällöissä. Opetussisältöjen kautta mielen hyvinvointia ohjeistetaan kehittämään jo vuosiluokkien 1–2 ympäristöopissa harjoittelemalla tunnetaitoja sekä itsensä ja muiden arvostamista, ja vuosiluokkien 3–6 ympäristöopissa tutustumalla mielenterveystaitoihin (Opetushallitus 2014, 132, 241). Mielen hyvinvointiin liittyvät opetussisällöt tulevat kuitenkin laajemmin esiin vasta vuosiluokkien 7–9 terveystiedon oppiaineessa (ks. Opetushallitus 2014).

Mielen hyvinvointiin liittyviä sisältöjä on terveystiedossa etenkin sisältöalueissa ”terveyttä tukeva kasvu ja kehitys” sekä ”terveyttä tukevat ja kuluttavat tekijät sekä sairauksien ehkäisy” (ks. Opetushallitus 2014, 400). Näissä alueissa ohjeistetaan painottamaan muun muassa identiteetin ja itsetuntemuksen rakentumista, mielen hyvinvointia ja itsensä arvostamista sekä stressin rakentavaa käsittelyä. Mielenterveyttä ohjeistetaan käsittelemään voimavarana. (Opetushallitus 2014, 400.) Vaikka mielen hyvinvointiin liittyvät sisällöt on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelmassa, käytännön opetuksessa voi olla eroja sisältöjen painotuksissa ja opetuksen toteuttamisessa: ehyiden opetuskokonai-

suuksien luominen määrätään opetussuunnitelmassa alempien sektoreiden tehtäväksi, myös terveystiedon oppiaineessa (ks. Opetushallitus 2014, 400).

Mielen hyvinvoinnin opetukseen liittyen on huomioitava, että terveystieto kirjattiin itsenäiseksi oppiaineeksi perusopetukseen vasta vuonna 2001, ja terveystiedon opetus tuli aloittaa viimeistään elokuussa 2006. Sitä aiemmin terveystiedon sisältöjä opetettiin muiden oppiaineiden yhteydessä. (Aira, Tuomi-niemi & Kannas 2009, 18–19.) Muutosta perusteltiin sillä, että oppiaineen sisällä opetusta voisi koota selkeämpiin kokonaisuuksiin ja täsmällisempiin tavoitteisiin (Aira ym. 2009, 19). Voi olla, että oppiaineen lyhyestä historiasta johtuen opetussisällöt ovat kuitenkin vielä muotoutumassa. Esimerkiksi vuosikymmenen vaihteessa todettiin juuri mielenterveysosaamiseen liittyvät sisällöt irralliseksi ja selkeytymättömiksi opetussuunnitelmatyössä (Hannukkala & Törrönen 2010, 5).

Viime vuosina mielen hyvinvoinnin opetussisältöjä on avattu erinäisten hankkeiden myötä julkaistuissa opetusohjelmissa ja käsikirjoissa. Esimerkiksi Peruskoululaisten mielenterveystaidot –hankkeessa (2008–2011) jaettiin mielen hyvinvoinnin opetuskokonaisuuden materiaali osaksi terveystiedon opetusta 7.–9. luokille (Hannukkala & Törrönen 2010, 3). Opetusmateriaalissa mielen hyvinvoinnin käsitetään muodostuvan tiedollisista, sosiaalisista, psyykkisistä, seksuaalisista, fyysisistä ja henkisistä voimavaroista, joita koskien materiaaliin on muodostettu opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Esimerkiksi psyykkisistä voimavaroista suositetaan käsittelemään muun muassa itsetuntemusta ja tavoittelemaan itsetuntemuksen kehittämistä. (Hannukkala & Törrönen 2010, 8, 10.) Mielen hyvinvoinnin opetussisältöjä on avattu myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisemassa käsikirjassa *Mielenterveyden edistäminen kouluissa* (2013) Euroopan komission tuella. Käsikirjassa on esitelty konkreettisia harjoituksia mielenterveysteemojen, kuten pärjäävyyden, selviytymistaitojen, päätöksenteon ja tunteiden käsittelyn kehittämiseksi (ks. THL 2013, 56–81).

3.3 Esimerkkinä positiivinen pedagogiikka

Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä tutkimus tarjoaa esimerkkejä mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamiseen peruskoulussa (ks. Noble & McGrath 2015, 1; Norrish, Williams, O'Connor & Robinson 2013, 147–148; Seligman ym. 2009). Tutkimussuuntaus on peräisin positiivisen psykologian alalta, joka pyrkii edistämään ihmisten optimaalista toimintaa tunnistamalla hyvinvoinnille välttämättömiä ominaisuuksia ja prosesseja (Gilman ym. 2014, 4–5; Noble & McGrath 2015, 1; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Alalla on kritisoitu perinteistä psykologiaa liiasta keskittymisestä esimerkiksi mielenterveysongelmiin ja ongelmien ehkäisemisen tutkimukseen. Positiivisessa psykologiassa päinvastoin korostetaan, ettei pelkkä ongelmien ehkäisemisen näkökulma riitä, vaan ihmisten hyvinvoinnin edistämiseksi on tuotava esiin myös spesifimpää tietoa hyvän elämän rakentamisesta. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–8; Gilman ym. 2014, 4–5.)

Alkuperäänsä viitaten positiivinen pedagogiikka tarkoittaa positiivisen psykologian oppien hyödyntämistä opetuksessa ja kouluyhteisössä (Norrish ym. 2013, 148; Noble & McGrath 2015, 1). Se on pedagogiikkaa, joka pyrkii akateemisten taitojen lisäämisen ohella kehittämään ihmisten psykologisia voimavaroja ja kokonaisvaltaista hyvinvointia (Norrish ym. 2013, 148; Seligman ym. 2009, 293–294). Positiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi on kehitetty erilaisia malleja ja tarkempia opetusohjelmia, joissa on pääpiirteittäin samanlaisia sisältöjä, mutta eri painotuksin (ks. Norrish ym. 2013, 147; Noble & McGrath 2015, 1–2; Seligman ym. 2009, 297). Yksi uusimmista malleista on Noblen ja McGrathin (2015) kehittänyt PROSPER-malli, jonka on tarkoitus kuvata selkeä kehys hyvinvoinnin osatekijöistä sekä näkemystä siitä, mihin hyvinvoinnin edistämistyössä tulisi kouluissa keskittyä. Mallissa hyvinvoinnin osatekijöitä ovat positiivisuus (Positivity), ihmissuhteet (Relationships), saavutukset (Outcomes), vahvuudet (Strengths), merkityksellisyys (Purpose), sitoutuneisuus (Engage-

ment) ja pärjäävyys (Resilience). Näistä osatekijöistä muodostuu mallin nimi Prosper, joka tarkoittaa menestystä. (Noble & McGrath 2015, 1–2.) Kuvaan seuraavaksi poimintoja mallissa esitetyistä opetus- ja toimintakäytännöistä näihin hyvinvoinnin osatekijöihin liittyen.

Positiivisuutta koskien mallin tavoitteena on tukea oppilaiden positiivisuuden taitojen kehittymistä ja myönteisten tunteiden kokemista (Noble & McGrath 2015, 4–5). Positiivisuutta voi tukea käsittelemällä suoran opetuksen muodossa sellaisia arvoja ja käsitteitä, joiden sisäistämistä vaaditaan positiiviseen mielenlaatuun – kuten optimistisuus, toiveikkaus ja kiitollisuus. Myönteisten tunteiden kokemista on hyvä kehittää tietoisuus- ja tunneharjoitteiden kautta. (Noble & McGrath 2015, 5, 7.)

Ihmissuhteiden osatekijään liittyen tavoitteena on tukea positiivisten ihmissuhteiden rakentumista eli suhteita, joissa oppilaat saisivat emotionaalista tukea ja harjoitusta esimerkiksi myötäelämiseen. Myönteisten ihmissuhteiden syntymistä voi edistää kehittämällä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja (mm. avoimuus, vihan hallinta, erimielisyyden osoittaminen) sekä prososiaalisia arvoja suoran opetuksen muodossa. (Noble & McGrath 2015, 5, 8–9.)

Saavutuksilla tarkoitetaan PROSPER-mallissa kokemuksia kyvykkyydestä ja edistymisestä. Kyvykkyyden kokemusten syntymistä voi edistää opettamalla organisoimisen taitoja, oppimisstrategioita sekä erityisiä osataitoja, joita tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan. Erityisiä osataitoja ovat muun muassa vaivanäön, sinnikkyuden sekä ongelmanratkaisun taidot. (Noble & McGrath 2015, 9.)

Vahvuuksilla tarkoitetaan mallissa sellaisia tapoja toimia, ajatella tai tuntea, joihin ihmisellä on luontaista kyvykkyyttä (Noble & McGrath 2015, 10). Vahvuuksien kehittämisen tavoitteena on, että oppilaat pystyisivät tunnistamaan ja hyödyntämään vahvuuksiaan niin koulussa kuin arkielämässä. Vahvuuksia voi kehittää keskittymällä vahvuusperustaisiin lähestymistapoihin, eli suunnittelemalla opetusta oppilaiden olemassa olevien taitojen pohjalta ja eriyttämällä

opetusta taitotasojen ja luontevahvuuksien mukaan. (Noble & McGrath 2015, 5.)

PROSPER-mallin *merkityksellisyyden* osatekijällä tarkoitetaan kokemusta oman roolin tärkeydestä sekä siitä, että omalla toiminnalla on selkeä tarkoitus. Merkityksellisyyden kokemuksia voi tukea tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin toimintaryhmiin, joissa oppilaat voivat ottaa vastuuta. Merkityksellisten oppimiskokemusten syntymistä voi tukea antamalla oppilaille valinnan mahdollisuuksia oppimisessa, esimerkiksi oppimismenetelmissä. (Noble & McGrath 2015, 5, 11.)

Sitoutumisen osatekijällä tarkoitetaan mallissa nimenomaisesti aktiivista sitoutumista omaan toimintaan ja tavoitteisiin. Oppilaiden sitoutuvaa toimintaa voi edistää harjoittamalla ”flow-tilan” saavuttamista, joka koostuu selkeästä pyrkimyksestä tavoitteiden saavuttamiseen, motivoituneesta ja vaivattomasta keskittymisestä sekä kyvykkyyden kokemuksesta haasteiden selvittämisessä. (Noble & McGrath 2015, 5, 12.)

PROSPER-mallin viimeisellä hyvinvoinnin osatekijällä eli *pärjäävyydellä* tarkoitetaan kykyä sopeutua haasteisiin ja pettymyksiin. Pärjäävyyttä voi edistää opettamalla oppilaille suoraan pärjäävyyteen liittyviä osataitoja ja asenteita, kuten rohkean toiminnan, rationaalisen päätöksenteon sekä optimistisen ajattelun taitoja. (Noble & McGrath 2015, 5, 13.)

PROSPER-mallin toimintakäytännöissä suositellaan paljon suoraa opetusta hyvinvoinnin osatekijöiden edistämiseksi, mutta esimerkkejä on yhtäläillä myös koko kouluyhteisöä koskevista käytännöistä (ks. Noble & McGrath 2015, 5). Osatekijöitä voikin integroida kouluun myös ”elämällä” teemojen mukaisesti ja ”sulauttamalla” teemoja laajalti eri oppiaineisiin (Seligman ym. 2009, 304–307; Norrish ym. 2013, 150–151). Teemojen tulisi siis olla etenkin kouluhenkilökunnan keskuudessa hyvin sisäistettynä, jotta ne olisivat luontaisina kehityskohteina kaikessa koulutyöskentelyssä (Norrish ym. 2013, 150).

Riippumatta siitä, millä tavalla positiivisen pedagogiikan teemoja integroidaan kouluun, niihin keskittyminen on todettu kannattavaksi niin oppilaiden hyvinvoinnin kuin koulusuoriutumisen paranemisen kannalta (Noble & McGrath 2015, 2, 4–13; Seligman ym. 2009, 307). Positiivista pedagogiikkaa perustellaan yleensäkin siten, että se ehkäisee masentuneisuutta, lisää kokemusta elämäntyytyväisyydestä ja johtaa koulussa muun muassa poissaolojen vähenemiseen sekä itsekontrollin ja keskittymiskyvyn kehittämiseen (Seligman ym. 2009, 294–295; Norrish ym. 2013, 149–150). Lisäksi vanhempien on todettu toivovan koululta oppilaiden hyvinvointia kehittävästä opetuksesta pikemmin kuin systemaattisten akateemisten taitojen kehittämistä (Seligman ym. 2009, 295).

On huomioitava, että positiivisen psykologian- ja pedagogiikan tutkimus on vielä niin nuorta, että jopa niiden peruskäsitteistö vaatii täsmentämistä. Paljon on tutkittu esimerkiksi siitä, millaisia interventioita kouluun olisi kehitettävä hyvinvoinnin osataitojen edistämiseksi. (Gilman ym. 2014, 6, 9.) Tällä vuosikymmenellä tieto positiivisen psykologian hyödyntämisestä koulussa on kuitenkin alkanut lisääntyä merkittävästi, ja täsmällisempiä interventio-ohjelmia on jo otettu käyttöön ulkomailla (Gilman ym. 2014, 5; Seligman ym. 2009, 297). Esimerkiksi *Penn Resiliency Program* on näyttöön perustuva pärjävyyden opetusohjelma, jossa opetuksen menetelmät, eteneminen ja tavoitteet on jäsenelty tarkasti (Seligman ym. 2009, 297; Kranzler, Hoffman, Parks & Gillham 2014, 383–385).

Positiivista pedagogiikkaa vastaavia sisältöjä on esillä niin opetushallituksen (2014) kuin esimerkiksi THL:n (2013) ohjeistuksissa. Suoranaisesti positiiviseen pedagogiikkaan liittyviä kotimaisia ohjeistuksia tai kirjallisuutta on kuitenkin vain vähän. Tieteellisenä julkaisuna esimerkiksi Leskisenoja (2016) on esitellyt positiivisen pedagogiikan käytäntöjä, mutta hän käyttää näistä käytännöistä positiivisen kasvatuksen käsitettä. Positiivista psykologiaa käsittelevässä monitieteisessä kokoomateoksessa positiivista pedagogiikkaa esitellään sellaisten periaatteiden ja esimerkkien kautta, joissa korostuu lähinnä ”elämällä” –

toteuttamisen taso – esimerkiksi yhteisöllinen toimintakulttuuri, oppilaiden myönteisten tunteiden ja osallisuuden tukeminen sekä oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen. Suoran opetuksen teemoja ei siis tuoda esiin tarkemmin. (Ks. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2015, 224–239.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä yläkoulun terveystiedon opettajilla on mielen hyvinvoinnin opetuksesta eli oppilaiden tiedollisen ja taidollisen mielenterveysosaamisen kehittämistä. Tavoittelin käsityksiä liittyen mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamiseen, opetuksen toteuttamismahdollisuuksiin sekä opetuksen tuloksellisuuteen. Lopulliseksi tutkimustehtävän kattavaksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

1. Millaisia käsityksiä terveystiedon opettajilla on mielen hyvinvoinnin opetuksesta?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Koska selvitän tutkimuksessa käsityksiä, mielenkiintoni on ikään kuin mielen hyvinvoinnin opetuksen lähtökohdissa. Rajaan tutkimuksen vain yläkouluun, sillä mielen hyvinvointiin liittyviä opetussisältöjä käsitellään laajimmin vasta yläkoulun terveystiedossa (ks. Opetushallitus 2014). Perusteluna tutkimuksen rajaamiseen yläkouluun on myös se, että koen mielen hyvinvoinnin opetuksen olevan erityisen ajankohtaista peruskoulun loppupuolella, oppilaiden itsenäistymisen lähestyessä. Toisen asteen koulutuksen näkökulmaa tutkimuskohteeseen en sisällytä, koska toisella asteella tapahtuva opetus ei saavuta kaikkia nuoria.

Tutkin käsityksiä laadullisella tutkimusotteella, jolla tarkoitan pyrkimystä tulkita ja kuvailla tutkimuskohteeseen liittyviä erilaisia käsityksiä mahdollisimman perusteellisesti. Tarkoituksenani ei siis ole tehdä määrällistä, tilastollista tutkimusta yksittäisten käsitysten vaihtelusta. (Ks. Bogdan & Biklen 2007, 4-7;

Patton 2002, 14.) Suuntaudun tutkimukseen sellaisten laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiden, kuten päättelyn induktiivisuuden ja merkitysten tulkinnan kautta. Induktiivisuus tarkoittaa lyhyesti analyysin hypoteesittomuutta, eli tutkimuskohteen tulkitsemista ilman ennakko-oletuksia. Merkitysten tulkinta taas tarkoittaa olennaisuuksien etsimistä aineistosta ja tutkittavien ajatusmaailman tarkkaa kuvaamista. (Bogdan & Biklen 2007, 6–8.)

Tarkemmin sanoen tutkimusotteeni mukailee fenomenografista tutkimussuuntausta, jota on alun perin hyödynnetty juuri kasvatustieteissä oppimiseen ja opetukseen liittyvien käsitysten tutkimisessa (ks. Orgill 2012, 2608; Niikko 2003, 11). Fenomenografisten tutkijoiden kesken ei ole ollut yksimielistä, tulisiko fenomenografiasta puhua lähestymistapana vai esimerkiksi analyysimenetelmänä (Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 7, 30). Tässä tutkimuksessa pidän fenomenografiaa lähinnä tieteenfilosofisena lähestymistapana, joka kuitenkin luo vaatimuksia myös tutkimuksen menetelmävalintoihin (ks. Niikko 2003, 30).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa ja kuvailla ihmisten erilaiset tavat ymmärtää tai käsittää tiettyä ilmiötä (Marton 1986, 28; Orgill 2012, 2608). Tutkimussuuntauksessa *käsitys* tarkoittaa kokonaisuutta, joka muodostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, siis yksilön kokemusten pohjalta (Niikko 2003, 25–26; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Koska ihmiset voivat kokea ja tulkita ympäristöään eri tavoin, myös heidän käsityksissään ympäristön ilmiöistä katsotaan olevan eroja. Fenomenografiassa ajatellaan, että tietyn yhteisön sisällä on kuitenkin vain rajallinen määrä eri tapoja käsittää tietty ilmiö, ja nämä käsitykset olisi tarkoitus kuvata kattavasti fenomenografisessa tutkimuksessa. (Orgill 2012, 2609–2609; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tavoitteena on muodostaa ikään kuin malli tutkittavan joukon ”kollektiivisesta mielestä” (Orgill 2012, 2609; Åkerlind 2005, 323).

Fenomenografisessa tutkimuksessa erotetaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat toisistaan, eli kuinka ilmiö on ja kuinka sen käsitetään olevan

(Häkkinen 1996, 30; Orgill 2012, 2608). Tutkimussuuntauksessa painotetaan toisen asteen näkökulmaa: sen sijaan, että kuvattaisiin ilmiötä itseään, kuvataan kuinka se ilmenee tutkittavien ajatuksissa. Tämä erottaa fenomenografian muista laadullisen tutkimuksen suuntauksista, joissa usein tehdään päätelmiä tutkittavien varsinaisesta todellisuudesta heidän kokemustensa ja näkemystensä tulkitsemisen pohjalta. (Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 24.)

Vaikka käsitysten tutkimisen kautta ei voi suoraan päätellä ilmiön todellisuutta, käsitysten katsotaan kuitenkin olevan osa yksilön todellisuutta ja heijastuvan käyttäytymiseen (Niikko 2003, 28). Kokemus ja käsitys ovat siis vuorovaikutuksessa, niin kuin jo aiemmin esitin. Joka tapauksessa fenomenografiassa lähdetään siitä, että ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ilmiöitä ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita (Häkkinen 1996, 32).

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Hain tutkimukseen osallistujiksi vain yläkoulun terveystiedon opettajia, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella mielen hyvinvointiin liittyvä opetus keskittyy kokonaisuutena pääasiassa terveystiedon oppiaineeseen yläkoulussa (ks. Opetushallitus 2014). En siis ottanut tutkimukseen esimerkiksi opinto-ohjaajien näkökulmaa, vaikka mielen hyvinvoinnin opetussisältöjä on myös oppilaanohjauksessa (ks. Opetushallitus 2014, 442–443). Edellytin tutkimukseen osallistujilta vähintään vuoden kokemusta terveystiedon opettamisesta. Tällä pyrin varmistamaan, että osallistujilla on riittävästi omakohtaista käsitystä tutkimuskohteesta; fenomenografisen ajattelun mukaan kokemus ilmiöstä on edellytyksenä käsityksille ja merkityksenannoille (Häkkinen 1996, 23).

Etsin osallistujia sosiaalisen median terveystiedon opettajien ryhmästä julkaisemalla ryhmään haastattelupyynnön, ja lisäksi lähetin haastattelupyynnön sähköpostitse Keski- ja Itä-Suomen eri kuntien terveystiedon opettajille. Sain tutkimukseen osallistujiksi viisi yläkoulun terveystiedon opettajaa neljältä eri

paikkakunnalta. Osallistujista kolme oli Keski-Suomesta, yksi Itä-Suomesta ja yksi Etelä-Suomesta. Koulutukseltaan he olivat joko terveystieteiden, liikunta-kasvatuksen tai filosofian maistereita, ja osa oli suorittanut erikseen terveystie-don aineenopettajan pätevyyden. Yhdellä osallistujista ei ollut terveystiedon aineenopettajan pätevyyttä, mutta hän oli kuitenkin opettanut terveystietoa viimeksi lukuvuonna 2016–2017.

Osallistujien työkokemus terveystiedon opettamisesta vaihteli kahdesta vuodesta 17 vuoteen, ja kaksi opettajaa oli opettanut terveystietoa liikunnan osana jo ennen kuin se tuli omaksi oppiaineekseen. Kaikki tutkimukseen osal-listujat olivat haastatteluhetkellä opettajina yhtenäiskoulussa, joiden oppilaslu-vut vaihtelivat 160 ja 550 oppilaan välillä. Osallistujat olivat iältään 30–50-vuotiaita, ja heistä kaksi oli miehiä, kolme naisia.

Käytin tutkimuksen aineistonkeruun menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Käsityksiä ja ymmärrystä ilmiöistä voi tutkia myös esimer-kiksi kirjoitelmien, havainnoinnin ja kyselyjen kautta, mutta yksilöhaastattelu on kuitenkin yleisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografiassa (Orgill 2012, 2609; Niikko 2003, 31; Rissanen 2006). Yleisesti haastattelun etuna laadullisena menetelmänä on sen joustavuus. Haastattelutilanteessa kummallakin haastatte-lun osapuolella on mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä ja tutkija voi edistää haastateltavien panostamista vastauksiin esimerkiksi lisäkysymyksin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35–36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitan sitä, että haastattelut etenivät tutkimuskysymysten pohjalta muodostamieni teemojen sekä niihin kiinnittyvien tarkempien kysymysten pohjalta (ks. Metsämuuronen 2006, 235; Hirsjärvi & Hurme 2001). Koin puolistrukturoidun haastattelun mahdollistavan haastattelujen sujuvan etenemisen. Lisäksi koin tämän haastattelumuodon eduksi sen, että ennalta suunnitelluista teemoista huolimatta haastatteluissa sallitaan avoin kysymyksenasettelu ja joustava kysymysten esittämisjärjestys (ks. Metsämuuronen 2006, 235; Hirsjärvi & Hurme 2001). Keskeisintä feno-

menografisessa haastattelussa on juuri kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta esiin (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 31).

Fenomenografiassa on periaatteita, jotka lisäävät haastatteluprosessin avoimuutta – muun muassa dialogisuus, reflektiivisyys ja tutkijan roolin herkkyys (Niikko 2003, 31). Tutkijan on esimerkiksi pyrittävä tiedostamaan ja sivuuttamaan esioletuksensa tutkimuskohteesta (Ashworth & Lucas 1998, 418; Niikko 2003, 31). Käytännössä tämä tarkoittaa, ettei haastattelu saa edetä varman suunnitelman mukaan, vaan tutkijalla on oltava herkkyyttä seurata myös haastateltavien esiintuomia keskustelulinjoja (Orgill 2012, 2609). Dialogisuus tarkoittaa lähinnä sitä, että haastattelun osapuolten on pyrittävä ”syvään ymmärrykseen” toisen puheessa antamista merkityksistä ja keskustelun teemoista. Tavoitteena on saada haastateltava reflektoimaan ja kertomaan käsityksiään niin, että niihin löydetään jonkinlainen yhteisymmärrys. (Orgill 2012, 2609.)

Tässä tutkimuksessa kerroin aina ennen varsinaisen haastattelun alkua haastateltavalle lyhyesti tutkimuskohteestani ja tutkimuskysymyksistäni. Sainoin olevani kiinnostunut muun muassa siitä, miten hän kokee mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamisen ja kehityskohteet, sekä millaiseksi hän kokee mielen hyvinvoinnin opetuksen merkityksen. Alustuspuheen tarkoituksena oli varmistaa haastateltavien ymmärrys tutkimusintressistäni ja luoda keskustelunomaista ilmapiiriä, jonka myötä toivoin haastateltavien ilmaisevan käsityksiään vapautuneesti ja kattavasti (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 32–33; Niikko 2003, 32; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Ennen varsinaisiin haastatteluteemoihin siirtymistä pyysin haastateltavia kertomaan päällimmäisiä ajatuksiaan tutkimuskohteeseen eli mielen hyvinvoinnin opetukseen liittyen. Tällä pyrin tarjoamaan haastateltaville väljyyttä käsitysten ilmaisuun, mikä on fenomenografiassa keskeistä (ks. Niikko 2003, 32). Muuten käytin haastatteluissa kysymysrunkoa (liite 1) – ennalta valmistellut kysymykset ja teemat ovat fenomenografisessa aineistonkeruussa sallittuja,

mutta niitä ei tule pitää varmana etenemissuunnitelmana (Niikko 2003, 31; Orgill 2012, 2609). Esitinkin aina tarvittaessa lisäkysymyksiä, joilla pyrin varmistamaan omaa ymmärrystäni ja tekemään yhteenvetoa haastateltavien puheenvuoroista.

Toteutin kaikki haastattelut opettajien valitsemissa työtiloissa ja nauhoitin haastattelut yliopiston nauhurilla. Litteroin nauhoitukset tekstimuotoisen aineiston saamiseksi. Haastattelujen kestot vaihtelivat 29 ja 59 minuutin välillä ja haastattelujen litteraatit 10 ja 23 sivun välillä. Yhteensä sain nauhoituksista (220 min) 81 sivua luettavaa aineistoa (fontti Book Antiqua, fonttikoko 12, riviväli 1,5, sarakkeet 2 cm).

4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisissa tutkimuksissa on paljon vaihtelua aineiston analyysissa – esimerkiksi sen suhteen, kuinka eri käsitysten välinen ”malli” muodostetaan tai kuinka suurta tietomäärää hallitaan analyysissa (Åkerlind 2005, 321–322, 327–329). Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa etenin pääasiassa Åkerlindin (2005) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) kokoamien analyysikuvausten mukaan. Ennen oman analyysini kuvailua kerron yleisiä periaatteita, jotka ohjaavat fenomenografista analyysia.

Monien laadullisten tutkimusmenetelmien mukaisesti fenomenografinen analyysi perustuu aineistoon perehtymiseen, tutkittavaan ilmiöön liittyvien merkityksiantojen etsimiseen sekä merkitysten kategorisointiin (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita kollektiivisesti ilmiön ymmärtämisestä, aineistosta löydettyjä merkityksiä ei tulkita irrallisina, vaan kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa, että jokainen merkitys tulkitaan osana koko merkitysten joukkoa sen suhteen, millaisia samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia merkityksessä on verraten muihin merkityksiin. (Åkerlind 2005, 323.) Yksittäisen merkityksen alkuperäinen ilmaisukonteksti on kuitenkin huomioi-

tava väärintulkintojen välttämiseksi. Ilmaisuja tulkitaan näin ollen kahdessa kontekstissa: sekä alkuperäisessä yhteydessään että osana merkitysten kokonaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Åkerlind 2005, 325–326.)

Kategorioiden muodostamisen pääominaisuus on siis keskeisten samanlaisuuksien ja eroavaisuuksien etsiminen merkitysten väliltä. Merkitysyksiköt tai ilmaisut ryhmitellään kategorioihin samanlaisuuksien perusteella, ja näin kategoriat erottuvat toisistaan eroavaisuuksien perusteella. (Marton 1986, 42–43; Åkerlind 2005, 325.) Tulkitsemisen ja kategorisoinnin kautta on pyrkimykseenä tiivistää aineisto abstraktimmalle kuvaustasolle ja lopulta mahdollisimman vähiin ”kuvauskategorioihin” (eng. categories of description). Kuvauskategoriat ovat tutkimukseen osallistujien kuvauksia ja käsityksiä kokoavia kategorioita, eli ne kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166, 168; Åkerlind 2005, 322–323)

Fenomenografiassa toisen asteen näkökulma johtaa oletukseen, että eri käsitystavat eli kuvauskategoriat ovat loogisesti toisiinsa yhteydessä sen suhteen, mitä ilmiöstä on koettu. Tyypillisesti ”loogisen yhteyden” ajatellaan rakentuvan käsitysten kattavista, hierarkkisista suhteista. (Åkerlind 2005, 322–323.) Analyysin tavoitteena ei ole siis pelkästään saada selville eri käsityksiä, vaan myös struktuuri, joka yhdistää eri käsityksiä kuvauskategorioiden välillä. Struktuuri muodostaa analyysin tulosalueen, jonka avulla ilmiön käsittämistä voi tarkastella kokonaisvaltaisesti. Merkityksiä ja niiden välistä rakennetta etsitään analyysissä samanaikaisesti. (Åkerlind 2005, 323–324.)

Aloitin tutkimuksen analyysivaiheen aineiston toistavalla lukemisella ja ilmaisujen olennaisuuden tarkastelulla. Olennaisten ilmaisujen etsimistä edisti jatkuva kysymyksen esittäminen aineistolle: ”Mitä ilmaisu kertoo mielen hyvinvoinnin opetuksesta ja mielenterveysosaamisen kehittymisestä?”. Alleviiva- sin olennaiset ilmaisut ja lopulta erotin ne aineistosta tutkimuksen ”datajoukoksi”. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006, 167; Åkerlind 2005, 325–326.)

Osa olennaisiksi katsomistani ilmaisuista oli monen lauseen muodostama merkityskokonaisuus. Ilmaisujen vertailun mahdollistamiseksi koinkin tarpeelliseksi pelkistää ilmaisuja merkitysyksiköiksi. Muodostin merkitysyksiköt siten, että tarkastelin kunkin ilmaisun alkuperäistä ilmaisuyhteyttä sekä sitä, miltä ilmaisu näyttää suhteessa koko datajoukkoon. Ilmaisujen alkuperäisiä ilmaisu-konteksteja tarkistin, jotta aineisto ja tulkinnat pysyivät linjassa (Ks. Åkerlind 2005, 325.) Pääasiassa tulkitsin ilmaisuja kuitenkin osana merkitysjoukkoa, ja aloin siis jo tässä vaiheessa muodostamaan systemaattisemmin käsitystä aineistossa olevasta vaihtelusta. Pyrin pelkistämään ilmaisut niin, että aineiston kattavuus ja vaihtelu olisi nähtävissä myös pelkistetyistä merkitysyksiköistä. Ilmaisut tiivistyivät, mutta merkitys säilyi. Esimerkiksi ilmaisun ”Oppilaittenkin valmius opiskella näitä asioita on nyt ehkä aavistuksen parempi ku aikasempina vuosina - - että seki sitte antaa mahollisuuksia käsitellä näitä asioita monipuolisemmin” pelkistin muotoon ”Opetusta edistää oppilaiden parempi valmius teeman käsittelyyn”.

Muodostin merkitysyksiköiden sisältöjen ja aineistossa esiintyvän vaihtelun perusteella analyysikehikon, johon ryhmittelin merkitysyksiköt (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 167). Jos esiintyi merkitykseltään identtisiä yksiköitä, yhdistin ne ryhmittelyn ohessa yhdeksi merkitysyksiköksi. Tässä vaiheessa olin siis lajitellut merkitysyksiköt viiteen ryhmään: Opetuksen toteuttamisen, opetukseen vaikuttavien tekijöiden, opetuksen kehityskohteiden, opetussisältöjen ja – tavoitteiden sekä opetuksen vaikuttavuuden ryhmiin.

Seuraavaksi kategorisoin merkitysyksiköitä niiden samanlaisuuksien perusteella kategorioihin analyysiyksikköryhmissä. Havaitsin, että merkitysyksiköt olivat luokiteltavissa merkityskategorioihin kahdessa eri vaiheessa, joten ryhmittelin yksiköt ensin alakategorioihin ja sitten yläkategorioihin. Analyysi oli näin yhä abstraktimmalle tasolle etenevä, jossa muodostamieni kategorioiden välillä oli selkeät erot (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168). Kategorisoin merkitysyksiköitä alakategorioihin seuraavasti:

- Opetuksen toteuttamista koskevan ryhmän merkitysyksiköistä muodostin alakategoriat 'mielen hyvinvointi elämisen tasolla oppitunneilla', 'mielen hyvinvointiin ohjaaminen kouluarjessa', 'aktivoivien menetelmien hyödyntäminen opetuksessa' ja 'opetuksen itsenäinen rakentaminen'
- Opetukseen vaikuttavia tekijöitä koskevan ryhmän merkitysyksiköistä muodostin alakategoriat 'olosuhteet edistämistyöhön vaikuttajana', 'yhteistyön sujuvuus edistämistyöhön vaikuttajana', 'opettajan asennoituminen ja perehtyneisyys opetukseen vaikuttajina' ja 'oppituntien lähtöasetelmat opetukseen vaikuttajina'
- Opetuksen kehityskohteita koskevan ryhmän merkitysyksiköistä muodostin alakategoriat 'kouluuyhteisön kehittäminen positiivisemmaksi', 'teeman esilläolon vahvistaminen', 'opetuksen kiinnostavuuden ja selkeyden lisääminen' ja 'opetusmateriaalien päivittäminen'
- Opetussisältöjä ja -tavoitteita koskevan ryhmän merkitysyksiköistä muodostin alakategoriat 'arjen valintojen merkitys opetussisältönä', 'psykologinen hyvinvointi opetussisältönä ja -tavoitteena' ja 'mielen hallintakeinot ja -taidot opetussisältöinä ja -tavoitteina'
- Opetuksen vaikuttavuutta koskevan ryhmän merkitysyksiköistä muodostin alakategoriat 'opetuksen vaikuttavuus välittömänä' ja 'opetuksen vaikuttavuus välillisenä'.

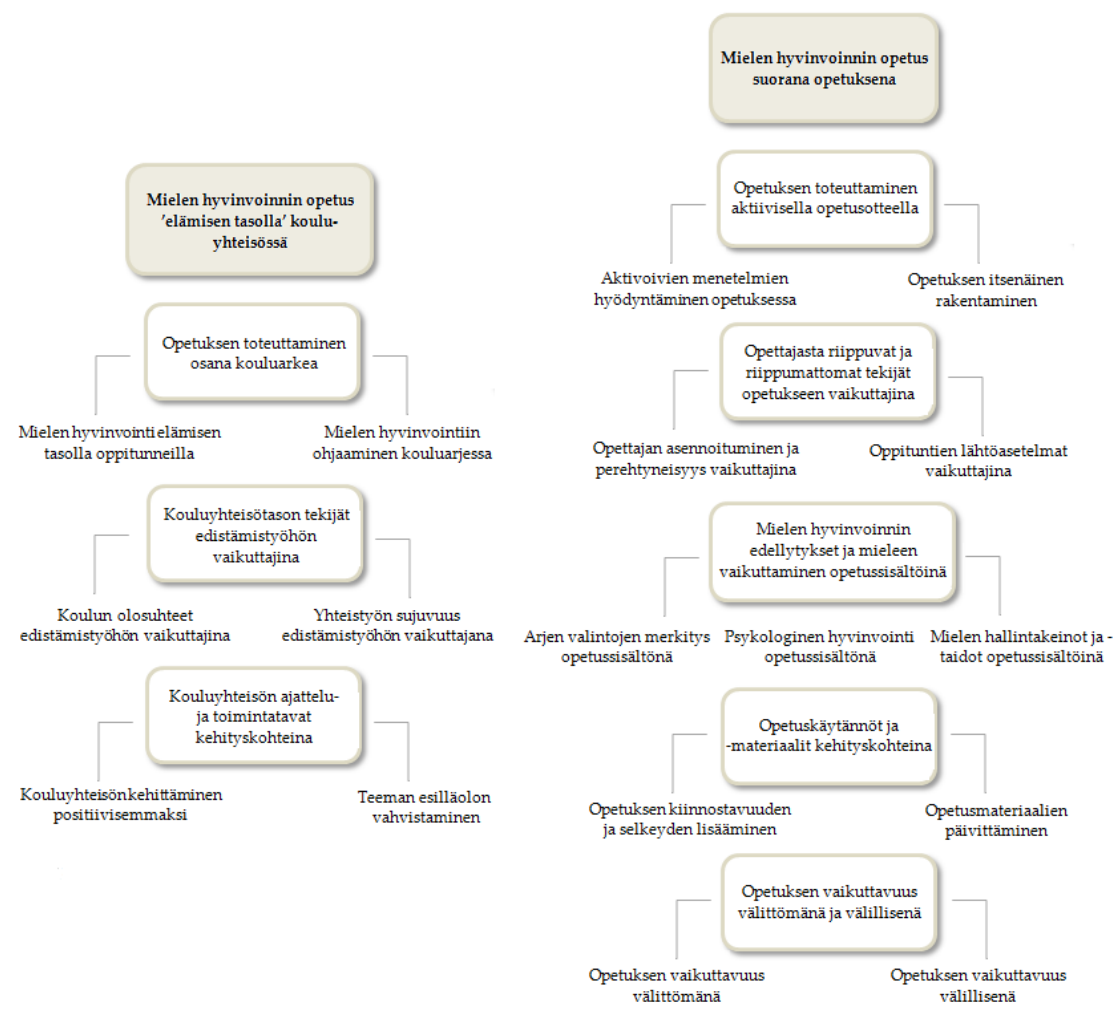
Seuraavaksi yhdistin alakategorioita yläkategorioiksi samanlaisuuksien perusteella samalla tapaa kuin alakategorisoinnin vaiheessa. Yhdistely näkyy tarkemmin analyysikuviosta (ks. liite 2). Yläkategorioiden tasolla sain aineistossa olevien käsitysten vaihtelun ja eroavaisuudet alakategorioita selvemmin esiin.

Yläkategorioiksi muodostui analyysikehikon ryhmissä:

- 'opetuksen toteuttaminen osana kouluarkea' ja 'opetuksen toteuttaminen aktiivisella opetusotteella',
- 'kouluuyhteisötason tekijät edistämistyöhön vaikuttajina' ja 'opettajasta riippuvat ja riippumattomat tekijät vaikuttajina',
- 'kouluuyhteisön ajattelu- ja toimintatavat kehityskohteina' ja 'opetuskäytännöt- ja materiaalit kehityskohteina',

- 'mielen hyvinvoinnin edellytykset ja mieleen vaikuttaminen opetussisältöinä',
- 'opetuksen vaikuttavuus välittömänä ja välillisenä'.

Analyysin viimeisessä vaiheessa etenin vielä abstraktimpaan kategorioiden kuvailuun, eli yhdistin yläkategorioita jälleen samanlaisuuksien perusteella niitä yhdistäviin kuvauskategorioihin (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168; Åkerlind 2005, 322–323). Muodostin kategorioista 'opetuksen toteuttaminen osana kouluarkea', 'kouluyhteisötason tekijät edistämistyöhön vaikuttajina' ja 'kouluyhteisön ajattelu- ja toimintatavat kehityskohteina' kuvauskategorian "mielen hyvinvoinnin opetus 'elämisen tasolla' kouluyhteisössä". Loput merkitysten yläkategoriat yhdistin kuvauskategoriaksi "mielen hyvinvoinnin opetus suorana opetuksena". Analyysin tuloksena on siis kaksi mielen hyvinvoinnin opetukseen liittyvien käsitysten kuvauskategoriaa, joiden välillä ilmenee vaihtelua analyysikehikon mukaisissa ulottuvuuksissa. Opetussisältöjen ja -tavoitteiden sekä opetuksen vaikuttavuuden ulottuvuuksissa aineistossa ei ilmennyt lopullisten kuvauskategorioiden mukaista vaihtelua, ja tulkitsin kyseisten ulottuvuuksien käsitykset kuuluvaksi "suoran opetuksen kuvauskategoriaan".



Kuvio 3. Tutkimuksen tulosalue: Mielen hyvinvoinnin opetusta koskevat kuvauskategoriat sekä niiden sisältämät merkityksen ylä- ja alakategoriat.

Varsinaisen analyysin päätyttyä kokosin kuvauskategoriat ja merkityskategoriat tulosalueelle (ks. kuvio 3), jossa tarkensin kategorioiden välisiä suhteita (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168; Åkerlind 2005, 323). Muodostin kategorioiden struktuurin loogisesti hierarkkiseen järjestykseen: "Elämisen tason kuvauskategorian" sisällä tulkitin toteuttamiseen liittyvien käsitysten vaikuttavan käsitteisiin opetukseen vaikuttavista tekijöistä, ja näiden käsitysten edelleen vaikuttavan käsitteisiin opetuksen kehityskohteista. "Suoran opetuksen kuvauskategorian" sisällä muodostin hierarkkiseksi järjestykseksi: käsitteet opetuksen toteuttamisesta, käsitteet opetukseen vaikuttavista tekijöistä, käsitteet ope-

tussisällöistä ja –tavoitteista, käsitykset opetuksen kehityskohteista ja käsitykset opetuksen vaikuttavuudesta.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Fenomenografiassa on samanlaisia tutkimuksen luotettavuuden varmistamisen ja arvioimisen käytäntöjä kuin laadullisessa tutkimuksessa yleisesti. Yksi keskeisimpiä keinoja varmistaa tutkimuksen luotettavuutta on kriittiseen tulkitsemisprosessiin pyrkiminen ja sen tarkistaminen, että tulkinnoille löytyy tukea aineistosta. (Åkerlind 2005, 329–330.) Tässä tutkimuksessa palasin etenkin analyysin alakategorisointi-vaiheessa aineiston alkuperäisilmaisuihin, eli tarkistin aina alakategorian muodostamisen jälkeen, että sen sisältämät ilmaisut ovat linjassa tulkintani kanssa.

Huomioin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä myös ennen analyysivaihetta, esimerkiksi aineistonkeruuvaiheessa. Pysin edesauttamaan käsitysten ilmaisua haastattelutilanteiden etenemiseen vaikuttavin keinoin, joita toin jo aineistonkeruun kuvailussa esiin. Lisäksi käytin orientoivia kysymyksiä, joilla varmistin, että haastateltavilla on tutkimusaiheeseen nähden tarpeellista tietoa mielen hyvinvoinnin käsitteestä.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella myös tulosalueen laadun arvioinnin kautta (Åkerlind 2005, 323). Arvioin muodostamaani tulosaluetta suhteessa kolmeen laatukriteeriin ja koin kriteerien täyttyvän; 1) kukin kategoria kertoi jotakin erottuvaa ilmiön ymmärtämisestä, 2) kuvauskategorioiden väliltä löytyi ”looginen yhteys” eli yhdistäviä käsitysulottuvuuksia ja 3) saavutin kuvauskategorioiden ”niukkuuden” tiivistäessäni tulokset kahden kuvauskategoriaan (ks. Åkerlind 2005, 323). Tulosalueen laadun arvioinnin lisäksi kuvasin tulosalueen muodostamisen vaiheet yksityiskohtaisesti, jotta tutkimustapa olisi arvioitavissa ja toistettavissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen pohdin ennen analyysivaihetta, että tutkimukseen osallistujien pieni määrä saattaa olla luotettavuutta heikentävänä tekijänä – fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään kattavasti erilaiset käsitykset ja ”kollektiivinen mieli” ilmiöstä, joten tutkittavia olisi oltava riittävästi. Toisaalta tutkimusaihekin vaikuttaa tarvittavaan osallistujamäärään, ja tässä tutkimuksessa havaitsin aineistossa kylläntymistä eli toistuvuutta jo viidellä haastateltavalla.

Eettisinä kysymyksinä laadullisessa tutkimuksessa on hyvä pohtia etenkin tieteellisen tiedon hankintaprosessiin ja tutkimukseen osallistujien tietosuojan liittyviä kysymyksiä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 52–58). Tiedon hankintaa koskien noudatin hyvää tieteellistä käytäntöä siten, että tutkimukseen osallistuminen oli haastateltaville vapaaehtoista. Tarjosin tutkimukseen osallistujille allekirjoitettavaksi haastattelusopimuksen, jossa toin esiin esimerkiksi sitoumukseni henkilötietojen ja haastattelunauhoitusten luottamukselliseen käsittelyyn. Tutkimuslupien osalta luotin terveystiedon opettajien päätäntävaltaan, mutta olin valmis hakemaan virallisempaa tutkimuslupaa kunkin koulun rehtorilta, jos haastateltava koki sen tarpeelliseksi.

Tutkimukseen osallistujien tietosuojan pidin mielessäni tutkimuksen eri vaiheissa. Lähetin haastattelupyynnöjä useammalle opettajalle piilokopioina, säilytin haastateltavista ja heidän työpaikoistaan esille tulleet tiedot vain sähköpostissa ja käytin litteroinneissa haastateltavista tunnisteena numeroa nimien sijaan. Huolehdin tutkimukseen osallistujien tietosuojasta myös siten, että poistin kunkin haastattelunauhoituksen yliopiston nauhurilta heti litteroinnin jälkeen.

5 TULOKSET

Fenomenografisen analyysin myötä sain selville mielen hyvinvoinnin opetukseen liittyen esimerkiksi opetuksen toteuttamista, opetukseen vaikuttavia tekijöitä sekä opetuksen merkitystä koskevia käsityksiä. Näissä ulottuvuuksissa ilmenevän käsitysvaihtelun perusteella muodostin kaksi eri käsitystapaa kuvaavaa kategoriaa mielen hyvinvoinnin opetuksesta. Seuraavaksi avaan kuvauskategorioiden sisällöt yksi kerrallaan.

5.1 Mielen hyvinvoinnin opetus 'elämisen tasolla' kouluyhteisössä

Ensimmäinen muodostamani kuvauskategoria sisälsi sellaiset käsitykset, joissa mielen hyvinvoinnin opetus näyttäytyi epäsuorana kouluyhteisön toiminnassa, eli 'elämisen tasolla' kouluyhteisössä. Käsityksiä ilmeni opetuksen toteuttamisen, opetukseen vaikuttavien tekijöiden sekä opetuksen kehityskohteiden ulottuvuuksissa.

Tässä kuvauskategoriassa mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttaminen käsitettiin päivittäisen kouluarjen osaksi. Kuvausten ydinajatus oli, että oppilaiden mielen hyvinvointi tulee huomioida oppitunneilla ja opettajien toimintakulttuurissa. Mielen hyvinvointia kuvattiin opetusteemana kaikkia terveystiedon aihepiirejä yhdistäväksi "punaiseksi langaksi", eli teemaa katsottiin tarpeelliseksi sivuta myös muissa aihepiireissä sen sijaan, että se olisi vain yksi itsenäinen opetuskokonaisuus. Terveystiedon opettajat kokivat, että oppilaiden mielen hyvinvointi tulee huomioida kaikissa oppiaineissa ikään kuin epäsuorana tavoitteena ja osana opetusratkaisuja.

H1: On tärkeää niinkun, ei pelkästään, että sitä opetetaan tiettynä ajanjaksona vaan enemmänkin että se on, vähän niinku piilo-opetussuunnitelman tapaisesti linkitettyä ihan

kaikissa oppiaineissa myös semmoseen arjessa touhuamiseen ja, arjen taitoihin, arjen rytmiin liittyen.

H2: Mun mielestä on hyvä jollain tavalla yrittää päästä ton teeman kanssa sinne vapaa-ajalle. Että se ei ole vaan se yksi opiskeltava asia josta on pelkkää faktaa. Mutta tota, et mä yritän tätä mielen hyvinvoinnin teemaa pitää semmosena niinku yllä semmosilla pienillä jutuilla jatkuvasti ja sillä tavalla, myös muistutan itseäni että en anna liikaa läksyä, tai et on semmosia et, et aina ei tuu läksyä tai, tai muuta ja semmone niinku kannustaminen ja nimellä kutsuminen ja, ne on semmosia tärkeitä juttuja itelle ja mitä kaikki sais miettiä.

Käsityksenä oli myös, että oppilaiden mielen hyvinvointi tulee huomioida opettajien toimintakulttuurissa opetusratkaisuja laajemmin; kuvausten mukaan opettajien on hyvä näyttää itse esimerkkiä mielen hyvinvoinnin suhteen, lähinnä ylläpitämällä positiivista ilmapiiriä koulussa sekä näyttämällä myönteistä asennoitumista työhönsä ja muihin ihmisiin. Opettajien mukaan oppilaita tulisi ohjata mielen hyvinvointiin myös tilaisuuden tullen arkisissa kohtaamisissa.

H4: Ja sitte tietysti iha tuolla ku on, et millo näkee jonku tilanteen tuolla tai jonku seisovan pihalla, tai ruokalassa on samassa pöydässä ni, sillei sen tilanteen tullen sitten tavallaa. Mun mielest se on tavallaa perustyötä tässä ohessa, et tavallaa tietyllä tavalla kasvatataa ja opettaa elämäntaitojaki siinä ohessa. Vai onko se jopa pääasia en tiä. Et tota, mä aattelen et iha niinku siinä arjessa pääasiassa.

Seuraavana ulottuvuutena kuvauskategoriassa esiintyi käsityksiä tekijöistä, jotka vaikuttavat mielen hyvinvoinnin opetukseen kouluyhteisön tasolla. Kuvauksissa tuotiin siis oikeastaan esiin mielen hyvinvoinnin edistämistyöhön vaikuttavia tekijöitä, ja käsityksenä oli kiteytettynä, että koulun olosuhteet ja yhteistyön sujuvuus vaikuttavat edistämistyöhön. Olosuhteisiin liittyen koettiin tärkeiksi opettajien jaksamisesta huolehtiminen sekä koulun tilojen ja välineiden laatu. Kuvauksia oli siitä, että tilavat ja uudet tilat edistävät oppilaiden hyvinvoivaa mieltä, samoin kuin oppilaiden oleskeluun tarkoitettut tilat. Terveystiedon opettajat kokivat tärkeäksi monipuoliset työpisteet ja välineet, joilla voi lisätä viihtyvyyden tunnetta oppitunneilla ja kouluarjessa – esimerkiksi säkki-tuolit. Opettajien jaksamisesta huolehtimisen nähtiin edistävän suoraan oppilaiden hyvinvointia.

H1: Yks asia, mikä niinku edistää, on semmonen välittävä ilmapiiri ja että jaksetaa kysyä toisilta että miten sulla menee. Eli kun opettajat voi hyvin, niin sitte kyl se välittyy helpommin sinne oppilaillekin.

Yhteistyön sujuvuutta koskien kuvauksissa tuli esiin yhteistyöhengen, tiedonkulun ja alakoulun pohjatyön merkitys. Opettajien mukaan mielen hyvinvoinnin edistämistyön laadun kannalta työyhteisöstä on löydyttävä halukkuutta yhteistyöhön ja sellaista henkeä, että oppilaiden mielen hyvinvointi on vahva yhteinen tavoite. Nähtiin siis olennaiseksi, että mielen hyvinvointi on työyhteisössä esillä merkityksellisenä teemana. Heikko tiedonkulku ja tästä seuraava heikko oppilastuntemus koettiin edistämistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Kuvaukset koskivat sekä ammatillisten toimijoiden välistä että opettajien ja vanhempien välistä heikkoa tiedonkulkua.

H2: Ja sit se on tietysti (esteenä), et jos on haasteita jaksamisessa, vaikka perhetilanteen tai kuolemantapauksen takia, ja me ei tiedetä siitä opettajakunta millä tahansa tunnilla, ni on tosi, tai et se menee vaan sillee et 'aa läksyt on tekemättä, laitetaan läksyklubiin', kuin et jos me tiedettäis et siel on jotain haastetta, me voitais neuvotella tai käyttää toisia sanoja. Eli et ylipäänsä, tän hyvinvoinnin ympärillä kun me ei tiedetä kaikkia taustoja. Niin siten, me ei oikein voida tehdä mitään.

Yhteistyön sujuvuutta koskien opettajat kuvasivat myös alakoulun ja yläkoulun yhteistyön merkitystä. Alakoulussa tehdyn pohjatyön nähtiin hyödyttävän mielen hyvinvoinnin edistämistyötä yläkoulussa.

H4: No, se mun mielestä ainakin edistää et toimitaan vähä aikasemmi ehkä ku, et niiku enne murrosikäki, ni sitte ku on ne tavallaa ne, just niiku tää mieli myllertää ehkä vähä enemmän ku normaalisti. Ni on hyvä et jonkilaisia tiettyjä juttuja on jo tehty alakoulussa enne sitä. Et täällä sit on helpompi tarttua heti.

Kuvauskategorian viimeisessä, mielen hyvinvoinnin opetuksen kehityskohteita koskevassa ulottuvuudessa käsityksenä oli kouluuyhteisön ajattelu- ja toimintatapojen kehittäminen. Kuvauksissa korostui positiivisuuteen pyrkiminen kouluuyhteisössä, sillä opettajat toivoivat koulussa vallitsevan "ajattelumaailman" ja vuorovaikutuksen sävyn kehittämistä positiivisemmaksi. Yläkouluun toivottiin myös positiivisen pedagogiikan toimintakulttuuria, jolla viitattiin oppilaiden vahvuuksien huomioimiseen ja myönteiseen ajatteluun pyrkimiseen.

H2: Mihi liittyy toi Vahvuusvaris niin, positiivinen psykologia tai -pedagogiikka ylipäänsä, niin se ois semmonen teema mitä vois kyllä läpistä myös yläkoulussa ja lukiossa,

et siin ois niinku siihe myönteisyytee ja siihe et aina on jotai hyvää oppilaassa. Et jollain tavalla, niinku opettajien ajattelun muuttaminen positiivisemmaks niin se ois semmonen kyllä, mikä heijastuis jaksamiseen työelämässä ja myös oppilaitten kohtaamiseen ja oppilaitten jaksamiseen.

Terveystiedon opettajien kuvauksissa kehityskohteena näyttäytyi myös mielen hyvinvointi -teeman esilläolo kouluyhteisössä. Opettajien mukaan teemaa koskevia yhteisiä toimintatapoja tulisi vahvistaa, ja mielen hyvinvointia tulisi tuoda ikään kuin yhteisenä arvona tai tavoitteena koulukulttuurissa enemmän esiin.

H1: Ylipäänsä toivoisin että jollai tavalla se mielen hyvinvointi pysyis enemmän mukana, niinku muissakin oppiaineissa ja kokoajan jollain tavalla, siinä että tuettais sitä oppilaan jaksamista. Eli että olis jotenki selkeemmi yhteinen ymmärrys siitä että miten me huomioidaan oppilaiden jaksamista opetuksessa. (...) Koska helposti unohetaan se, että ne on kasvamassa kuitenkin ihmisiks, eikä ensisijaisesti vielä tässä vaiheessa näitten yksittäisten oppiaineitten supersuorittajiksi.

H3: Mielen hyvinvointia vois myös ehkä vielä nostaa jonkilailta. Eli siis vähä niiku et se tulis joka asiassa sillei esille ja, ja olis enemmän mielessä.

Esittämäni opettajien kuvaukset osoittavat kokonaisuudessaan, että mielen hyvinvoinnin opetus käsitettiin epäsuoraksi toiminnaksi kouluyhteisössä. Seuraavaksi esitän toisen kuvauskategorian sisällön, jonka perusteella mielen hyvinvoinnin opetus käsitettiin suorana opetuksena.

5.2 Mielen hyvinvoinnin opetus suorana opetuksena

Toinen muodostamani kuvauskategoria sisälsi käsitykset, joissa mielen hyvinvoinnin opetus näyttäytyi suorana opetuksena. Käsityksiä ilmeni edellistä kuvauskategoriaa useammassa ulottuvuudessa; opetuksen toteuttamisen, opetuksen vaikuttavien tekijöiden, opetussisältöjen ja -tavoitteiden, opetuksen kehityskohteiden sekä opetuksen vaikuttavuuden ulottuvuudessa.

Tässä kuvauskategoriassa mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamiseen liittyvissä kuvauksissa korostui aktiivinen opetusote. Kiteyttäen käsityksenä oli, että opetusta tulee rakentaa itsenäisesti, ja että opetuksessa tulee hyödyntää

oppilaita aktivoivia menetelmiä. Opetuksen itsenäistä rakentamista koskien terveystiedon opettajat kuvasivat, että kirjasarjojen ja opettajanoppaiden on hyvä olla opetuksen suuntaajina eli pohjana oppituntien ja -aiheiden kuljettamiselle. Opettajat kokivat, ettei opettajanopas saa kuitenkaan suoraan määrittää opetusta, vaan opetukseen on etsittävä ”persoonallista otetta” ja työn tukena on toivottavaa hyödyntää lisämateriaaleja.

H3: Opsin ja opeoppaan on oltava tietysti ohjaamassa sitä opetusarkea ja niinku perustana, mutta mä itse käytän paljon esim. mielenterveysseuran materiaaleja ja otan sieltä harjoituksia ja sillä tavalla rakennan sitä kokonaisuutta.

H5: Ja mun mielest siihen, siihen on hyvä ottaa sellasia omia juttuja kirjasarjan ulkopuoleltakin. Kirja on tavallaa pohja sille että mikä on tunnin aihe ja sitte mihi suuntaa se lähtee ni sitä pitää miettiä.

Oppilaita aktivoivia menetelmiä koskien opettajat kuvasivat, että opetuksessa tulee pyrkiä toiminnallisuuteen ja keskustelevuuteen. Juuri toiminnallisuutta varten koettiin tarpeelliseksi hakea lisämateriaalia opetukseen, jottei se jäisi liian ”tietopainotteiseksi”. Vahvuusharjoitteet, seurantapäiväkirjat ja keskittymisharjoitukset mainittiin hyödyllisinä menetelminä. Kaikissa vahvuusharjoitteita koskevissa kuvauksissa ilmeni toiminnan muotona ”vahvuuskortit”. Seurantapäiväkirjana opettajat toivat esiin etenkin tunnepäiväkirjan, mutta osa koki myös liikunta-, uni-, ja ruokapäiväkirjat perustelluiksi. Keskittymisharjoituksina opettajat mainitsivat hengitys- ja rentoutumisharjoitukset, joiden tarkoituksena on harjoittaa tunnetilan säätelyä oppitunneilla.

H1: Ja no toiminnalliset menetelmät on tärkeitä. Esimerkiks sellaset kuvakorttijutut ja vahvuuskortitha on kivoja, kun niissä on erilaisia vahvuuksia nimetty, ja niitä sitte pitää hakea iha tämmösellä korttipelisyseemillä ja, liittää niitä jollain tavalla omaan elämään.

H4: Enemmänkin sais mun mielestä ihan vaan keskustella luokassa. Et täälläki jonku ryhmän kanssa tunnit on saattanu mennä iha niinku jutellen enimmäksee, et mitä asioita ne nostaa esii ja haluu käsitellä.

H4: Esimerkiks uni- ja ravintopäiväkirjat ja tämmöset on, on sitten. Toki niitäkin voisi viedä siihen suuntaan et miten ne mielentilat vaihtelee. Mut kuitenkin ite nään tän niinku kokonaisuutena et kaikki vaikuttaa kaikkeen.

Seuraavassa, opetukseen vaikuttavien tekijöiden ulottuvuudessa esiintyi käsitteitä sekä opettajasta riippuvista että opettajasta riippumattomista tekijöistä.

Opettajasta riippuvia tekijöitä koskevien kuvausten ydinajatus oli, että opettajan asennoituminen ja perehtyneisyys vaikuttavat opetukseen. Terveystiedon opettajat kuvasivat, että pedagogisen vapauden hyödyntäminen ja persoonalliseen otteeseen pyrkiminen edistävät opetusta, sillä ne mahdollistavat mielekkään toiminnan sekä opetuksen sujumisen ja sen kehittämisen. Kaikki opettajat kokivat lisätiedon hankkimisen tärkeäksi opetuksen kannalta ja he korostivat, että mielen hyvinvointi -teema tulee olla opettajalla sisäistettynä. Elämänkokemus ja henkilökohtaiset kokemukset mielenterveysongelmista edesauttavat opettajien mukaan opetusta.

H2: Se mikä, mikä on opetuksen kannalta tärkeä, tietysti niinku se et tekee ite pohjatyötä, ja myös että tietää aiheesta niinku käytännössä. Oon ite nähny tosi läheltä ystäväpiirissä hyvinkin vakavia mielenterveysongelmia, joista, jotka on edellee päällä niinku vuosien päästä. (...) Koen sen niinku henkilökohtasen kokemuksen jollain tavalla mahdollistavan sen että pystyy, vähän jotenki syventää sitä (opetusta), tai ainaki haluaa panostaa tähä aiheeseen.

H3: Kyl jonkilaine elämänkokemus ehkä ja sillee että on niinku itsellä, tai ainaki minä koen että on jonkilaila itsellä hallinnassa nää ja, on niihin tavallaan perehtyny ja miettiny ainaki, osittai sisäistänykki sen mistä on kyse.

Opettajat toivat esiin perehtyneisyyteen liittyen keskeisinä myös psykologian opinnot, joiden koettiin tuovan mielen hyvinvoinnin opetukseen ”syvyyttä” ja näkemystä aiheen ydinasioista. Lisäksi opettajat näkivät mielen hyvinvoinnin opetusteemana, jossa lisäkouluttautumisesta on hyötyä.

H5: Mut tääh (mielen hyvinvointi) on semmonen alue missä vois tavallaan loputtomasti kouluttaa itseään. Ja tosi kiinnostava alue ni sen takia mäki oon sitte koittanu hakeutua koulutuksii ihan sen takia että sais lisää tietoa ja sitte myös että sais uusii ideoita ja näkökulmia.

Opettajasta riippumattomia tekijöitä koskien oli käsityksenä, että oppituntien lähtöasetelmat vaikuttavat mielen hyvinvoinnin opetukseen. Terveystiedon opettajat kuvasivat, että oppilaiden alakoulusta omaksutut, entistä paremmat valmiudet teeman käsittelyyn vaikuttavat positiivisesti opetukseen, koska aiheita voi tämän myötä käsitellä monipuolisemmin. Toisaalta ilmeni kuvaus myös siitä, että erot oppimisvalmiuksissa hankaloittavat opetusta.

H1: Toki haasteita tuo sitte taas se, että on aikamoisia eroja valmiuksissa. Esim. nihi toiminnallisiin menetelmiin, et joskus tuntuu että on sellasia lapsia jotka, jotka ihmettelee iha hirveesti jos sanoo että otetaanpa jako neljään ja ykköset menee tuonne ja kakkoset tuonne ja niin eespäin, ni ne on iha niiku öö aapisen lailla että 'miten?'

Oppituntien lähtöasetelmiin liittyen myös ryhmäkoon ja käytettävissä olevan ajan nähtiin vaikuttavan mielen hyvinvoinnin opetukseen. Opettajien mukaan suuri ryhmäkoko haittaa opetusta, sillä ryhmänhallinta vaatii tällöin enemmän aikaa. Ajan riittämättömyys koettiin esteenä siten, että mielen hyvinvoinnin teemassa on paljon keskeistä sisältöä suhteessa aikaan. Opetuksen haasteena opettajat toivat esiin myös teeman henkilökohtaisuuden oppilaille sekä teeman käsittelyyn tarvittavan sensitiivisyyden, jolla he näyttivät tarkoittavan oikeastaan mielenterveysongelmien käsittelyyn tarvittavaa sensitiivisyyttä.

H2: Sitte, mä nään semmosen niinku esteenä, mikäli tietää että luokassa on joku joka, jolle tää aihe on hyvinki läheinen. Ni tietyllä tavalla joutuu olee tosi sensitiivinen et millä tavalla millekin luokalle asioista puhuu, vaikka niinku mielenterveyden ongelmista.

H4: Tietysti tää mielen hyvinvointi ni, nii vähän on tietysti semmonen et sohaseeko muurahaispesää jostakin, eli saako jonku vaikean aiheen esiin.

Tässä kuvauskategoriassa ilmeni käsityksiä mielen hyvinvoinnin opetuksesta myös opetussisältöjen ja -tavoitteiden ulottuvuudessa. Kuvauksia kooten terveystiedon opettajat toivat esiin mielen hyvinvoinnin edellytyksiin ja mieleen vaikuttamiseen liittyviä keskeisiä opetussisältöjä, ja yhtenä käsityksenä oli arjen valintojen merkitys tärkeänä opetussisältönä. Kaikki opettajat kuvasivat, että haluavat oppilaiden ymmärtävän perusarjen merkityksen mielen hyvinvoinnille. "Perusarjella" ja "-asioilla" opettajat tarkoittivat säännöllistä päivärytmiä, rutiineja ja terveellisiä elämäntapoja. Kuvauksia oli vastaavasti myös siitä, että oppilaille tulee opettaa epäterveellisten ilmiöiden, kuten tunnesyömisen ja viiltelyn negatiivisesta vaikutuksesta. Epäterveellisten tapojen yhteydessä opettajat korostivat kriittisen ajattelun ja kriittisen valitsemisen tavoitetta, ja oppilaiden toivottiin ylipäätään ymmärtävän, että mielen hyvinvointiin voi vaikuttaa omilla valinnoilla.

H5: Jos koululaisten näkökulmasta mieltii ni juuri se et saatais jokane tavallaa niinku ymmärtämää se, että syömällä ja nukkumalla ja liikkumalla ja kaveeraamalla ja juttele-

malla toiste ihmisten kanssa ni voijaa sitte rakentaa sitä tervettä hyvää mieltä myös. Että ne perusasiat pitää olla kunnos.

H3: Ehkä sen haluaisin kaikille, että kaikille tulis selväks et itse voi vaikuttaa siihe omaa mielee, ja niillä omilla valinnoilla.

Opetussisältöjen ulottuvuudessa opettajat kuvasivat kiteytettynä myös psykologista hyvinvointia tärkeänä opetussisältönä ja -tavoitteena. Opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaat omaksuisivat itsevarmuutta ja itsearvostusta, ja oppisivat olemaan ylpeitä vahvuuksistaan. Osa toi esiin, että mielen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä ymmärtää ”psykologisia peruskäsitteitä”, kuten minäkuva ja itsetunto. Myös itsetuntemuksen merkityksen ymmärtäminen koettiin tärkeänä tavoitteena.

H4: Ainaki semmone, et pitää tuntee ittensä, olla tavallaa, tulla toimee ittesä kanssa. Että ehkä sitä, se on niinku henkilökohtanen mielipide ainaki et, sit jos tietää suunnillee kuka ite on, mitä ei kyllä ehkä kukaan kokonaan tiedä, mutta sitä opettelet ehkä tietämään, ni sit tietää tavallaa et mihin suuntaa haluaa sitä elämänsä viedä ja on helpompi tehdä omia valintoja, että. Eli tota semmonen itsetuntemus ja, sitä kautta sitte.

Opettajien kuvausten perusteella mielen hallintakeinot ja -taidot käsitettiin edellisten lisäksi keskeisinä opetussisältöinä. Osa opettajista koki tärkeäksi käsitellä tunnetaitoja, ja piti olennaisina tavoitteina henkilökohtaisten tunnetaitojen tiedostamista ja omien jaksamisen rajojen tunnistamista. Tunnetaitoihin liittyen toivottiin myös, että oppilaat omaksuisivat ”suhteellisuudentajua” eli kykyä olla ylireagoimatta pieniin vastoinkäymisiin. Opettajat puhuivat yleisellä tasolla, että mielen hallintakeinot ja ongelmatilanteisiin liittyvät selviytymiskeinot ovat olennaisia käsitellä. Lisäksi koettiin tärkeäksi, että oppilaat tiedostavat avun hakemisen tärkeyden ja oppivat pyytämään apua.

H1: Sit kans et tiedostettais näissä tunnetaidoissa, että missä on hyvä, ja missä on vahvoilla. Ja että tunnistettais sitä mieltä huoltavien, niiku välineitten kirjoa siinä omassa elämässä, eli kuinka paljon itsellään on siellä työkalupakissa niitä jakareita ja vasaroita ja muita mitä sä tarviit et sun paatti pysyy kasassa.

H2: Ja tota, sit se et mitkä on ne keinot millä saa piettyä yllä omaa mielen hyvinvointia. Koska ne on tosi erilaisia ne keinot, ne voi olla tosi erilaisia siihen mitä parhaalla kaverilla on. Et sitte tunnistais sen ja tekisi sen mukaan mikä itelle on sopivaa. Ja tota, se avun pyytämisen uskallus ja taito on mun mielestä äärimmäisen tärkeä. Et keneltä tahansa voi pyytää apua tai kertoo että ei meinaa jaksaa.

Opetuksen kehityskohteiden ulottuvuudessa olevat käsitykset liittyivät tässä kuvauskategoriassa opetuskäytäntöjen ja –materiaalien kehittämiseen. Käsityksenä oli, että mielen hyvinvoinnin opetuksessa on panostettava kiinnostavuuteen ja selkeyteen. Terveystiedon opettajat kuvasivat toivovansa teemaan käytännön esimerkkejä ja tukea toiminnallisuuteen, jotta kaikilla oppilailla säilyisi mielenkiinto aiheeseen. Lisäksi koettiin tarpeelliseksi selkeyttää teeman ”perusraamien” opetusta siten, ettei psykologisia peruskäsitteitä lähestyttäisi liikaa ”pohdinnan ja mietinnän” kautta. Kuvausten perusteella myös opetusmateriaalien päivittäminen käsitettiin kehityskohteeksi. Osa opettajista toivoi yksinkertaisesti vanhojen oppikirjojen päivittämistä uusiin, ja kuvattiin tarvetta pojille soveltuvampaan materiaaliin.

H3: Ja, ehkä kaikkein eniten mitä vois kehittää ni, käytännön juttuja yläkoulussa opettaville. Elikkä toiminnallisia harjoituksia. Koska ainaki yläkoulussa niin, on helposti vaara et jos menee liia teoreettisesti, niin, sitte erityisesti heikot pojat, jotka itse asiassa kaikkein eniten tarteis niitä mielen hyvinvoinnin taitoja, ni kokee et tässä on vaa yks teoria-aihe muitten joukossa. Ja ku on huonoja kirjottajia, huonoja vastaamaa kokeessa, ne saa vitosen-kutosen ja tota, siinä jää vähä niiku luu kätee. Et vois pyrkiä et ois enemmän niinku osallistavaa ja toiminnallista että, semmonen ns. akateemisesti heikkokin vois kokea et tää on tärkeää.

H5: Niin, ja oppimateriaaleihin liittyen ois kehitettävää se, että, monista paistaa läpi että se on, jos saa kärjistää, naisten kirjoittamia naisille, tytöille. Ja sitte ku vilkkaat mopopojat lukee sitä pitkää tekstii ja, missä ei oo kuvia ja väliotsikoita ni sit tapahtuu se tyyppäntymine jo siin kohtaa.

Mielen hyvinvoinnin opetuksesta ilmeni tässä kuvauskategoriassa käsityksiä myös opetuksen vaikuttavuuden ulottuvuudessa. Opetuksen vaikuttavuus käsitettiin sekä välittömänä että välillisenä, eli ikään kuin näkyvinä ja epäsuorina tuloksina. Terveystiedon opettajat viittasivat opetuksen välittömiin vaikutuksiin kuvatessaan tunnetaidoissa havaittavaa kehittymistä. Osa kuvasi, että tunnepäiväkirjan kautta oppilaat oppivat tunnistamaan päivän aikana ilmeneviä tunteita ja seuraamaan ”tunteiden skaalaa”. Myös tunteiden hallinnan kehittyminen nostettiin esiin, mutta yksittäisiä tapauksia koskien – oppilaiden kuvattiin omaksuneen toimintatapoja vihanhallintaan ja ”lukkotilanteista” selviytymiseen sen jälkeen, kun asioista oli oppilaan kanssa keskusteltu. Lisäksi koettiin, että keskittymisharjoitteet voivat edistää oppilaiden tietoista keskittymistä.

Vaikka tunnetaidoissa kehittyminen tuli esiin, kaikki opettajat kuvasivat, että mielen hyvinvoinnin opetuksen tuloksellisuutta tai vaikuttavuutta on vaikea arvioida juuri taitojen kannalta. Osa opettajista viittasi kuitenkin opetuksen antavan hyvän tiedollisen perustan mielen hyvinvoinnin kehittämiseen.

H2: No jos jotain konkreettista, ni esimerkiks ku oli tunnepäiväkirja, ni joku oppilas saatto olla vähä alkuu sillei et 'no ihan turha juttu ja en jaksa'. Ja sit kuitenkin se lopputulos oli se et siinä oli ihan selkeesti niinku mietitty jotai, et oli pysähdytty, ja sinne oli tullu useampia tunteita päivään. Ja oli niinku löytänykki niitä erilaisia tunteita, mitä oli osannu sinne nimetä. Niin tommonen, niinku varmasti voi viedä sitä oppilasta eteenpäin.

H3: Siihen haluan uskoa, että oppilaat saa aineksia sitä varten et he itse voi kehittää ja kiinnittää huomiota omaan hyvinvointiin. Et saadaan semmonen niinku perusta. Mut et eihän sitä oikein voi ees arvioida, että kehittykö nämä taidot tässä hetkessä.

Terveystiedon opettajat käsittivät mielen hyvinvoinnin opetuksen vaikuttavuuden myös välillisenä, eli opetuksella ajateltiin olevan tuloksia, jotka eivät ole heti nähtävissä. Opettajat kuvasivat vaikuttavuuden arvioinnin suhteen olevan riittämättömyyden tunnetta ja osa koki, että taidoissa kehittymistä on hankala arvioida heikon oppilastuntemuksen vuoksi. Opettajat kuitenkin kokivat, että mielen hyvinvoinnin opetus voi vaikuttaa positiivisesti mielenterveysosaamiseen "osana kokonaisuutta", eli yhdessä oppilashuollollisten ja muiden kouluarkea ympäröivien tekijöiden kanssa. Kuvauksia oli siitä, että nuoret voivat nykyään paremmin kuin ennen ja opetuksen voi ajatella olevan osa tätä tulosta. Mielen hyvinvointiin liittyvät taidot nähtiin taidoiksi, joita oppilaat omaksuvat vähitellen ja jotka tulevat käyttöön vasta tulevaisuudessa, eli opetuksen vaikutusten koettiin näkyvän myöhemmin.

H5: No, ainakin sitä toivoo, että jollain lailla se osaaminen kehittyis. Onhan sitä hirveen vaikee mitata. Että ne tulokset näkyy sitte vuosikausien tai kymmenien päässä. Mutta jos aattelee niin päin että, mielen hyvinvoinnin osalla on moni asia menny eteenpäin tässä viimeisten vuosikymmenien aikana, ni pitää ajatella, että se opetus on osa sitä tulosta.

H4: Mä uskon et tää on semmosta aihealuetta mikä, niinku, tulee kaikista parhaiten käytäntöön vasta vuosien päästä. Ehkä sitteku on muutettu omillee, tai sitte ku lukiossa on vielä rankempaa opiskelujen suhteen.

Luvussa esittämäni terveystiedon opettajien kuvaukset ja aineistoesimerkit ovat perusteluna toiselle kuvauskategorialle, jossa mielen hyvinvoinnin opetus käsitettiin suorana opetuksena.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitin yläkoulun terveystiedon opettajien käsityksiä mielen hyvinvoinnin opetuksesta, ja tuloksiksi sain kaksi kuvauskategoriaa, jotka yhdessä kuvastavat, miten opettajat ymmärtävät mielen hyvinvoinnin opetuksen. Ensimmäisessä kuvauskategoriassa opetuksen käsitettiin toteutuvan epäsuorana, ”elämisen tasolla” kouluyhteisössä, ja toisessa kuvauskategoriassa suorana opetuksena. Tutkimuksen mielenkiintoisin anti on kuvauskategorioiden sisällöissä, eli yksittäisissä opettajien kuvauksissa ja niistä kootuissa käsitysulottuvuuksissa. Käsitysten tutkimisen kautta en voi tehdä päätelmiä mielen hyvinvoinnin opetuksen todellisista käytännöistä, mutta voin pohtia esimerkiksi sitä, mikä mielen hyvinvoinnin opetuksessa näyttäytyy ajankohtaisena ja keskeisenä opettajien käsitysten perusteella.

Tulosten kokonaisuudessa on huomionarvoista, että terveystiedon opettajat viittasivat kuvauksissaan mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamiseen vahvasti kouluyhteisötasoisena, eikä pelkästään yksittäisen opetuskokonaisuuden tasoisena. Tämä on positiivista siihen nähden, että etenkin koko koulun yhteiset toimintatavat ja -ohjelmat on havaittu tuloksellisiksi ehkäisevän mielen-terveystyön osa-alueilla – myös oppilaiden tiedollisen ja taidollisen mielen-terveysosaamisen kehittämisessä (ks. Kampman ym. 2011, 82; Wyn ym. 2000, 600; Weare & Nind 2011, 65). Opetuksen toteuttamiseen liittyen haluan lisäksi tuoda esiin yksittäisenä positiivisena havaintona sen, että opettajat kokivat oppilaita aktivoivien menetelmien hyödyntämisen tärkeäksi. Aiemmin on korostettu tarvetta lisätä osallistavia ja yhteistoiminnallisia menetelmiä mielenterveyden edistämistyössä kouluissa (ks. Weare & Nind 2011, 65).

Mielen hyvinvoinnin opetuksen toteuttamismahdollisuuksiin liittyen tutkimuksessa tuli esiin terveystiedon opettajien käsityksiä opetukseen vaikutta-

vista, estävistä ja edistävästä tekijöistä. Opettajat kokivat, että mielen hyvinvoinnin teeman huomioiminen alakoulussa edistää opetusta, koska sen myötä oppilailla on paremmat valmiudet aihepiirin käsittelyyn myös yläkoulussa. Havainto tukee aiempia tutkimuksia, joissa on korostettu tarvetta aloittaa mielen hyvinvoinnin teemojen ja osa-alueiden opetus jo varhaisina kouluvuosina (ks. Seligman ym. 2009, 308; Weare & Nind 2011, 65). Kuvaukset alakoulun pohjatyön merkityksestä myös varmentavat aiheellisena ratkaisuna sitä, että peruskoulun alaluokille on sittemmin lisätty esimerkiksi tunnetaitojen opetusta.

Mielen hyvinvoinnin opetusta edistävänä tekijänä tutkimuksessa ilmeni myös lisätiedon hankkiminen opetussisältöjä tai -harjoitteita varten. Kiinnostavaa on, että kaikki opettajat viittasivat kuvauksissaan lisätiedon tai -materiaalien hankkimisen hyödyllisyyteen. Tämä voi kertoa siitä, ettei opettajien käytössä olevissa opetusmateriaaleissa ole riittävän monipuolista sisältöä opetuksen tukena. Päätelmää tukee terveystiedon oppiaineen suhteellisen nuori ikä sekä se, että vielä vuosikymmenen vaihteessa on todettu mielenterveysosaamisen sisällöt irrallisiksi ja selkeytymättömiksi opetussuunnitelmatyössä (ks. Hannukkala & Törrönen 2010, 5). Nykyisessä opetussuunnitelmassa mielen hyvinvoinnin edistäminen ja mielenterveystaidot korostuvat aiempaa enemmän, joten on syytä tarkistaa, että mielen hyvinvointi -teeman osa-alueita on esillä riittävän kattavana kokonaisuutena myös opetusmateriaaleissa (ks. Opetushallitus 2004, 24, 200–202; Opetushallitus 2014, 27, 398–403).

Opetussisältöjen arvioinnin puolesta puhuu sekin, että osa terveystiedon opettajista yhdisti kuvauksissaan mielenterveysongelmien käsittelyn vahvasti mielen hyvinvoinnin opetukseen tai mielenterveysteemaan. Opettajat esimerkiksi kuvasivat, että omat henkilökohtaiset kokemukset mielenterveysongelmista syventävät opetusta, ja että mielenterveysongelmien käsittelyyn tarvittava sensitiivisyys on opetuksen haasteena. Kuvausten perusteella mielenterveysongelmien ehkäisemisen näkökulma on mielen hyvinvoinnin opetusaiheessa edelleen vahva, vaikka yhä enemmän on korostettu tarvetta kiinnittää huomio-

ta mielen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmaan itsessäänkin (ks. Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5–8; Gilman ym. 2014, 4–5; Kinnunen 2011, 6). Ongelma-akeskeinen ajattelu on tietysti ymmärrettävää ottaen huomioon, että hyvinvoinnin edistämistä painottava positiivisen psykologian ja -pedagogiikan tutkimus on vielä nuorta (ks. Gilman ym. 2014, 6, 9).

Mielen hyvinvoinnin opetuksen kehityskohteita koskevassa käsitysryhmässä tuli esiin kiinnostavana havaintona tarve pojille ja ”akateemisesti heikommille” soveltuvampaan oppimateriaaliin. Havainto antaa pohdinnan aihetta yhdessä sen kanssa, että etenkin nuorten miesten syrjäytymisriski on pysynyt suurena viime vuosina (ks. Me-säätiö 2017). Mielenterveyteen ja hyvinvointiin liittyvien tietojen ja taitojen omaksuminen on osaltaan syrjäytymisriskiä pienentävä tekijä, mutta tutkimushavaintoon viitaten yläkoulussa ei onnistuta tarjoamaan hyvinvointitietoa tasavertaisesti ainakaan oppimateriaalien saavutettavuuden kannalta. Näin ollen korostuu tarve eriyttää opetusta myös mielen hyvinvoinnin opetusteemassa.

Toisena mielen hyvinvoinnin opetuksen kehityskohteita koskevana tutkimustuloksena on syytä huomioida se, että mielen hyvinvoinnin ”perusraamiin” opetusta koettiin tarpeelliseksi selkeyttää psykologisten peruskäsitteiden, kuten minäkuvan ja itsetunnon osalta. Tämän perusteella tulisi arvioida, ohjaako opetussuunnitelma mielen hyvinvoinnin psykologiseen osa-alueeseen liittyvien sisältöjen opetukseen samoissa määrin, kuin esimerkiksi emotionaaliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyvien sisältöjen opetukseen. Voi hyvin olla, että mielen hyvinvoinnin psykologiset osatekijät ovat jääneet toissijaisiksi, samalla kun yleisessä keskustelussa on nostettu keskiöön lähinnä tunnetaidot viimeisimmän opetussuunnitelmamuutoksen yhteydessä. Päätelmää tukee sekin, että opettajat kuvasivat tutkimuksessa mielen hyvinvoinnin opetuksen näkyvinä saavutuksina pääasiassa tunnetaidoissa kehittymistä.

Vaikka edellä olen esittänyt etenkin mielen hyvinvoinnin opetussisältöjen arviointiin liittyviä johtopäätöksiä, tutkimuksessa ilmeni myös käsityksiä, joi-

den perusteella tulisi arvioida ja kehittää mielen hyvinvoinnin opetuksen toimintatapoja laajemminkin. Toimintatapojen kehittämisen tarpeeseen viittaa etenkin se, että toisessa kuvauskategoriassa opettajien käsitykset kuvastivat mielen hyvinvoinnin opetusta ”elämisen tasolla” kouluyhteisössä. Nähtiin siis, että mielenterveysosaamisen kehittäminen on kouluarjen ohella toteutettavaa ohjaamista, ja että mielen hyvinvointi on piiloisena tavoitteena eri oppiaineissa. Kouluyhteisössä on kuitenkin todettu saavutettavan menestystä parhaiten sellaisilla toimintatavoilla, joissa mielen hyvinvoinnin vahvistamiselle on selkeää tavoitteiden asettelua, ja joita toteutetaan projektiluonteisesti ja systemaattisesti (ks. THL 2013, 17–21). Opettajien käsitysten perusteella tulisi siis kehittää kouluyhteisötasoisia käytäntöjä, joissa mielenterveysosaaminen on suuremmin päämääränä. On huomattava, että tutkimuksessa opettajat itsekkin kuvasivat mielen hyvinvoinnin opetuksen kehityskohteeksi yhteisten toimintatapojen vahvistamisen.

Tarvetta kiinnittää huomiota mielenterveysosaamisen kehittämisen systemaattisuuteen osoittaa myös se, että mielen hyvinvoinnin opetuksen vaikutavuus käsitettiin suurilta osin välillisenä, eli opetuksen tulokset nähtiin epäsuorina. Aiemmin on kuitenkin todettu, että johdonmukaisesti toteutetuilla mielenterveyden vahvistamisen toimintatavoilla on huomattavia vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden mielialaan, oppimismotivaatioon sekä sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin (ks. Seligman ym. 2009, 294, 298–302; Weare & Nind 2011, 63–64). Jos siis kouluissa kehitettäisiin mielenterveysosaamista riittävän tavoitteellisesti, voisi sen olettaa näkyvän tämänkin tutkimuksen tuloksissa maininnan arvoisina vaikutuksina.

Edeltävää pohdintaani tutkimuksen tuloksista voi suhteuttaa keskusteluun, jota Suomen mielenterveyspalvelujen tilasta on käyty viime vuosina. Keskustelussa on painotettu koulumaailmaa koskien pääasiassa sitä, että mielenterveysongelmiin puuttumista tulisi tehostaa jo peruskoulussa. Tutkimuksen johtopäätökset mielen hyvinvoinnin opetuksen toimintakäytäntöjen kehittämi-

sestä ja opetussisältöjen arvioinnista osoittavat kuitenkin, että huomiota tulee suunnata myös mielenterveyden edistämisen tehostamiseen kouluissa, korjataan mielenterveystyön tehostamisen ohella.

Systemaattisuutta mielen hyvinvointiin liittyvien tietojen ja taitojen opetukseen voi hakea tulevaisuudessa esimerkiksi positiivisen pedagogiikan toimintatavoista ja -ohjelmista. Suomessa voisi olla tarpeellista kehittää ja kokeilla vastaavanlaisia opetusohjelmia, joita ulkomailla on kokeiltu esimerkiksi oppilaiden resilienssin kehittämiseksi (ks. Seligman ym. 2009, 297–300). Tutkimuksessa terveystiedon opettajat itsekkin käsittivät kehitystarpeeksi sen, että positiivisen pedagogiikan kulttuuria tulisi saada yläkouluun. Tosin opettajat näyttivät tarkoittavan kyseisellä kulttuurilla lähinnä oppilaiden vahvuuksien huomiointia ja myönteisyyteen pyrkimistä, vaikka siinä on merkittävässä osassa myös mielen hyvinvoinnin osataitojen kohdennettua opetusta; siis muun muassa positiivisuuden, merkityksellisyyden kokemisen ja sitoutuneisuuden opetusta (ks. Noble & McGrath 2015, 1–2). Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista selvittää tarkemmin peruskoulun opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta. Positiivisen pedagogiikan toimintatavoilla on huolellisesti toteutettuna potentiaalia lisätä oppilaiden hyvinvoinnin tunnetta ja oppimisvalmiuksia, ja siihen nähdessä on tärkeää, että käsitettä käytetään koulumaailmassa täsmällisesti. Vastatällöin voidaan pyrkiä positiivisen pedagogiikan toimintatapoihin koko laajuudessaan, samalla kun positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkimus lisääntyy.

6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen ansiona on se, että mielen hyvinvoinnin opetusta koskien tuli esiin monipuolisesti tutkimustavoitteen mukaisia opettajien käsityksiä. Käsitysten fenomenografisessa tutkimisessa oli kuitenkin omat haasteensa, joiden voi katsoa rajoittavan tutkimuksessa ilmenneiden käsitysten yleistettävyyttä. Tut-

kimusprosessin etenemisen ja luotettavuuden kannalta koin haasteena erityisesti sen, että menetelmäkirjallisuudessa on kuvattu fenomenografian periaatteita ja menetelmiä hyvin epäyhtenäisesti (ks. Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 7, 30; Åkerlind 2005, 321–322, 327–329). Tämän perusteella voisi jopa kyseenalaistaa fenomenografian soveltuvuutta tutkimustapana. Tein tutkimuksen menetelmälliset valinnat kuitenkin pääasiassa sellaisen kirjallisuuden perusteella, jonka pyrkimyksenä on ollut yhdenmukaistaa käsitysten tutkimisen periaatteita (esim. Huusko & Paloniemi 2006; Åkerlind 2005). Tutkimusprosessin voi siis katsoa joka tapauksessa edenneen fenomenografian yleisimpiä linjoja noudattaen.

Tutkimuksen rajoituksena korostuu tutkimukseen osallistujien vähäinen määrä; etenkin, koska kyseessä oli käsitysten tutkimus. Tutkimukseen osallistui vain viisi terveystiedon opettajaa, joten on kyseenalaista, voiko tällaisella osallistujamäärällä saada selville kattavasti erilaiset käsitystavat mielen hyvinvoinnin opetuksesta. Toisaalta aineistossa oli havaittavissa toistuvuutta jo viidellä haastateltavalla. Tutkimukseen osallistujiin liittyen rajoituksena voi pitää myös sitä, että valitsin osallistujiksi vain terveystiedon opettajia – sillä perusteella, että mielen hyvinvointiin liittyvä opetus keskittyy kokonaisuutena pääasiassa terveystiedon oppiaineeseen. Tiedollisen ja taidollisen mielenterveysosaamisen kehittäminen kuuluu kuitenkin kaikille ammattilaisille kouluuyhteisössä, ja etenkin rehtorien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien käsityksiä olisi myös voinut olla syytä selvittää. Toki voi olettaa, että pelkästään terveystiedon opettajilakin on riittävästi näkemystä koulun yleisistä mielenterveysosaamisen kehittämisen toimintatavoista.

Tulevaisuudessa olisi tarpeellista tutkia opettajien käsitysten selvittämisen jatkoksi varsinaisia mielen hyvinvoinnin opetuksen käytäntöjä. Erityisesti tulisi pyrkiä siihen, että peruskouluun otettaisiin kokeiluun mielenterveystaitojen opetusohjelmia, joiden toteuttamisesta ja tuloksellisuudesta tehtäisiin arvioivaa tutkimusta. Tällä tavoin mahdollistettaisiin oppilaiden mielen hyvinvoinnin

vahvistamisen systemaattisuutta. Johdonmukaiseen mielenterveysosaamisen kehittämiseen on tärkeä pyrkiä, sillä hyvinvoivat ihmiset luovat hyvinvoivia yhteisöjä.

LÄHTEET

- Aira, T., Tuominiemi, A-M. & Kannas, L. 2009. Terveystiedon opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira. (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Helsinki: Opetushallitus, 18–32.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the ‘world’ of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 415–431.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods.* Boston: Pearson.
- Bovier, P., Chamot, E. & Perneger, T. 2004. Perceived stress, internal resources, and social support as determinants of mental health among young adults. *Quality of Life Research* 13, 161–170.
- Carver, C. & Connor-Smith, J. 2010. Personality and coping. *The Annual Review of Psychology* 61, 679–704.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. *Mielenterveys voimaksi. Käsikirja nuorisotyön ammattilaisille.* Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1, 24–42.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. 2014. Toward a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. Teoksessa: M. Furlong, R. Gilman & Huebner E. (toim.) *Handbook of positive psychology in schools.* New York: Routledge, 3–11.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. 2011. Supporting children’s mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17 (4), 479–496.
- Hannukkala, M. & Törrönen, S. 2010. *Mielen hyvinvointi. Opetuskokonaisuus terveystietoon.* 2. painos. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.

- Heikkinen-Peltonen, R., Innamaa, M. & Virta, M. 2008. *Mieli ja terveys*. Helsinki: Edita.
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2006. *Mielenterveyden ensiapukirja*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kampman, M., Solantausta, T., Karlsson, L. & Marttunen, M. 2011. Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ja masennuksen ennaltaehkäisy koulussa. Teoksessa J. Moring, A. Martins, A. Partanen, V. Bergman, E. Nordling & V. Nevalainen (toim.) *Kansallinen mielenterveys- ja päihdesuunnitelma 2009–2015*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Keyes, C. 2002. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research* 43 (2), 207–222.
- Keyes, C. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73 (3), 539–548.
- Keyes, C. 2016. Why Flourishing? Teoksessa: D. Harward (toim.) *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Washington D.C.: *Bringing Theory to Practice*, 99–107.
- Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoivat tekijät. *Acta Universitatis Tamperensis* 1676.
- Kokko, K., Tolvanen, A. & Pulkkinen, L. 2013 Associations between personality traits and psychological well-being across time in middle adulthood. *Journal of Research in Personality* 47, 748–756.
- Kranzler, A., Hoffman, L., Parks, A. & Gillham, J. 2014. Innovative models of dissemination for school-based interventions that promote youth resilience and well-being. Teoksessa: M. Furlong, R. Gilman & Huebner E.

- (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge, 381–397.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2015. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48.
- Lahtinen, E., Lehtinen, V., Riikonen, E. & Ahonen, J. (toim.) 1999. Framework for promoting mental health in Europe. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health, STAKES.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Acta Universitatis Lapponiensis 330.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. 2013. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. 9.-10. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 12–31.
- Marton, F. 1986. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought 21 (3), 28–49.
- McCubbin, L. 2001. Challenges to the definition of resilience. American Psychological Association.
- Me-säätiö. 24.10.2017. Me-säätiö laski: Suomessa on nyt 69000 syrjäytynyttä nuorta [verkkójulkaisu]. Luettu 15.5.2018.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäntymaa, M. 2007. Lapsen mieli, aivot ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Schulman, M. Kalland, A-M. Leiman & P. Siltala (toim.) Lastenpsykoterapia ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet. Helsinki: Therapie-säätiö, 43–51.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Noble, T. & McGrath, H. 2015. PROSPER. A new framework for positive education. Psychology of Well-being 5 (2), 1–17.

- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. & Lutz, C. 2014. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 16. painos. UK: Cengage.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. 2013. An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing* 3 (2), 147–161.
- Ong, A., Bergman, S., Bisconti, T. & Wallace, K. 2006. Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (4), 730–749.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. Opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto, 6 §.
- Orgill, M. 2012. Phenomenography. Teoksessa: N. Seel (toim.) *Encyclopedia of the sciences of learning*. Boston: Springer, 2608–2611.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. & Goel, N. 2011. Supporting childrens' mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly* 26 (1), 1–13.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 07.12.2017.
- Rutter, M. 2005. How the environment affects mental health? *The British Journal of Psychiatry* 186 (1), 4–6.
- Santalahti, P. & Marttunen, M. 2014. Lasten ja heidän vanhempiansa mielenterveys. Teoksessa J. Lammi-Tastula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 184–194.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi. 2000. *Positive psychology. An introduction*. *American Psychological Association* 55 (1), 5–14.

- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2016. Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen ja eriarvoisuuden vähentäminen. Hankesuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016: 50.
- Taylor, S. & Stanton, A. 2007. Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology* 3, 377–401.
- THL. 2013. Mielenterveyden edistäminen kouluissa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Weare, K. & Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International* 26, 29–69.
- WHO. 2007. Mental health: Strengthening mental health promotion. Fact sheet No 220.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L. & Carson, S. 2000. Mindmatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 34, 594–601.
- Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 321–334.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun kysymysrunko

Taustakysymykset

1. Kuinka kauan olet toiminut terveystiedon opettajana yläkoulussa?
2. Millainen on koulutuksesi?
3. Ikä ja sukupuolesi?
4. Mikä on koulunne oppilasluku? Olisiko jotain muuta, mitä koulustanne olisi hyvä tietää – esim. pedagogisia painoalueita?

Ensimmäiset ajatukset

5. Kerro vapaasti, mitä haastatteluaiheesta eli mielen hyvinvoinnin opetuksesta herää mieleesi.

Orientoivat kysymykset mielen hyvinvoinnista

6. Mitä mielen hyvinvointi mielestäsi tarkoittaa?
7. Millaiset piirteet mielestäsi kuvaavat mieleltään hyvinvoivaa ihmistä ja hänen elämäänsä?
8. Millaiset tekijät mielestäsi vaikuttavat mielen hyvinvointiin?
9. Kuinka ihminen voi mielestäsi ylläpitää ja kehittää mielen hyvinvointia?

Käsitykset mielen hyvinvoinnin opetuksesta

10. Mitkä ovat keskeisimpiä asioita, joita haluaisit oppilaiden omaksuvan mielen hyvinvointiin liittyen?
11. Miten mielestäsi mielen hyvinvointiin liittyvää opetusta on hyvä toteuttaa yläkoulussa?

12. Mitä ajattelet mahdollisuuksistasi toteuttaa mielen hyvinvointiin liittyvää opetusta?
13. Millaisia edistäviä tai estäviä tekijöitä mielen hyvinvoinnin opetuksessa mielestäsi on?
14. Millaiseksi koet opetussisältöjen ja –materiaalien kattavuuden ja hyödyllisyyden mielen hyvinvointi -teemassa?
15. Millaisia valmiuksia mielen hyvinvoinnin opetus mielestäsi vaatii ja miten koet valmiutesi opettaa mielenterveys sisältöjä?
16. Miten mielen hyvinvointiin liittyvää opetusta voisi mielestäsi kehittää?

Käsitykset mielen hyvinvoinnin opetuksen merkityksestä

17. Mitä ajattelet mielen hyvinvoinnin opetuksen merkityksestä?
18. Kuinka merkitykselliseksi koet oman roolisi oppilaiden mielenterveysosaamisen kehittämisessä?
19. Mitä ajattelet mielen hyvinvointiteeman opetuksen tuloksellisuudesta ajatellen oppilaiden mielenterveysosaamista?

Loppu-ajatukset

20. Olisiko mielessäsi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa mielen hyvinvoinnin tietojen ja taitojen opettamisesta?

Liite 2. Analyysikuvio

Merkityksikkö	Alakategoria	Yläkategoria	Kuvauskategoria
Teeman kuljettaminen punaisena lankana aihepiireissä	Mielen hyvinvointi elämisen tasolla oppitunneilla	Opetuksen toteuttaminen osana kouluarkea	Mielen hyvinvoinnin opetus 'elämisen tasolla' koulu yhteisössä
Teeman huomioiminen piilo-opsin tapaisesti oppiaineissa			
Teeman huomioiminen opetusratkaisuissa	Mielen hyvinvointiin ohjaaminen kouluarjessa	Opetuksen toteuttaminen aktiivisella opetusotteella	
Opetus tilaisuuden tullen kohtaamisissa			
Opetusta opettajien välisen vuorovaikutuksen ja esimerkin kautta			
Vahvuusharjoitteiden hyödyntäminen opetuksessa	Aktivoivien menetelmien hyödyntäminen opetuksessa	Opetuksen toteuttaminen aktiivisella opetusotteella	
Keskustelu ja toiminnallisuus opetuksessa			
Seurantapäiväkirjojen hyödyntäminen opetuksessa	Opetuksen itsenäinen rakentaminen		
Opettajanopas opetuksen suuntaajana			
Lisämateriaalien hyödyntäminen ja persoonallinen ote			
Hyvinvoinnin välittymistä edistää opettajien jaksamisesta huolehtiminen	Koulun olosuhteet edistämistyöhön vaikuttajana	Koulu yhteisötason tekijät edistämistyöhön vaikuttajina	
Edistämiseen vaikuttaa tilat ja välineet			
Edistämiseen vaikuttaa yhteistyöhenki koulu yhteisössä	Yhteistyön sujuvuus edistämistyöhön vaikuttajana		
Edistämistä haittaa heikko tiedonkulku ja oppilastuntemus			
Edistämistä hyödyttää alakoulun pohjatyo	Opettajan asennoituminen ja perehtyneisyys opetukseen vaikuttajina	Opettajasta riippuvat ja riippumattomat tekijät opetukseen vaikuttajina	
Pedagoginen vapaus ja persoonallinen ote opetuksen edistäjinä			
Omaehtoinen lisätiedon hankkiminen opetuksen edistäjänä			
Opetusta edistää henkilökohtaiset kokemukset mielenterveysongelmista			
Opetusta edistää elämäkokemus ja teeman sisäistäminen			
Opetusta edistää psykologian opinnot			
Lisäkouluttautuminen edistää opetusta			
Opetusta edistää oppilaiden paremmat valmiudet teeman käsittelyyn	Oppituntien lähtöasetelmat opetukseen vaikuttajina		
Opetuksen esteenä aiheen sensitiivisyys oppilaille			
Opetuksen esteenä suuri ryhmäkoko			
Opetuksen esteenä ajanpuute			

Positiivista pedagogiikkaa tulee saada yläkouluun	Kouluuyhteisön kehittäminen	
Ajattelumaailmaa tulee saada koulussa positiivisemmaksi	positiivisemmaksi	Kouluuyhteisön ajattelu- ja toimintatavat kehityskohteina
Teemaa koskevia yhteisiä toimintatapoja tulee vahvistaa	Teeman esilläolon vahvistaminen	
Teemaa tulee nostaa koulukulttuurissa		
Opetukseen tulee saada toiminnallisuutta	Opetuksen kiinnostavuuden ja selkeyden lisääminen	Opetuskäytännöt ja – materiaalit kehityskohteina
Opetuksessa aiheen perusraameja tulee selkeyttää		
Opetuksessa tulisi olla pojille soveltuvampaa materiaalia	Opetusmateriaalien päivittäminen	
Opetuksessa tulisi olla tuoreempaa opetusmateriaalia		
<hr/>		
Tavoitteena perusarjen merkityksen ymmärtäminen		
Tavoitteena epäterveellisten tapojen vaikutuksen tiedostaminen	Arjen valintojen merkitys opetussisältönä	Mielen hyvinvoinnin opetus suorana opetuksena
Tavoitteena kriittisen ajattelun ja – valitsemisen taidot		
Tavoitteena ymmärtää mielen hallittavuus valinnoilla		
Tavoitteena oppilaiden itsearvostuksen kehittyminen		
Tavoitteena omaksua itsevarmuutta ja ylpeyttä omista vahvuuksista	Psykologinen hyvinvointi opetussisältönä ja -tavoitteena	Mielen hyvinvoinnin edellytykset ja mieleen vaikuttaminen opetussisältöinä
Tavoitteena ymmärtää itsetuntemuksen merkitys		
Tavoitteena psykologisten peruskäsitteiden oppiminen		
Tavoitteena tiedostaa omia tunnetaitoja		
Tavoitteena jaksamisen rajojen tunnistaminen	Mielen hallintakeinot ja –taidot opetussisältöinä ja -tavoitteina	
Tavoitteena tunnistaa omia mielen hallintakeinoja		
Tavoitteena omaksua selviytymiskeinoja		
Tavoitteena tiedostaa avun hakemisen tärkeys		
<hr/>		
Opetus voi kehittää tunteiden tunnistamista		
Opetus voi kehittää tunteiden hallintaa	Opetuksen vaikuttavuus välittömänä	
Opetus voi edistää rentoutumis- ja keskittymistaitoja		
Opetus antaa hyvän perustan mielen hyvinvoinnin kehittämiseen		
Opetuksessa on ajoittain riittämättömyyden tunnetta		
Opetus vaikuttaa kokonaisuuden osana	Opetuksen vaikuttavuus välillisenä	Opetuksen vaikuttavuus välittömänä ja välillisenä
Opetuksen vaikutukset näkyvät tulevaisuudessa		
Opetuksella saavutetaan osaamista vähitellen		