

**LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPILAIDEN MIELENTERVEYDEN
TUKEMISESTA**

Venla Mikkela

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyvaskylan yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Mikkela, V. 2024. Liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 108 s., 3 liitettä.

Tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Nuorten mielenterveys on ajankohtainen aihe, sillä eri tutkimuksissa lasten ja nuorten itseraportoima mielenterveysoireilu on varsinkin tytöillä lisääntynyt. Vaikka koululla ja erityisesti opettajilla on merkittävä rooli mielenterveyden tukemisessa ja liikunnanopetuksen tehtävään kuuluu oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaminen tukemalla psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista kehoon, aiheeseen liittyvää tutkimusta on melko vähän. Tutkielman tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa sekä selvittää liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä. Tutkielman avulla on mahdollista lisätä liikunnanopettajien tietoisuutta omasta merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa sekä antaa liikunnanopettajille keinoja oppilaiden mielenterveyden tukemiseen.

Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja teoreettisena lähtökohtana oli fenomenologis-hermeneuttinen viitekehys. Tutkielman aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joihin osallistui seitsemän liikunnanopettajaa ja se analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Liikunnanopettajien merkityksestä ja vaikutusmahdollisuuksista muodostui kolme pääluokkaa: 1) liikunnan oppiaineen ja liikunnanopettajien rooli, 2) mielenterveyttä tukevat asiat, joihin liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan sekä 3) mielenterveyden tukemiseen vaikuttavat asiat. Liikunnanopettajien keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa jakautuivat didaktisiin sekä pedagogisiin keinoihin. Mielenterveyden häiriöiden tai haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen keinot jakautuivat keinoihin tukea opetuksessa sekä sen ulkopuolella.

Liikunnanopettajat kokivat liikunnanopetuksella olevan merkitystä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, ja pääosin liikunnanopetuksen merkityksen koettiin olevan suuri. Liikunnanopettajilla oli kuitenkin erilaisia kokemuksia merkityksestään sekä vaikutusmahdollisuuksistaan. Liikunnanopetuksella ja -opettajilla koettiin olevan mahdollisuuksia vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaiden mielenterveyteen. Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan myönteisiin kokemuksiin sekä yksilön mielenterveyttä suojaaviin tekijöihin ja he kokivat omien resurssiensa sekä ryhmäkoon erityisesti vaikuttavan mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Keinoista tukea mielen hyvinvointia korostuivat ryhmittely, sisältöihin liittyvät keinot, liikunnan avulla kasvattaminen sekä oppilaiden huomioiminen. Opetusjärjestelyt, vuorovaikutus, oppilaan tilanteen edistäminen sekä muu yhteistyö painottuivat keinoista tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita. Tutkielman tulokset vahvistavat käsitystä liikunnanopetuksen merkityksellisyydestä ja mahdollisuuksista oppilaiden mielenterveyden tukemisessa.

Asiasanat: mielenterveyden tukeminen, mielenterveys, liikunnanopettaja, liikunnanopetus

ABSTRACT

Mikkela, V. 2024. Physical education teachers' experiences of supporting pupils' mental health. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in sport pedagogy, 108 pp.. 3 appendices.

The purpose of this master's thesis was to examine physical education teachers' experiences of supporting pupils' mental health. Adolescents' mental health is a current topic as children and adolescents' self-reported mental health symptoms have increased especially among girls. The school, especially teachers, play a significant role in supporting mental health, and the mission of physical education is to affect pupils' wellbeing by supporting mental ability and positive attitude towards one's body. However, the amount of research done on this topic is quite scarce. The aim of this study was to find out physical education teachers' experiences of their significance and possibilities to support pupils' mental health and, moreover, investigate the ways they have used to support pupils' mental health. This thesis may increase physical education teachers' awareness of their significance and possibilities to influence pupils' mental health and give ways for teachers to support pupils' mental health when teaching them.

The thesis was conducted qualitatively by using the phenomenological-hermeneutic framework as a theoretical approach. The data was gathered using semi-structured thematic interviews, and seven physical education teachers were interviewed. The data was analysed by utilizing data-driven content analysis. Physical education teachers' significance and possibilities to support formed three main categories: 1) physical education and physical education teachers' role, 2) things that support mental health and which teachers perceived they could have influence over, and 3) things that impacted teachers' possibilities to support mental health. Ways to support mental wellbeing in physical education fell into pedagogical and didactic ways. The ways to support pupils with mental health problems or disorders fell into ways of support within as well as beyond teaching.

Physical education teachers perceived that physical education has significance on pupils' mental health support, and most perceived the significance to be considerable. However, physical education teachers had different experiences of their significance and possibilities to influence. It emerged that physical education and physical education teachers had the possibility to influence pupils' mental health both positively and negatively. Physical education teachers perceived being able to affect positive experiences and factors protecting an individual's mental health. They especially perceived that their own resources and group size impacted their own possibilities to support pupils' mental health. Ways physical education teachers highlighted in supporting pupils' mental wellbeing were grouping, ways concerning contents of PE lessons, raising through physical education, and taking pupils into account. Ways physical education teachers highlighted in supporting pupils with mental health problems or disorders were teaching arrangements, teacher-student interaction, promoting student's situation, and other cooperation. The results of the thesis strengthen the view that physical education plays a significant role and brings with it possibilities in mental health support.

Key words: mental health support, mental health, physical education teacher, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 NUORUUSIÄN PSYYKKINEN KEHITYS	4
3 MIELENTERVEYS	7
3.1 Mielenterveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät.....	7
3.2 Nuoruusiän mielenterveyden häiriöt	9
4 MIELENTERVEYDEN TUKEMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ.....	14
4.1 Mielenterveyden edistäminen.....	14
4.2 Opiskeluhuollon merkitys	16
4.3 Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukeminen koulun arjessa	19
5 LIIKUNNANOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET MIELENTERVEYDEN TUKEMISESSA.....	22
5.1 Liikunnanopetuksen tavoitteet.....	22
5.2 Liikunnanopetuksen ja liikunnanopettajan merkitys ja vaikutusmahdollisuudet..	23
5.3 Liikunnanopetuksen merkitys ja vaikutusmahdollisuudet mielen hyvinvoinnin tukemisessa.....	24
5.4 Liikunnanopetuksen merkitys ja vaikutusmahdollisuudet mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa	27
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	30
7.1 Tutkimusmenetelmä	30
7.2 Esiymmärrys aiheesta	31
7.3 Aineiston keruu ja osallistujat	32
7.4 Aineiston analyysi	34

7.5 Tutkimuksen luotettavuus	39
7.6 Tutkimuksen eettisyys	42
8 TULOKSET	44
8.1 Liikunnanopettajien kokemuksia merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan	44
8.1.1 Liikunnan oppiaineen ja liikunnanopettajien rooli	44
8.1.2 Mielenterveyttä tukevat asiat	52
8.1.3 Mielenterveyden tukemiseen vaikuttavat asiat	54
8.2 Keinot tukea mielen hyvinvointia opetuksessa	62
8.2.1 Didaktiset keinot	62
8.2.2 Pedagogiset keinot	69
8.3 Keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita	74
8.3.1 Keinot tukea opetuksessa	74
8.3.2 Opetuksen ulkopuoliset keinot tukea	81
9 POHDINTA	86
9.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta	86
9.2 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet	92
9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus	94
LÄHTEET	96
LIITTEET	
Liite 1: Haastattelurunko.	
Liite 2: Tutkimustiedote.	
Liite 3: Tietosuojailmoitus.	

1 JOHDANTO

Nuorten mielenterveys on ajankohtainen aihe, sillä eri tutkimuksissa lasten ja nuorten itseraportoima mielenterveysoireilu on varsinkin tytöillä lisääntynyt (Aalto-Setälä ym. 2023, 13). Tämä näkyy muun muassa verratessa kahden viimeisimmän Kouluterveyskyselyn tuloksia. Esimerkiksi vuonna 2021 yläkouluikäisistä nuorista noin 19 prosenttia koki kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta ja lähes 24 prosenttia vähintään kaksi viikkoa kestänyttä masennusoireilua. Vuonna 2023 vastaavat luvut olivat noin 21 prosenttia sekä lähes 26 prosenttia. Yläkouluikäisillä tytöillä nämä prosenttiosuudet olivat vuonna 2021 kohtalaisen tai vaikean ahdistuneisuuden osalta noin 30 prosenttia ja masennusoireilun osalta lähes 34 prosenttia, kun vastaavat prosenttiosuudet vuonna 2023 olivat noin 34 prosenttia sekä lähes 37 prosenttia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023) Tämä on huolestuttavaa, sillä psyykinen oireilu usein kertoo siitä, että nuoren kehitys on vaarassa (Marttunen 2013, 3). Lapsuus- ja nuoruusvuosina rakennetaan pohjaa aikuisiän henkiselälle hyvinvoinnille ja hyvinvoivasta nuoresta kasvaa todennäköisemmin hyvinvoiva aikuinen (Leskisenoja & Sandberg 2019).

Koulu on kodin ohella lasten ja nuorten tärkein elinympäristö (Aalto-Setälä ym. 2023, 34) ja sillä on merkittävä rooli mielenterveyden edistämisessä, ongelmien ennaltaehkäisyssä sekä kuormittuneiden oppilaiden tukemisessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 11). Erityisesti opettajilla on tärkeä rooli lasten ja nuorten mielenterveyden edistämisessä sekä tukemisessa (Anttila ym. 2016, 35). He voivat toimia positiivisena roolimallina lapsen tai nuoren elämässä ja heiltä edellytetään valppautta sekä taitoa tunnistaa varhaisessa vaiheessa tukea tarvitsevat oppilaat ja kykyä ottaa oppilaisiin liittyvät huolet puheeksi (Aalto-Setälä ym. 2023, 34). Opettajilla tulisi myös olla keinoja toimia tilanteissa, joissa lapsella tai nuorella on jo todettu mielenterveyden ongelmia. Tärkeää tällaisissa tilanteissa on usein lasta tai nuorta tukevien eri ammattialojen yhteistyö koulussa ja heidän yhteistyönsä koulun ulkopuolisten yhteistyöverkostojen sekä huoltajien kanssa. (Anttila ym. 2016, 35)

Liikunnanopetuksen ja -opettajien voidaan ajatella olevan erityisen keskeisessä roolissa oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, sillä ensinnäkin fyysisellä aktiivisuudella on todettu olevan vaikutusta lasten ja nuorten mielenterveyteen. Sen on havaittu olevan yhteydessä parempaan psyykkiseen hyvinvointiin sekä vähäisempään psyykkiseen pahoinvointiin. Siten onkin esitetty, että lisääntynyt fyysinen aktiivisuus ja vähentynyt paikallaanoloaika voivat parantaa lasten ja nuorten mielenterveyttä. (Rodriguez-Ayollon 2019, 1383–1394)

Mielenterveyden tukemisen voidaan ajatella sisältyvän myös opetussuunnitelmassa mainittuun liikunnanopetuksen tehtävään, sillä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta (Opetushallitus 2014, 148–435; Opetushallitus 2019, 333). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden hyvinvointiin vaikuttamisesta muun muassa tukemalla psyykkistä toimintakykyä ja myönteistä suhtautumista omaan kehoon (Opetushallitus 2014, 148–435). Lukion opetussuunnitelmassa puolestaan mainitaan sellaisten taitojen ja tietojen opettamisesta, joiden avulla opiskelija pystyy arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään muun muassa psyykkistä toimintakykyään sekä tuodaan esiin myönteisen kehosuhteen ja minäkuvan rakentaminen liikunnan avulla (Opetushallitus 2019, 333). Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajien voidaan ajatella olevan erityisen keskeisessä roolissa oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, sillä liikuntaympäristö mahdollistaa sellaisten vaikeuksien huomaamisen, jotka saattaisivat olla luokahuoneympäristössä helpommin peiteltävissä (Whisenhunt & Heidorn 2018, 48).

Oppilaiden mielenterveyden tukemiseen liittyvää tutkimusta liikunnanopetuksen ja varsinkin liikunnanopettajien näkökulmasta on melko vähän. Muutamia aiheeseen liittyviä kirjallisuuskatsauksia on tehty muun muassa koulussa tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden (Bailey ym. 2018; Solidade ym. 2021) sekä koulun järjestämän tyypillisen liikunnanopetuksen, fyysisen aktiivisuuden ja urheilun vaikutuksista nuorten mielenterveyteen (Roccliffe ym. 2023). Lisäksi laadullisin menetelmin on selvitetty nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta ja sen seuraamuksista mielenterveydelle (Røset ym. 2020a; Røset ym. 2020b). Poikittaistutkimuksilla on myös selvitetty esimerkiksi liikuntatunnin vaikutusta nuorten kehoon liittyvään välttämiskäyttäytymiseen (Carmona ym. 2015), liikuntatunnille osallistumisen yhteyttä itsetuhoiseen käyttäytymiseen (Southerland ym. 2016) sekä liikunnanopetukseen osallistumisen ja itsemurha-ajatusten välistä yhteyttä (Park ym. 2020). Lisäksi on esimerkiksi vertailtu joogatunnille ja liikuntatunnille osallistumisen vaikutuksia oppilaiden mielialaan (Felver ym. 2015). Liikunnanopetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden mielenterveyttä on selvitetty myös liikuntainterventioiden avulla, joissa aiheetta on lähestytty muun muassa erilaisten mielenterveyttä suojaavien tekijöiden näkökulmasta sekä laajemmin erilaisten mielenterveyteen vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta (Khalsa ym. 2012). On esimerkiksi selvitetty liikunnanopetuksen yhteydessä toteutettujen liikuntainterventioiden vaikutusta minäkäsitykseen (Burgess ym. 2006; Lander ym. 2019; Mayorga-Vega ym. 2012), itsetuntoon (Kliziene ym. 2018; Koszałka-Silaska ym. 2021; Lai ym. 2009; Pullen ym. 2020; Rubeli ym. 2019) ja kehonkuvaan (Bonavolontà ym. 2021; Burgess ym. 2006). Kehonkuvaan liittyvien

interventioiden vaikuttavuutta on selvitetty muutamassa kirjallisuuskatsauksessa (Dai ym. 2020; Kerner ym. 2022). Interventiotutkimuksissa liikunnanopetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden mielenterveyttä on myös lähestytty mielenterveysoireilun, kuten masennusoireilun (De Sousa Junior ym. 2021; Lima ym. 2022) sekä ahdistusoireilun (De Sousa Junior ym. 2021; Kliziene ym. 2018; Romero-Naranjo ym. 2023) näkökulmasta. Aiheeseen liittyen on viime vuosina tehty joitakin pro gradu -tutkielmia, joissa on muun muassa selvitetty yleisesti liikunnanopettajien (Leivo & Lång 2020) ja lukion liikunnanopettajien kokemuksia syömishäiriötä sairastavista oppilaista (Perttula 2023) sekä liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden psyykkisestä oireilusta liikunnanopetuksessa (Vento 2021).

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia heidän merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa sekä selvittää liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä. Tässä tutkielmassa mielenterveyttä lähestyttiin kaksiulotteisen mallin näkökulmasta. Siten mielenterveyden tukemista tarkasteltiin sekä oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisen että mielenterveyden häiriöiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen näkökulmasta. Tutkielmassa kuitenkin puhutaan mielenterveyden häiriöiden rinnalla mielenterveyden haasteista, sillä oppilaan mielenterveyden tukemisen kannalta olennaista ei ollut tehdä eroa sen välille, oliko oppilaalla mahdollisesti jokin diagnosoitu mielenterveyden häiriö, vai liittyivätkö haasteet normaaliin kehitykseen. Tutkielma tuottaa uutta tietoa ajankohtaisesta ja varmasti jokaista liikunnanopettajaa koskettavasta, tärkeästä aiheesta. Tutkielman avulla liikunnanopettajat voivat tulla tietoisemmiksi omasta merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa sekä saada omaan opettajuuteen keinoja, joilla tukea oppilaiden mielenterveyttä.

2 NUORUUSIÄN PSYKKINEN KEHITYS

Nuoruusiällä kuvataan ikäkauteen liittyviä psykologisia tapahtumia ja psyykkistä kehitystä, jotka sijoittuvat ikävuosiin 12–24. Nuoruudessa psykologinen kehitys on vielä kesken, eli lapsesta aikuiseksi kasvamisessa on kyse siirtymävaiheesta, jonka aikana nuori on kognitiivisesti ja emotionaalisesti kypsytymässä. Tämä on nuoren ominaisuus ja merkki terveestä kehityksestä. Nuoruusiän alkuun liittyvät monet psykologiset ilmiöt merkitsisivät aikuisella esiintyessään psyykkistä häiriötä, mutta nuoren kohdalla ne kuvaavat rakenteiden keskeneräisyyttä ja kypsyttämättömyyttä. Kehityksellisenä päämääränä nuoruusiässä on autonomian saavuttaminen ja nuoruusiän loppupuolella kiinteytyminen aikuisen suhteellisen muuttumaton persoonallisuus. Nuoruusiän psyykinen kehitys voidaan jakaa muun muassa esinuoruuteen, varhaisuoruuteen, varsinaiseen nuoruuteen sekä myöhäisnuoruuteen. (Aalberg 2016, 35–38) Näillä kullakin alavaiheella on odotettavissa oleva kulkunsa (Aalberg 2016, 36) ja omat kehitykselliset piirteensä (Marttunen & Karlsson 2013a, 8).

Esinuoruus ajoittuu puberteetin alkuun. Tässä kehityksen vaiheessa yllykepaine nousee ja muuttaa psyykkistä tasapainoa. Tällöin nuoren jännittyneisyys ja motorinen sekä psyykinen levottomuus lisääntyvät ja psykosomaattisia oireita ilmenee. Nuori voi myös olla ärtynyt, kiusaantunut sekä ajautua hankaluuksiin koulussa ja kotona. Osana kehitystä tapahtuu psyykkistä taantumaa eli lapsenomaiset piirteet ja tyydytysmuodot aktivoituvat uudelleen. Aikaisemmin omaksutut kehittyneemmät ja monipuolisemmat keinot eivät riitä hallitsemaan psyykkisen tasapainon järkkymistä, vaan nuori joutuu turvautumaan lapsuuden aikaisiin keinoihin hallita levottomuutta ja käyttää kypsyttämättömiä puolustusmekanismeja, kuten isolointia, kieltämistä, projektiota sekä reaktiomuodostusta. (Aalberg 2016, 36–39)

Varhaisuoruus on yhteydessä puberteetin käynnistämiin fyysisiin muutoksiin eli kasvupyrähdykseen ja sukukypsyyden saavuttamiseen (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Keskeisiä tehtäviä varhaisuoruudessa on fyysisten muutosten (Marttunen & Karlsson 2013a, 8) ja sitä kautta oman muuttuvan kehosuhteen työstäminen (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Varhaisuoruutta kuvataan kuohuvaksi ajaksi, jolloin muun muassa seksuaalisuus ja aggressiivisuus voimistuvat (Aalberg 2016, 36). Nopeiden fyysisten muutosten vuoksi muun muassa mielialojen ailahtelu on usein varhaisuoruudessa ominaista. Tunteet voivat vaihdella äkillisesti ja pienetkin tapahtumat sekä muutokset voivat kuohuttaa mieltä. Tunteet näkyvät usein impulsiivisena käytöksenä, sillä varhaisnuori ei osaa vielä hyvin sanallisesti kuvata

tunteitaan. (Marttunen & Karlsson 2013a, 8) Mielialojen ailahtelun lisäksi ominaista on usein ailahtelu käytöksessä sekä ihmissuhteissa (Marttunen & Karlsson 2013a, 8) ja tyypillisiä ovat esimerkiksi ristiriidat vanhempien kanssa (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Nuori käyttäytyy vaihtelevasti suhteessa vanhempiinsa ollen välillä hyvin riippuvainen heistä ja välillä nuorella on puolestaan suuri tarve itsenäistyä (Marttunen & Karlsson 2013a, 8). Kun nuori luopuu vanhemmilta saadusta hyväksynnästä ja kannustuksesta, nuoren minä jää suojaamattomaksi, mikä aiheuttaa psyykkisen tasapainon horjumista (Aalberg 2016, 36). Aalto-Setälä ja Marttunen (2007, 208) mainitsevat, että varhaisnuoruudelle tyypillistä ovat myös mustavalkoinen ajattelu, itsekeskeisyys sekä vahva suuntautuminen ikätovereihin. Kiurun (2023, luku 4) mukaan itsetunto voi myös vaihdella myönteisestä kielteiseen. Varhaisnuoruudessa tapahtuvat mielialojen ja itsetunnon heilahtelut voivat haitata koulussa keskittymistä ja näkyä levottomuutena sekä tilapäisenä koulusuoriutumisen heikkenemisenä (Marttunen & Karlsson 2013a, 8).

Varsinaisessa nuoruusiässä keskeisin kehitystehtävä liittyy muutokseen suhteessa vanhempiin, omaan itseen sekä omaan seksuaalisuuteen (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Varsinaisessa nuoruusiässä vanhempien merkitys ja riippuvuus heistä vähenee (Aalberg 2016, 36; Marttunen & Karlsson 2013a, 9). Varhaisnuoruuden yllykepaine on osittain saatu hallintaan, ja nuori on alkanut sopeutua muuttuneeseen sekä yhä muuttuvaan ruumiinkuvaansa. Lisäksi nuoren seksuaalinen identiteetti rakentuu. (Aalberg 2016, 36) Kun yllykepaine helpottuu ja suhde vanhempiin, omaan itseen ja seksuaalisuuteen selkiytyy, nuoren energisyys ja aktiivisuus usein lisääntyvät (Aalberg 2016, 36; Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208). Nuori kykenee hallitsemaan aiempaa paremmin impulssejaan. Oman toiminnan sekä tunne-elämän tutkailu onnistuu aiempaa paremmin niin, etteivät esimerkiksi tunnetilojen vaihtelut enää välttämättä näy niin paljon käyttäytymisessä kuin varhaisnuoruudessa. (Marttunen & Karlsson 2013a, 9)

Aalto-Setälä ja Marttunen (2007, 208) käyttävät viimeisestä nuoruusiän kehitysvaiheesta myöhäisnuoruuden sijasta käsitettä jälkinuoruus ja kuvaavat sen kehityksellisiin tavoitteisiin kuuluvan lopullisen aikuisen persoonallisuuden eheytyminen, yksilöllisen identiteetin muodostuminen, itsenäistyminen ja konkreettinen irrottautuminen lapsuudenkodista. Kyseisen kehitysvaiheen kuvataan olevan kiinteytymisen aikaa, jolloin mielen toiminnat sekä mielenkiinnot vakiintuvat ja minän alueet laajentuvat. Tällöin seksuaalinen identiteetti, pysyvät ihmissuhteet sekä kuva omasta itsestä kiinteytyy ja lisäksi autonomia vahvistuu. Kaiken

kaikkiaan nuoruuden jälkimmäinen osa on identiteetikriisin aikaa, jolloin nuori tekee valintoja, joilla hän voi ylläpitää sekä tasapainottaa itsetuntoaan ja itsearvostustaan. (Aalberg 2016, 36)

3 MIELENTERVEYS

Mielenterveys on olennainen osa terveyttä ja hyvinvointia (Aalto-Setälä ym. 2023, 18; Lönnqvist & Lehtonen 2011, 22; World Health Organization 2004, 12). Se voidaan määritellä hyvinvoinnin tilaksi, jonka ansiosta pystytään toimimaan omien kykyjen mukaisesti, selviytymään elämään kuuluvista haasteista, työskentelemään sekä ottamaan osaa yhteisön toimintaan (Aalto-Setälä ym. 2023, 18). Mielenterveys voidaan käsittää psyykkisiä toimintoja ylläpitäväksi voimavaraksi, jota käytämme ja keräämme kaiken aikaa, ja jonka avulla ohjaamme elämäämme (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 22). Siitä puhuttaessa voidaan käyttää useita eri käsitteitä, kuten mielen hyvinvointi, psyykinen hyvinvointi, psyykinen toimintakyky, mielenterveyden häiriöt ja psyykkiset sairaudet. Puhuttaessa mielen hyvinvoinnista tai psyykkisestä hyvinvoinnista viitataan ihmisen omaan kokemukseen hyvinvoinnista sekä mielen tasapainosta ja siitä voidaan käyttää myös käsitettä positiivinen mielenterveys. Toiveikkuus, elämänhallinnan tunne, myönteinen käsitys itsestä ja omista kehittymismahdollisuuksista, taito kohdata vastoinkäymisiä sekä resilienssi eli pärjäävyys ja sopeutumiskyky vaikeuksia kohdattaessa liitetään mielen hyvinvointiin. (Aalto-Setälä ym. 2023, 18–20)

Mielenterveyttä voidaan lähestyä ja tarkastella eri tavoin, kuten yksinapaisen, kaksinapaisen tai kaksiulotteisen mallin näkökulmasta. Yksinapaisesta mallista puhutaan silloin, kun mielenterveyttä lähestytään pelkästään mielenterveyden häiriöiden näkökulmasta. Tällöin mielenterveydellä viitataan mielen sairauksiin. Kun mielenterveys nähdään jatkumona mielen terveyden ja sairauden välillä, voidaan puolestaan puhua kaksinapaisesta mallista. Tässä mallissa ihminen liikkuu mielen terveyden ja sairauden jatkumolla siten, että hänellä on joko enemmän mielen terveyttä tai sairautta. Kaksiulotteinen malli tarjoaa monipuolisimman kuvan mielenterveydestä. Siinä mielen terveyttä ja sairautta tarkastellaan omina ulottuvuuksinaan eli mielenterveyden häiriöiden sekä mielen hyvinvoinnin näkökulmasta. Mielen hyvinvointia voi tällöin kokea myös henkilö, jolla on mielenterveyden häiriö ja mielenterveyden voimavaroja voidaan vahvistaa, vaikka läsnä olisi mielenterveyden häiriö. (Aalto-Setälä ym. 2023, 18–19)

3.1 Mielenterveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät

Mielenterveys voi yksilöllisten tekijöiden ja olosuhteiden vuorovaikutuksessa kehittyä, häiriintyä tai korjaantua vähitellen. Tällöin puhutaan mielenterveyttä suojaavista tekijöistä ja

riskitekijöistä. (Aalto-Setälä ym. 2023, 18) Suojaavat tekijät ja riskitekijät voivat liittyä yksilöön itseensä, hänen perheeseensä, yhteisöön ja yhteiskuntaan (Aalto-Setälä ym. 2023, 18; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 9). Ne voidaan ryhmitellä sen mukaan, ovatko ne yksilöön liittyviä sisäisiä tekijöitä vai ulkoisia olosuhdetekijöitä (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28).

Mielenterveyttä suojaavat tekijät edistävät mielen hyvinvointia ja kompensoivat mahdollisia riskitekijöitä (Aalto-Setälä ym. 2023, 18). Lisäksi ne vahvistavat mielenterveyttä, auttavat vastoinkäymisistä ja kriisitilanteista selviytymisessä sekä vahvistavat elämänhallintaa ja toimintakykyä (Soisalo 2012, 120). Sisäisiä eli yksilöön liittyviä mielenterveyttä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa fyysinen terveys ja perimä, myönteiset varhaiset ihmissuhteet, hyväksytyksi tuleminen tunne, vuorovaikutustaidot ja itsetunto (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121). Myös kyky tunnistaa, sanoittaa ja ilmaista tunteita ovat yksilön mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Aalto-Setälä ym. 2023, 19). Ulkoisia mielenterveyttä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa turvallinen ympäristö, sosiaalinen tuki ja myönteiset mallit (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121). Lisäksi kuulluksi tuleminen ja mahdollisuus vaikuttaa ovat ulkoisia mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Soisalo 2012, 121).

Mielenterveyden riskitekijät lisäävät alttiutta mielenterveyden häiriöille (Aalto-Setälä ym. 2023, 18; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 9). Ne vaarantavat elämän ja toimintojen jatkuvuuden sekä turvallisuuden tunteen ja siten heikentävät muun muassa terveyttä sekä hyvinvointia (Soisalo 2012, 120). Sisäisiä mielenterveyden riskitekijöitä ovat muun muassa sairaudet tai vammat, itsetunnon haavoittuvuus, huonot ihmissuhteet, seksuaaliset ongelmat sekä eristäytyneisyys (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121). Näiden tekijöiden lisäksi myös esimerkiksi huonommuuden tunne on yksilöön liittyvä mielenterveyden riskitekijä (Aalto-Setälä ym. 2023, 19). Ulkoisia mielenterveyden riskitekijöitä ovat puolestaan esimerkiksi hyväksikäyttö ja väkivalta, haitallinen elinympäristö sekä kiusaaminen (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121).

Taulukoon 1 on koottu yhteen sekä yksilön sisäiset että ulkoisiin olosuhdetekijöihin liittyvät mielenterveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät.

TAULUKKO 1. Mielen terveyttä suojaavat tekijät ja riskitekijät.

Suojaavat tekijät	Riskitekijät
Sisäiset tekijät	Sisäiset tekijät
Perimä (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28)	Huonommuuden tunne (Aalto-Setälä ym. 2023, 19)
Kyky tunnistaa, sanoittaa ja ilmaista tunteita (Aalto-Setälä ym. 2023, 19)	Sairaudet tai vammat
Fyysinen terveys	Itsetunnon haavoittuvuus
Myönteiset varhaiset ihmissuhteet	Huonot ihmissuhteet
Hyväksytyksi tulemisen tunne	Seksuaaliset ongelmat
Vuorovaikutustaidot	Eristäytyneisyys (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121)
Itsetunto (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121)	
Ulkoiset tekijät	Ulkoiset tekijät
Kuulluksi tuleminen ja mahdollisuus vaikuttaa (Soisalo 2012, 121)	Hyväksikäyttö ja väkivalta
Turvallinen ympäristö	Haitallinen elinympäristö
Sosiaalinen tuki	Kiusaaminen (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 121; Soisalo 2012, 121)
Myönteiset mallit (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121)	

3.2 Nuoruusiän mielen terveyden häiriöt

Mielen terveyden häiriö määritellään oireyhtymäksi, jolle ominaista on kognitiivisten toimintojen, tunteiden säätelyn tai käyttäytymisen tai niiden kypsymisen merkittävä häiriintyminen (Tamminen & Marttunen 2016, 128). Niihin liittyy yleensä kärsimystä ja toimintakyvyn haasteita (Lehtonen & Lönnqvist 2011, 13; Tamminen & Marttunen 2016, 128). Lasten ja nuorten kohdalla on haastavaa tehdä rajanveto normaalin ja epänormaalin välillä, sillä se riippuu esimerkiksi yksilön iästä, ihmissuhteista ja kulttuuritaustasta. Erityisesti kasvu sekä kehitys aiheuttavat diagnostiikalle erityisvaatimuksia. (Tamminen & Marttunen 2016, 131)

Nuoruutta pidetään keskeisenä kehitysvaiheena mielen terveyden häiriöiden näkökulmasta (Marttunen & Karlsson 2013a, 10) ja erilaisten biologisten, psyykkisten, sosiaalisten sekä kognitiivisten muutosten takia nuoret ovat haavoittuvaisia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 13). Monet mielen terveyden häiriöt ilmaantuvat ensimmäistä kertaa nuoruudessa (Marttunen & Karlsson 2013a, 10). Esimerkiksi Auerbach ym. (2018, 9) havaitsivat kahdeksaan maahan eli Australiaan, Belgiaan, Saksaan, Meksikoon, Pohjois-Irlandiin, Etelä-Afrikkaan, Espanjaan ja Yhdysvaltoihin kohdistuneessa tutkimuksessa mielen terveyden häiriöiden keskimääräisen puhkeamisiän olevan noin 14 vuotta. Nuorten haavoittuvuutta sekä

mielenterveyden häiriöiden puhkeamista nuoruudessa ilmentävät myös Kielingin ym. (2024, 347–351) tutkimuksen tulokset, joissa mielenterveyden häiriöiden maailmanlaajuisen esiintyvyyden havaittiin olevan 5–9-vuotiailla lähes 7 prosenttia, 10–14-vuotiailla noin 12 prosenttia sekä 15–19- ja 20–24-vuotiailla lähes 14 prosenttia.

Mielenterveyden häiriöiden maailmanlaajuisen esiintyvyyden on havaittu olevan lapsilla ja nuorilla noin 13 prosenttia (Polanczyk ym. 2015, 345–361). Suurempiakin prosenttiosuuksia on saatu esimerkiksi Silvan ym. (2020) tutkimuksessa, jossa nuorten yleisten mielenterveyden häiriöiden maailmanlaajuisesta esiintyvyyttä arviointiin hyödyntämällä CHQ12-kyselyä. Nuorten yleisten mielenterveyden häiriöiden esiintyvyyden havaittiin kyseisessä tutkimuksessa olevan 31 prosenttia, kun kynnsarvo häiriölle oli kolme oiretta ja 25 prosenttia kynnsarvon ollessa neljä oiretta. (Silva ym. 2020, 1–12) Kielingin ym. (2024), Polanczykin ym. (2015) sekä Silvan ym. (2020) tutkimukset perustuvat aineistoihin, jotka on kerätty ennen koronapandemiaa, joten lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden esiintyvyys saattaa olla tänä päivänä vielä suurempi. Esimerkiksi Samjin ym. (2022, 181) mukaan lasten ja nuorten yleisessä mielenterveydessä on nähtävissä heikentyvää trendiä koronapandemiasta lähtien. Nuoruudessa monihäiriöisyys, eli useamman kuin yhden psykiatrisen häiriön tai kehityshäiriön esiintyminen samanaikaisesti, on yleistä (Marttunen & Karlsson 2013a, 11; Sourander & Marttunen 2016, 117). Marttunen ja Karlssonin (2013a, 11) mukaan ainakin puolella mielenterveyden häiriöistä kärsivistä nuorista on kaksi tai useampi samanaikainen häiriö. Seuraavaksi avaan tarkemmin sekä nuorten yleisimpiä sekä nuoruudessa yleistä mielenterveyden häiriöitä.

Mielialahäiriöt kuuluvat nuorten yleisiin mielenterveyden häiriöihin (Marttunen & Karlsson 2013a, 10). Mielialahäiriöistä masennustilat yleistyvät nuoruusiässä lapsuusikään verrattuna (Sourander & Marttunen 2016, 117) ja niiden maailmanlaajuisesta esiintyvyydestä on saatu vaihtelevia tuloksia. Esimerkiksi Shoreyn ym. (2022, 287–297) tutkimuksessa masennustilojen esiintyvyyden havaittiin olevan nuorilla 8 prosenttia. Kielingin ym. (2024, 351) puolestaan havaitsivat masennustilojen esiintyvyyden olevan 10–14-vuotiailla lähes 1 prosenttia, 15–19-vuotiailla lähes 3 prosenttia ja 20–24-vuotiailla lähes 4 prosenttia. Masennustilan eli depression ydinoireita ovat masentuneen mielialan lisäksi mielihyvän kokemuksen menetys ja uupumus (Karlsson ym. 2016, 295; Korhonen & Marttunen 2006, 80–81; Marttunen & Karlsson 2013b, 41–42). Näihin ydinoireisiin liittyy muitakin oireita riippuen, kuinka vaikea masennus on kyseessä (Marttunen & Karlsson 2013b, 42). Itsetuhoisuutta voi masennuksen yhteydessä esiintyä kaikenikäisillä lapsilla ja nuorilla, mutta kohonnut

itsemurhariski liittyy erityisesti nuorten masennustiloihin. Kokonaisuudessaan ikä ja kehitysvaihe vaikuttavat masennusoireiluun. Koululaisen masennus ilmenee usein koulunkäyntiin liittyvinä vaikeuksina, kuten muun muassa keskittymisvaikeuksina, väsymyksenä, univaikeuksina sekä muita häiritsevänä, levottomana tai aggressiivisena käyttäytymisenä. Lisäksi toistuva päänsärky sekä vatsakivut liittyvät erityisen usein koululaisen masennukseen. Varhaisnuoren masennuksen ilmiä muistuttaa paljon koululaisen masennusta eli ruumiilliset vaivat, häiriökäyttäytyminen sekä levottomuus ovat tavallisia. Masennustilaan ja siihen liittyvään itsetuhoisuuteen tai itsearvostuksen laskuun voivat viitata myös riskialtis käyttäytyminen ja varhaiset seksi- ja päihdekokeilut. Lisäksi suhteet ikätovereihin voivat vaikeutua. Keskinuoruudessa ajattelun ja tunne-elämän kehittyessä oireilu on enemmän sisäänpäin kääntynyttä ja aiempaa tyypillisemmin ilmenee muun muassa synkkinä ajatuksina, alakuloisena ja pessimistisenä ajatteluna sekä arvottomuuden tunteina. Lisäksi itsetuhoiset ajatukset yleistyvät entisestään osana oirekuvaa. Myöhäisnuoruudessa masennuksen erityispiirteinä voi puolestaan olla kehityksen estyminen sekä syrjäytyminen opiskelu- tai työelämästä. (Karlsson ym. 2016, 296–297)

Myös ahdistuneisuushäiriöt kuuluvat nuorten yleisimpiin mielenterveyden häiriöihin (Marttunen & Karlsson 2013a, 10; Ranta 2006, 67; Ranta & Koskinen 2016, 264). Kieling ym. (2024, 351) havaitsivat tutkimuksessaan ahdistuneisuushäiriöiden maailmanlaajuisen esiintyvyyden olevan 10–14-vuotiailla noin 3 prosenttia, 15–19-vuotiailla noin 4 prosenttia ja 20–24-vuotiailla lähes 5 prosenttia. Nuorilla ohimenevä ahdistus on tavallista, mutta häiriöksi ahdistuksen tunteet muuttuvat, kun ne aiheuttavat selvää toiminnallista haittaa tai subjektiivista kärsimystä (Strandholm & Ranta 2013, 17). Tyypillistä ahdistuneisuushäiriössä on voimakas ahdistuksen tunne, johon usein liittyy somaattisia tuntemuksia ja oireita (Marttunen & Kaltiala 2023). Ahdistusoireilu voi esimerkiksi luokkatilanteissa näyttäytyä vähäisenä viittaamisena, vaikeutena ilmaista omia mielipiteitä ja haluttomuutena esiintyä luokan edessä tai vastata opettajan kysymyksiin, vaikka tietäisikin vastauksen. Lisäksi oppilas voi olla tavallisissa luokkatilanteissa herkästi itkeskelevä tai jännittynyt ja hänellä voi olla vaikeuksia tulla kouluun sekä jäädä sinne. (Aalto-Setälä ym. 2023, 116) Kaiken kaikkiaan ahdistuneisuus voi ilmetä monenlaisina häiriöinä (Strandholm & Ranta 2013, 18). Ahdistuneisuushäiriöihin kuuluvat pelko-oireiset häiriöt eli määräkohtainen pelko, sosiaalisten tilanteiden pelko sekä julkisten paikkojen pelko. Edellä mainittujen häiriöiden lisäksi myös paniikkihäiriö, yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, pakko-oireinen häiriö, eroahdistushäiriö sekä traumaperäiset häiriöt eli traumaperäinen stressireaktio ja äkillinen stressireaktio lukeutuvat ahdistuneisuushäiriöihin.

(Ranta 2006, 67) Näistä nuoruusiässä tavallisimpia ovat yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, määräkohteiset pelot, sosiaalisten tilanteiden pelko ja julkisten paikkojen pelko. Myös monihäiriöisyys on nuorten ahdistuneisuushäiriöissä yleistä, eli monet nuoret kärsivät samanaikaisesti useammista ahdistuneisuushäiriöistä ja samanaikaisista mielialahäiriöistä. (Marttunen & Kaltiala 2023)

Käytöshäiriöt lukeutuvat yhdeksi yleisimmäksi nuorten mielenterveyden häiriöiksi (Marttunen & Karlsson 2013a, 10; Von der Pahlen & Marttunen 2013, 97) ja ne yleistyvät nuoruusiässä lapsuusikään verrattuna (Sourander & Marttunen 2016, 117). Tämä näkyy esimerkiksi Kieling ym. (2024, 351) tutkimuksessa, jossa havaittiin häiriön maailmanlaajuisen esiintyvyyden olevan 5–9-vuotiailla noin 1 prosentin verran, 10–14-vuotiailla noin 3 prosenttia ja 15–19-vuotiailla 2 prosenttia. Käytöshäiriötä kuvataan toistuvaksi tai pysyväksi epäsosiaalisen käyttäytymisen malliksi, jossa yksilö toistuvasti rikkoo iänmukaisia sosiaalisia normeja sekä muiden perusoikeuksia. Tyypillistä on pitkäaikainen ja toistuva antisosiaalinen, aggressiivinen tai uhmakas käytös. (Von der Pahlen & Marttunen 2013, 97) Käytöshäiriöt voidaan jakaa neljään muotoon, jotka ovat perheensisäinen käytöshäiriö, epäsosiaalinen käytöshäiriö, sosiaalinen käytöshäiriö sekä uhmakkuushäiriö (Aronen & Lindberg 2016, 255; Von der Pahlen & Marttunen 2013, 98). Yhteisiä piirteitä käytöshäiriöisillä nuorilla ovat esimerkiksi huono empatiakyky, taipumus tulkita väärin toisten tekojen motiiveja sekä kyvyttömyys kokea syyllisyyttä tai katumusta. Käytöshäiriöinen nuori sietää huonosti pettymyksiä ja omaa huonon impulssikontrollin. Lisäksi muun muassa sosiaalisessa selviytymisessä ilmenee ongelmia ja koulun käyminen voi tuottaa haasteita tai se voi jäädä kokonaan käymättä. (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 101) Käytöshäiriöihin liittyy usein muita samanaikaisia mielenterveyden ongelmia ja häiriöitä, joista yleisimpiä ovat ADHD, depressio sekä ahdistuneisuus- ja päihdehäiriöt (Von der Pahlen & Marttunen 2013, 98).

Myös päihdehäiriöt kuuluvat nuorten yleisimpiin mielenterveyden häiriöihin (Marttunen & Karlsson 2013a, 10). Kessler ym. (2012, 15) havaitsivat päihdehäiriön 12 kuukauden aikaisen esiintyvyyden olleen 13–17-vuotiailla yhdysvaltalaisilla nuorilla noin 8 prosenttia. Päihdehäiriöihin lukeutuvat haitallinen käyttö ja riippuvuus. Samoista diagnoosikriteereistä huolimatta nuorten päihdehäiriöihin liittyvät ilmiöt ovat erilaisia kuin aikuisilla. Nuorilla tyypillisiä päihdehaittoja ovat sosiaalisiin suhteisiin sekä koulunkäyntiin liittyvät ongelmat, ja heillä ilmenee aikuisia harvemmin vieroitusoireita sekä päihdekäyttöön liittyviä terveydellisiä haittoja. (Niemelä 2016, 312) Päihdehäiriöistä kärsivät nuoret käyttävät tavallisesti useita eri

päihteitä (Marttunen & Kaltiala 2023; Von der Pahlen ym. 2013, 114) ja heillä on useampia päihdehäiriöitä yhtäaikaaisesti (Marttunen & Kaltiala 2023). Päihdehäiriöihin liittyy monenlaisia psykososiaalisia ongelmia (Tacke 2006, 139). Yleisimpiä samanaikaishäiriöitä ovat tarkkaavuus- ja käytöshäiriöt, epäsosiaalinen persoonallisuus, depressioni sekä ahdistuneisuus- ja syömishäiriöt (Marttunen & Kaltiala 2023).

Syömishäiriöt eivät kaikista muista edellä käsitellyistä mielenterveyden häiriöistä poiketen kuulu nuorten yleisimpiin mielenterveyden häiriöihin (Marttunen & Karlsson 2013a, 10), mutta nostan ne tarkemmin esiin, koska ne lisääntyvät voimakkaasti nuoruusiässä (Sourander & Marttunen 2016, 117). Maailmanlaajuisesti on esimerkiksi havaittu, että nuorista naisista noin 6–18 prosenttia ja miehistä noin 1–2 prosenttia on kokenut DSM-5-luokitukseen kuuluvan syömishäiriön varhaiseen aikuisuuteen mennessä (Silén & Keski-Rahkonen 2022, 362–364). Syömishäiriöllä tarkoitetaan oireyhtymiä, joihin liittyy syömiskäyttäytymisen häiriintymistä sekä psyykkisiä ja fyysisiä ongelmia, mutta usein ulospäin näyttäytyvä toimintakyky pysyy vaikeista oireista huolimatta hyvällä tasolla (Raevuori & Ebeling 2016, 323). Syömishäiriöt kuitenkin uhkaavat usein vakavasti nuoren toimintakykyä ja kehitystä (Dadi & Raevuori 2013, 61). Syömishäiriöt voidaan jakaa laihuushäiriöön, ahmimishäiriöön sekä näiden epätyypillisiin muotoihin ja muihin syömishäiriöihin (Ebeling 2006, 118). Yhtä lailla kuin aiemminkin käsiteltyihin mielenterveyden häiriöihin, myös syömishäiriöihin liittyy usein muita psykiatrisia ongelmia (Dadi & Raevuori 2013, 62). On esitetty, että kouluikäisistä syömishäiriöpotilaista noin kolme neljästä kärsii jostain muusta psykiatrisesta häiriöstä (Ebeling 2006, 120), joista yleisimpiä ovat ahdistus- ja mielialahäiriöt (Dadi & Raevuori 2013, 62).

4 MIELENTERVEYDEN TUKEMINEN KOULUYHTEISÖSSÄ

Koulu on kodin ohella lapsen ja nuoren keskeinen kehitysympäristö, jossa voidaan merkittävästi vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin sekä mielenterveyden edistämiseen (Anttila ym. 2016, 11). Koulu voi esimerkiksi vaikuttaa korjaavasti lapsen psyykeen kehitykseen, mutta toisaalta se voi olla paikka, jossa kohdataan liian haastavia tehtäviä tai tilanteita ja tullaan kohdelluksi nöyryyttävällä tai ulkopuolisuuden tunnetta luovalla tavalla (Talala 2019, 33–34). Kaiken kaikkiaan koululla on todettu olevan merkittävä rooli mielenterveyden edistämässä, mielenterveyden ongelmien ennaltaehkäisyssä ja kuormittuneiden oppilaiden tukemisessa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 11). Erityisesti opettajien roolin on todettu olevan merkittävä (Anttila ym. 2016, 35). Koulun henkilökunta sekä opettajat ovat useammin niitä ammattilaisia, jotka toteuttavat mielenterveyden edistämistä sekä mielenterveyden häiriöiden ennaltaehkäisemistä muun muassa käytännön projektien kautta (Rampazzo ym. 2017, 166).

4.1 Mielenterveyden edistäminen

Mielenterveyden edistäminen voidaan määritellä toiminnaksi, joka vahvistaa mielenterveyttä tai vähentää sitä vahingoittavia tekijöitä (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 26). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2013, 10–11) mukaan mielenterveyden edistäminen on positiivisen mielenterveyden tukemista. Lasten ja nuorten mielenterveyttä edistetään tukemalla kehitystehtäviä sekä persoonallisuuden ja identiteetin kehittymistä. Lapsilla ja nuorilla tunne-elämä ja ajattelumaailma ovat vasta kehittymässä ollen siten keskeisessä roolissa mielenterveyden edistämässä. Kaiken kaikkiaan ongelmanratkaisu- ja tunnetaidot ovat mielenterveydelle merkityksellisiä. (Aalto-Setälä ym. 2023, 20) Tutkimuksissa on havaittu muun muassa ongelmanratkaisuun liittyvän käyttäytymisen sekä taipumuksien ennustavan suoraan mielenterveyttä (Parto 2011, 644–646) ja sosiaalisen sekä emotionaalisen kompetenssin ennustavan vaihtelevuutta psyykkisessä terveydessä (Ciarrochi 2003, 1947–1958).

Kouluissa mielenterveyden edistämällä tavoitellaan mielenterveydelle hyödyllisten taitojen vahvistamista sekä koko kouluyhteisön toimintamallien kehittämistä mielen hyvinvointia tukeviksi. Perusteet mielenterveyttä edistävälle työlle koulussa sisältyvät opetussuunnitelmaan. (Aalto-Setälä ym. 2023, 34) Opetussuunnitelmassa mainitaan laaja-alaisen osaamisen

yhteydessä oppilaan mahdollisuudesta kehittää tunnetaitojaan sekä sosiaalisia taitojaan (Opetushallitus 2014, 22–283). Koulujen mielenterveyden edistämisen painopistealueet jaetaan useimmiten kolmeen ryhmään: yksilöllinen kestävyys, sosiaaliset taidot sekä yhteisö. Yksilölliseen kestävyys kuuluu stressinsietokyvyn, itsetunnon, elämän- ja mielenterveystaitojen sekä selviytymisstrategioiden vahvistaminen, kun taas ihmissuhdetaitojen kehittäminen, hyvät ja terveet vuorovaikutussuhteet sekä vahva sosiaalinen verkosto kuuluvat sosiaalisten taitojen painopistealueeseen. Yhteisöön liittyvään painopisteeseen sisältyy positiivinen, turvallinen ja tukea tarjoava opiskeluympäristö sekä tiedossa olevien riskitekijöiden poistaminen ennaltaehkäisevällä toiminnalla ja asennekasvatuksella. Kaverisuhteiden muodostamisen tukeminen, henkisen pahoinvoinnin, konfliktien ja kiusaamisen ehkäiseminen sekä kiusaamiseen puuttuminen ja sen loppumisen varmistaminen ovat muun muassa esimerkkejä koulun mielenterveyttä edistävästä toimista. (Aalto-Setälä ym. 2023, 34–35) Koulussa toteutettujen, kiusaamisen vähentämiseen liittyvien ohjelmien on esimerkiksi havaittu olleen tehokkaita lyhyellä aikavälillä. Lisäksi lupaavia tuloksia on saatu esimerkiksi kansainvälisistä kouluissa toteutetuista interventioista, joissa on siirrytty ongelmalähtöisestä lähestymistavasta enemmän mielenterveyden positiiviseen näkökulmaan ja edistetty nuorten hyvinvointia parantamalla sosiaalisia sekä emotionaalisia taitoja. (Carta ym. 2015, 18) Myös Durlak ym. (2011, 413–417) havaitsivat tutkimuksessaan sosiaaliseen ja emotionaaliseen oppimiseen liittyneiden kansainvälisten, kouluissa toteutettujen interventioiden vähentävän käyttäytymisen ongelmia sekä sisäänpäin suuntautuneita mielenterveyden ongelmia.

Mielen hyvinvointia oppilaitoksessa edistävät koko henkilöstön yhdessä tunnustamat arvot, avoin keskustelukulttuuri sekä toimiva sisäinen viestintä, kuten myös opetus- ja opiskelijahuoltohenkilöstön ammatillinen osaaminen liittyen mielen hyvinvoinnin tietoihin ja taitoihin, sillä siten hyvinvoinnin edistäminen konkretisoituu muun muassa kohtaamisissa opiskelijoiden kanssa (Törrönen ym. 2011, 10). Koulun ilmapiirillä on todettu olevan yhteyttä oppilaiden mielenterveyteen (Aldridge & McChesney 2018, 121–138; Ford ym. 202, 1467–1473). Oppilaat raportoivat vähemmän psykopatologiaa, depressiota ja parempaa psyykkistä hyvinvointia kouluissa, joissa oli positiivisempi ilmapiiri (Ford ym. 202, 1471). Törrönen ym. (2011, 10) nostavatkin esiin, että mielen hyvinvointia oppilaitoksessa edistävät tieto ja osaaminen ryhmäytymisestä, tieto yhteisöllisyyden merkityksestä mielen hyvinvointia tukevana tekijänä sekä kannustava ilmapiiri. Myös Aalto-Setälä ym. (2020, 35) tuovat esiin oppilaiden mielenterveyden edistämisen tukemalla ryhmäytymistä sekä turvallisen ryhmän

rakentumista. Edellä mainittujen asioiden lisäksi onnistumisen elämysten mahdollistaminen kaikille sekä varhaisen tuen menetelmät ja valmiudet edistävät mielen hyvinvointia oppilaitoksessa (Törrönen ym. 2011, 10). Aalto-Setälän ym. (2020, 35) mukaan koko koulun henkilökunta voi edistää oppilaiden mielenterveyttä muun muassa olemalla läsnä, järjestämällä aikaa oppilaan kohtaamiseen, harjoittelemalla ja kehittämällä taitoja kuunnella oppilasta, luomalla mahdollisuuksia oppilaiden positiiviseen kanssakäymiseen sekä oppitunneilla että välitunneilla ja pyrkimällä ymmärtämään, mikä vaikutus oppilaan kehityksellä on heidän vuorovaikutukseensa ikätovereiden ja aikuisten kanssa.

Opettajien työn luonne mahdollistaa usein luottamuksellisen ja läheisen yhteyden rakentamisen oppilaiden kanssa. Tämä rooli ja vastuu antaa opettajille mahdollisuuden tulla oppilaiden elämässä merkityksellisiksi henkilöiksi. (Trujillo 2015, 37) Opettaja voi muun muassa toimia positiivisena roolimallina lapsen tai nuoren elämässä ja hänellä on keskeinen asema mielenterveyden edistämisessä (Aalto-Setälä ym. 2023, 34). Tekijöitä, jotka liittyvät opettajien rooliin mielenterveyden edistämisessä ovat muassa opettaja-oppilas suhteen laatu, positiiviset ihmissuhteet sekä opettaja-vanhempi suhteen laatu (Nikolaou & Markogiannakis 2017, 13). Näistä tekijöistä opettaja-oppilas suhteen on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden mielenterveyteen siten, että korkea läheisyyden taso oli yhteydessä vähäisempiin sisäänpäin suuntautuneisiin ongelmiin ja ristiriidat suhteessa erityisesti ulospäin suuntautuneisiin ongelmiin (Drugli 2013, 217–224). Opettajan tuen on havaittu nuorilla olevan yhteydessä vähäisempiin masennuksen oireisiin. Tukea mitattiin arvioimalla, kuinka hyvin tulee opettajan kanssa toimeen, ja miten paljon kokee, että opettaja välittää. (Joyce & Early 2015, 1–7) Oppilaiden sosioemotionaalista kyvykkyyttä voi vahvistaa ja resilienssiä parantaa opettamalla sosioemotionaalisia taitoja, kuten tunteiden hallintaa, ongelmanratkaisutaitoja ja ristiriitojen hallitsemiseen liittyviä taitoja (Nikolaou & Markogiannakis 2017, 13). Vaikka opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin, tärkeää on, että tukena ja taustalla on erityisesti yhteistyö oppilashuoltoryhmän, mutta myös koko koulun kanssa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 12).

4.2 Opiskeluhuollon merkitys

Opiskeluhuolto kattaa perusopetuslain oppilashuollon sekä lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua opiskelijahuollon (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, 2013). Se on lasten, nuorten ja perheiden peruspalvelu, jota tarjotaan koulussa. Sen

tavoitteena on edistää sekä oppilaiden että koko kouluyhteisön ja -ympäristön hyvinvointia, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja oppilaiden osallisuutta. Lisäksi se turvaa varhaisen tuen sitä tarvitseville. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 9) Se pitää sisällään opetuksen ja koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhoillon sekä opiskeluhoillon palvelut eli psykologin, kuraattorin sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, 2013).

Opiskeluhoiltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevästi koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoiltoa, jolla viitataan toimiiin ja toimintakulttuuriin, joilla edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta, osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä koko oppilaitosyhteisössä (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, 2013). Yhteisölliseen opiskeluhoiltotyöhön kuuluu myös koulun toimintakyvystä huolehtiminen ongelma- ja kriisitilanteissa (Hietanen-Peltola ym. 2020, 9). Yhteisöllistä opiskeluhoiltoa toteuttavat kaikki opiskeluhoillon toimijat, mutta ylipäättänsä kaikkien opiskelijoiden kanssa työskentelevien sekä opiskeluhoilosta vastaavien viranomaisten ja työntekijöiden on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013, 2013).

Yksilökohtainen opiskeluhoilto muodostuu yksittäiselle oppilaalle annettavista kouluterveydenhoitajan ja -lääkärin, kuraattorin ja psykologin palveluista sekä monialaisessa asiantuntijaryhmässä toteutettavasta yksilökohtaisesta opiskeluhoillostaa (Hietanen-Peltola ym. 2018, 10). Osana yksilökohtaista opiskeluhoiltotyötä on myös kouluterveydenhuollossa toteutettavat laajat terveystarkastukset ja muut määräaikaistarkastukset (Opetushallitus 2014, 79). Yksilökohtainen opiskeluhoiltotyö on ennaltaehkäisevää, mutta myös korjaavaa. Sen tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen terveyden, kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen seuraaminen sekä edistäminen. Ammatillaiset osallistuvat työskentelyyn oppilaan tai huoltajan suostumuksella eli yksilökohtainen opiskeluhoilto perustuu aina vapaaehtoisuuteen. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 10)

Mielenterveyden edistäminen on osa kouluterveydenhuollon tehtäviä, minkä lisäksi kouluterveydenhuollossa pyritään mahdollisimman varhain tunnistamaan koululaiset, joiden terveydestä ja psykososiaalisesta kehityksestä herää huolta. Kouluterveydenhuollossa sekä opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalveluissa tehdään myös tuen ja hoidon tarpeen

arviointia sekä tarjotaan varhaista tukea mielenterveysongelmissa. (Aalto-Setälä ym. 2023, 25–34) Marttusen ja Karlssonin (2013a, 13) mukaan erityisesti koulu- ja opiskelijaterveydenhuolto on ratkaisevassa asemassa varhaisten mielenterveyden ongelmien tunnistamisen sekä lievien häiriöiden hoitamisen lisäksi hoitoon ohjaamisessa, jos kyse on vakavammista asioista. Kokonaisuudessaan opiskeluhuollon rooliin kuuluu Talalan (2019, 35) mukaan psykososiaalisen tilanteen kartoittaminen, oppilaan tukeminen matalalla kynnyksellä kasvuun ja kehitykseen liittyvissä pulmissa, tarvittaessa koulun ulkopuolisen avun piiriin ohjaaminen sekä opettajan tukeminen opetusjärjestelyiden pohtimisessa ja oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa.

Oppilaitoksen työntekijöiden on otettava viipymättä yhteyttä opiskeluhuollon psykologiin tai kuraattoriin yhdessä opiskelijan kanssa ja annettava tiedossaan olevat tuen tarpeen arvioimiseksi tarvittavat tiedot, jos arvioi, että opiskelija tarvitsee opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja opiskeluvaikeuksien tai sosiaalisten tai psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi tai poistamiseksi (Oppilas- ja opiskeluhoitolain 1287/2013, 2013). Opettajilla on tuen tarpeen tunnistamisessa sekä opiskeluhoitopalveluihin ohjaamisessa tärkeä rooli. Heiltä edellytetään valppautta ja taitoa tunnistaa varhaisessa vaiheessa tukea tarvitsevat oppilaat sekä kykyä ottaa oppilaisiin liittyvät huolet puheeksi. Myös tilanteen tarkemmassa selvittelyssä sekä tuen suunnittelussa ja järjestämisessä tarvitaan opettajien näkökulmaa. (Aalto-Setälä ym. 2023, 27–34) Opettajana ei voi olla terapeutti ja siten turvallisinta on viedä opiskelijan asia opiskelijahuoltoryhmään tai hakea tukea erityisopettajalta, kuraattorilta tai koulupsykologilta, jos nuorella on paljon ongelmia (Veivo-Lempinen 2009, 212).

Opiskeluhuollon merkitys mielenterveyden tukemisessa on noussut tutkimuksissa esille. Ensinnäkin Denny ym. (2018, 7–11) havaitsivat korkeatasoisimpien opiskeluhuollon palveluiden ja esimerkiksi opiskeluhuollon tarjoamien kokonaisvaltaisten psykososiaalisten arviointien olevan yhteydessä oppilaiden parempaan mielenterveyteen. Koulun on todettu olevan mielenterveyspalveluja käyttävillä nuorilla ensisijainen paikka avun saamiselle (Green ym. 2013, 6–7). Duong ym. (2021, 420–437) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia, sillä he havaitsivat koulujen olevan yksi yleisimmistä paikoista hoitaa kaikkien nuorten mielenterveyttä sekä niitä nuoria, joilla on lisääntyntä oireilua tai kliininen diagnoosi. Green ym. (2013, 1–8) havaitsivat tutkimuksessaan myös, että koulun paremmat varhaisen tunnistamisen resurssit olivat yhteydessä mielenterveyspalveluiden käyttöön nuorilla, joilla oli lieviä tai keskivaikeita mielenterveyden häiriötä sekä käytöshäiriöitä.

4.3 Mielen terveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukeminen koulun arjessa

Opettajilla ja muulla kasvatus- tai kouluyhteisössä toimivilla työntekijöillä tulisi olla keinoja toimia tilanteissa, joissa lapsella tai nuorella on jo todettu mielen terveyden ongelmia (Anttila ym. 2016, 35). Seuraavaksi tarkastelen keinoja tukea mielen terveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita koulun arjessa nuoruudessa yleistyvien sekä nuorten yleisimpien mielen terveyden häiriöiden näkökulmasta päihdehäiriöitä lukuun ottamatta. Päihdehäiriöt jäävät tarkastelun ulkopuolelle, koska päihdeiden käyttö liittyy koulun ulkopuolelle, sillä kouluun ei saa tuoda, eikä siellä saa pitää hallussa aineita, joiden hallussapito on muussa laissa kielletty (Perusopetuslaki 628/1998, 1998). Tämän vuoksi myös häiriöiden haitat sekä oireet näkyvät osittain koulun ulkopuolella, mikä rajoittaa häiriöstä kärsivän oppilaan tukemista koulun arjessa. Kuitenkin samanaikaiset mielen terveyden häiriöt ovat päihdeitä käyttävillä lapsilla ja nuorilla yleisiä (Aalto-Setälä ym. 2023, 201), joten muihin mielen terveyden häiriöihin liitettyjä tukemisen keinoja on mahdollista soveltaa myös päihdehäiriöistä kärsivän nuoren tukemiseen.

Masentunut oppilas voi ensinnäkin suuresti hyötyä koulun välittävien aikuisten tuesta. Muun muassa ymmärrys, kärsivällisyys, tietämys masennuksen luonteesta ja kulusta sekä halu olla avuksi voivat olla merkittäviä tekijöitä, jotka voivat auttaa näitä oppilaita koulunkäynnissä. (Huberty 2010) Masentunutta lasta tai nuorta voi myös tukea koulun arjessa olemalla kiinnostunut hänestä sekä antamalla myönteistä ja kannustavaa palautetta matalalla kynnyksellä. Vanhemmat, opettajat ja muut työskentelyyn osallistuvat voivat sopia tarvittavia määräaikaista erityisjärjestelyjä, kuten vaatimusten keventämistä erityisen kuormittaviksi koettujen kouluaineiden osalta sekä kotitehtävien määrän vähentämistä koulunkäynnin sujumisen helpottamiseksi. (Aalto-Setälä ym. 2023, 129) Tukemisen keinona on nostettu esiin myös tehtävien mukauttaminen, kuten tehtävien pilkkominen pienempiin osiin tai masentuneen oppilaan laittaminen sellaisten oppilaiden kanssa pariiksi, jotka osoittavat halua auttaa. Lisäksi mainitaan onnistumisen kokemusten järjestämisestä oppilaalle. (Huberty 2010) Keskustellen voidaan kartoittaa, mitkä ovat vaikeimmat tilanteet kouluympäristössä, ja mitä tukea lapsi tai nuori niihin toivoisi (Aalto-Setälä ym. 2023, 129). Opiskeluhuollon henkilökunta voi antaa ehdotuksia, joilla jotakin tiettyä oppilasta voi tukea, sillä jokainen tapaus on erilainen ja vaatii yksilöllistä suunnittelua (Huberty 2010).

Ahdistunutta lasta tai nuorta voi koulun arjessa tukea pyrkimällä selvittämään asiat ja tilanteet, jotka aiheuttavat kouluympäristössä eniten ahdistusta. Myös lapsen tai nuoren traumataustasta on hyvä koulun aikuisena olla tietoinen, jotta tarvittaessa voi tunnistaa paremmin traumamuistuttajaan liittyvän oudolta ja kummalliselta näyttävän käytöksen tai reagoinnin. Ahdistuneen lapsen tai nuoren tukemiseksi vanhemmat, opettajat ja muut työskentelyyn osallistuvat voivat sopia tarvittavia, määräaikaista erityisjärjestelyjä koulunkäynnin sujumisen helpottamiseksi. Nämä erityisjärjestelyt voivat liittyä esimerkiksi ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen tukemiseen. Erityisjärjestelyjen yhteydessä voidaan laatia porrasteinen sekä aikataulutettu suunnitelma tavoitetason nostamisesta ja aikuisen siihen antamasta tuesta. (Aalto-Setälä ym. 2023, 119–192) Malone ym. (2018) mainitsevat myös opetuksen ja ohjeidenannon mukauttamisesta keinona tukea ahdistunutta oppilasta ja nostavat esiin muun muassa ennustettavissa olevien rutiinien tarjoamisen sekä suunnitelman kehittämisen ahdistukseen hallintaan. Tärkeää ahdistuneen lapsen tai nuoren tukemisessa on opettajan rauhoittava ja rohkaiseva suhtautuminen sekä myönteisen palautteen antaminen onnistumisista (Aalto-Setälä ym. 2023, 119).

Käytöshäiriöstä kärsivän lapsen tai nuoren auttamiseksi on nostettu esiin neljä asiaa. Nämä ovat taustojen selvittäminen, myönteinen vuorovaikutus, oppilasta tukeva toimintaympäristö sekä haastavan käytöksen vähentäminen. Taustojen selvittämisen yhteydessä mainitaan sellaisten ympäristötekijöiden selvittämisestä, jotka mahdollisesti aiheuttavat häiriökäyttäytymisen tai provosoivat sitä. Lisäksi oppilasta voidaan tukea kysymällä asioista, jotka vaikeuttavat koulussa olemista ja kysymällä, miten häntä voisi auttaa. Myönteistä vuorovaikutusta on esimerkiksi nähdä haastavan käytöksen taakse. Kunnioittava ja arvostava kohtaaminen ilman ennakkoluuloja kuuluvat myönteiseen vuorovaikutukseen. Oppilasta tukevan toimintaympäristön yhteydessä tuodaan esiin esimerkiksi huomion kiinnittäminen ympäristön selkeyteen, yhden ohjeen tai tehtävän antaminen kerrallaan sekä aloitusten ja lopetusten selkeys. Haastavan käytöksen vähentämisen yhteydessä mainitaan toimiminen johdonmukaisesti ja ennakoitavasti sekä sellaisen käytöksen kehuminen täsmällisesti ja välittömästi, jota halutaan nähdä enemmän. Lisäksi mainitaan tukeminen erityisesti sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelemisessa. (Karjalainen 2023, 143) Myös Scott (2008, 64) mainitsee sosioemotionaalisten taitojen opettamisen yhtenä yleisenä menetelmänä edistää positiivista käyttäytymistä. Käytöshäiriöistä kärsivät oppilaat tarvitsevat usein spesifejä interventioita käyttäytymisen parantamiseksi. Yleisesti käytetyt interventiot pitävät sisällään asiankuuluvien toimintatapojen opettamista, positiiviseen käyttäytymiseen keskittymistä,

käyttäytymisen alkamisen huomaamista ja varhaista puuttumista sekä tarkoituksenmukaisen tuen tarjoamista. Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö on välttämätöntä interventioiden tehokkuuden parantamiseksi. (Davis 2014, 48)

Syömishäiriön kanssa kamppailevaa oppilasta voi kouluympäristössä tukea esimerkiksi auttamalla asettamaan kohtuullisia tavoitteita koulutyölle ja liikuntasuorituksille sekä arvioimalla somaattisen ja psyykkisen voinnin perusteella säännöllisesti esimerkiksi tarvittavia erityisjärjestelyjä. Syömishäiriöstä kärsivän lapsen tai nuoren tukemisen yhteydessä mainitaan tiiviistä yhteistyön tarpeesta vanhempien ja kouluterveydenhuollon kanssa. (Aalto-Setälä ym. 2023, 174) Hellings ja Bowles (2007, 64) nostavat myös esiin yhteistyön mainitessaan, että koulun henkilökunnan tulisi keskustella vanhempien ja moniammatillisen tiimin kanssa oppilaalle asetettavista ruoka-aikoihin, liikuntaan, kotiläksyihin sekä kokeisiin liittyvistä rajoista, joilla pyritään auttamaan oppilasta syömishäiriökäyttäytymisen vähentämisessä. Lisäksi ilmapiiriltään mahdollisimman myönteisten ja rentojen kouluruokailutilanteiden järjestäminen voi tukea lasta tai nuorta oireiden hallinnassa (Aalto-Setälä ym. 2023, 174).

5 LIIKUNNANOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET MIELENTERVEYDEN TUKEMISESSA

5.1 Liikunnanopetuksen tavoitteet

Liikunnan opetuksen tehtävänä perusopetuksessa on tukea fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin liikkumaan ja liikunnan avulla kasvaminen, joista liikunnan avulla kasvamisen yhteydessä mainitaan muun muassa toisia kunnioittavasta vuorovaikutuksesta, tunteiden tunnistamisesta sekä säätelystä ja myönteisen minäkäsityksen kehittymisestä. (Opetushallitus 2014, 148–433) Myönteisen minäkäsityksen ja muuttuvan kehon hyväksymisen vahvistamisen mainitaan olevan erityisen tärkeää vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2014, 434), minkä voidaan ajatella olevan merkittävä painotus oppilaiden mielenterveyden edistämisen näkökulmasta, sillä mielenterveyden ongelmien riskit kasvavat nuoruudessa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2013, 13). Lukion opetussuunnitelmassa mainitaan, että opiskelija pystyy arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyään liikunnassa opettujen tietojen ja taitojen avulla. Myös lukion opetussuunnitelmassa tuodaan esiin myönteisen kehosuhteen ja minäkuvan rakentaminen liikunnan avulla. Lisäksi mainitaan ilon, onnistumisen ja liikunnallisen pätevyyden kokemuksista sekä oman jaksamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvien keinojen oppimisesta. (Opetushallitus 2019, 333) Opetussuunnitelman pohjalta voidaan todeta, että liikunnan oppiaineen tehtävä liittyy mielenterveyden tukemiseen ja erityisesti sen edistämiseen, joka määritellään positiivisen mielenterveyden tukemiseksi (Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen 2013, 10–11) ja mielenterveyttä vahvistavaksi sekä sitä vahingoittavia tekijöitä vähentäväksi toiminnaksi (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 26).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueen yhteydessä tehtävistä, joissa opitaan yksin ja yhdessä muiden kanssa ponnistelemaan pitkäjänteisesti tavoitteen saavuttamiseksi. Lisäksi tuodaan esiin iloa ja virkistystä tuottavat liikuntatehtävät, joiden avulla edistetään myönteisten tunteiden kokemista ja sitä kautta vahvistetaan pätevyyden kokemuksia sekä myönteistä minäkäsitystä. (Opetushallitus 2014, 275–435) Voidaan todeta, että psyykkisen toimintakyvyn sisältöalue on mielenterveyden edistämisen kannalta merkittävä, sillä siinä korostuu vuorovaikutustaidot ja

itsetunto, jotka ovat yksilöön liittyviä, sisäisiä mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121).

5.2 Liikunnanopetuksen ja liikunnanopettajan merkitys ja vaikutusmahdollisuudet

Liikunnanopetuksella nähdään yhä useammin olevan merkittävä rooli nuorten mielenterveydessä (Røset ym. 2020a, 622). Rocliffe ym. (2023, 1) kirjallisuuskatsaus tukee tätä havaintoa, sillä heidän mukaansa liikunnanopetuksella on vaikutusta nuorten mielenterveyteen sekä hyvinvointiin. Myös Solidade ym. (2021, 1) toteavat liikunnanopetuksella olevan suojaava vaikutus mielenterveyteen. Toisaalta positiivisten vaikutusten lisäksi se, että liikunnanopetuksessa ollaan näkyvästi esillä, voi muun muassa aiheuttaa suunnittelematonta ja tahatonta haittaa sellaisten nuorten mielenterveydelle, jotka eivät ole liikunnallisesti niin taitavia, tai joilla on kielteisempi kehollinen minäkuva (Røset ym. 2020a, 622–637). Myös Baileyn ym. (2018, 2–13) mukaan aktiviteettien valinnassa tulee käyttää harkintaa, sillä sopimattomina ne voivat pahentaa psyykkisiä ongelmia. On esitetty, että liikunnanopettajien tietojen päivittäminen pedagogisista ja terveyteen liittyvistä aiheista, saattaisi parantaa nuorten mielenterveyttä ja hyvinvointia. Muita esiin nostettuja keinoja ovat muun muassa formatiiviset arviointimenetelmät, seikkailukasvatusohjelmat, itsetuntoa tukevat ohjelmat ja liikunnanopetuksen lisääminen viikkoon sekä korkeaa tunneälykkyyttä tukeva ilmapiiri. (Rocliffe ym. 2023, 21)

Kirjallisuus liikunnanopettajien merkityksestä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa liittyy lähinnä itsetuhoisuuden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemiseen. Liikunnanopettajien on todettu erityisesti olevan ainutlaatuisessa asemassa oppilaiden itsensä vahingoittamisen tunnistamisessa (Whisenhunt & Heidorn 2018, 47). Liikunnanopettajien asema myös itsemurhaan liittyvien varoitusmerkkien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa nähdään hyvänä, sillä he pystyvät havainnoimaan oppilaita lähemmin ja olemaan lähemmässä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Whisenhunt ym. 2022, 25). Lisäksi liikunnanopetuksen ympäristö saattaa mahdollistaa sen, että liikunnanopettajat voivat huomata vaikeudet, jotka saattaisivat olla luokkahuoneympäristössä helpommin peiteltävissä. Esimerkiksi liikuntatuntien erilainen vaatetus luokkahuoneopetukseen verrattuna saattaa vaikuttaa liikunnanopettajien erityiseen asemaan itsensä vahingoittamisen tunnistamisessa. (Whisenhunt & Heidorn 2018, 48) Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajien tietoisuus itsetuhoisen

käyttäytymisen riskitekijöistä sekä ymmärrys käyttäytymisen taustalla olevista periaatteista on erityisen tärkeää (Whisenhunt ym. 2022, 30).

Liikunnanopettajat voivat auttaa oppilaita selviämään hankalista ajoista kommunikoimalla aidolla ja välittävällä tavalla (Whisenhunt & Heidorn 2018, 50). Lisäksi tietämällä itsemurhaan liittyvistä varoitusmerkeistä, siihen vaikuttavista sekä sitä edeltävistä tekijöistä opettajat voivat avoimesti puhua oppilaiden kanssa tunnistaakseen itsemurhaan liittyvää ahdistuneisuutta ja ohjata aiheellisessa tilanteessa oppilas kouluterveydenhuollon mielenterveyden ammattilaisille (Whisenhunt ym. 2022, 30). Myös Whisenhunt & Heidorn (2018, 50) nostavat esiin, että liikunnanopettajat voivat vahvistaa hoitoprosessin toimeenpanemista esimerkiksi kertomalla saatavilla olevasta tuesta sekä ohjaamalla tai menemällä oppilaan kanssa yhdessä muun ammattilaisen luo mahdollistaen siten oppilaan pääsyn tarkoituksenmukaisen hoidon ja avun piiriin. Jos liikunnanopettajana huomaa muutoksia oppilaan käyttäytymisessä tai sosiaalisessa toiminnassa, tulisi asiasta myös keskustella esimerkiksi luokanopettajan kanssa. Kaiken kaikkiaan tarjoamalla turvallisen ympäristön liikkua, voi saada aikaan sen, että oppilaat puhuvat avoimesti omista mielenterveyteen liittyvistä tarpeistaan. (Watson & Mowling 2020, 11)

5.3 Liikunnanopetuksen merkitys ja vaikutusmahdollisuudet mielen hyvinvoinnin tukemisessa

Liikunnanopetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden mielen hyvinvointia on melko vähän selvitetty, vaikka fyysisellä aktiivisuudella on yleisesti havaittu oleva yhteyttä parempaan psyykkiseen hyvinvointiin, kuten esimerkiksi minäkuvaan ja elämäntyytyväisyyteen (Rodriguez-Ayllon 2019, 1383–1393). Lisäksi erityisen tärkeinä pidettyä sosiaalista vuorovaikutusta sekä resilienssiä voidaan tukea tarkoituksenmukaisesti suunnitelluilla liikunta-aktiiviteeteilla ja etenkin joukkueurheilulla (Bailey ym. 2018, 2–13). Eräässä kirjallisuuskatsauksessa on havaittu, että aktiivinen osallistuminen liikuntatunnille vaikuttaa suotuisasti tunne-elämän kehitykseen ja parantaa psyykkistä hyvinvointia (Solidade ym. 2021, 9). Røset ym. (2020b) ovat selvittäneet nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta ja sen seuraamuksista mielenterveydelle. Nuoret kokivat heidän mielenterveydellensä ja hyvinvoinnillensa hyödyllisimpänä muun muassa mahdollisuuden tehdä liikunnanopetuksessa aktiviteetteja, joista he pitivät, ja joissa kokivat pätevyyttä joko vapaa-ajan liikunnan tai kilpailullisen liikunnan muodossa riippuen heidän tavoitteistansa. Lisäksi he kokivat myös

yhtenä hyödyllisimpänä asiana ilmapiirin, joka muistuttaa enemmän heidän vapaa-ajan liikunnan harrastuksia kuin koulun liikunnanopetusta. (Røset ym. 2020b, 626)

Liikunnanopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia mielen hyvinvoinnin tukemisessa on selvitetty muun muassa tarkastelemalla erilaisia mielenterveyttä suojaavia tekijöitä. Liikunnanopetuksen on todettu esimerkiksi tarjoavan myönteisiä tunteita ja vahvistavan joidenkin nuorten itsetuntoa ja -tietoisuutta (Røset ym. 2020a, 622–637). Lisäksi on havaittu, että aktiivinen osallistuminen liikuntatunneille ehkäisee kehonkuvaan liittyvää tyytymättömyyttä (Solidade ym. 2021, 9). Toisaalta Fichetin ym. (2020, 241–247) mukaan koulussa tapahtuva fyysinen aktiivisuus ei välttämättä riitä parantamaan kehoon liittyviä käsityksiä sekä itsetuntoa, sillä koulutuntien ulkopuolella säännöllisesti ja riittävästi liikuntaa harrastavien nuorten käsitys omasta kehon koosta oli parempi ja omaan kehoon liittyviä huolia oli vähemmän kuin niillä, jotka eivät harrastaneet kouluajan ulkopuolista liikuntaa. On myös havaittu, että opettajilla, joilla oli nimenomaan liikunnan opetukseen liittyvä tutkinto, enemmän kokemusta opettamisesta, ja jotka hyödynsivät vähemmän produktiivisia eli oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä, oli vähemmän oppilaita, joilla oli kehonkuvaan liittyvää välttelykäyttäytymistä (Carmona ym. 2015, 70–77).

Liikunnanopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia tukea mielen hyvinvointia on selvitetty liikunnanopetuksessa toteutettujen interventioiden avulla. Näissä interventiotutkimuksissa on saatu osittain positiivisia tuloksia. Esimerkiksi interventiossa, joka piti sisällään muunneltuja liikuntatunteja kahdesti viikossa ja teorialunteja kerran kuussa seitsemän kuukauden ajan, havaittiin koeryhmän itsetunnon merkittävä muutosta alkumittauksiin verrattuna (Kliziene ym. 2018, 127–134). Lisäksi eräässä opettajakoulutusta saaneen liikunnanopettajan seitsemäsluokkalaisille tytöille toteuttamassa 12 viikkoa kestäneessä interventiossa havaittiin merkitseviä parannuksia muun muassa fyysisessä minäkuvassa (Lander ym. 2019, 357–362). Eräs kuusi viikkoa kestänyt aerobic-tanssia sisältänyt interventio puolestaan paransi merkittävästi sellaisten 13–14-vuotiaiden tyttöjen suhtautumista omaan kehoon sekä käsityksiä fyysisestä minästä, joiden suhtautuminen omaan kehoon, havainnot fyysisestä minästä sekä fyysisen aktiivisuuden taso olivat olleet ennen interventiota alhaiset. Parannukset eivät kuitenkaan olleet pysyviä. (Burgess ym. 2006, 57–64) Bonavolontàn ym. (2021) toteuttamassa interventiossa saatiin samansuuntaisia tuloksia, sillä kehonkuvaan liittyvä tyytymättömyys väheni merkittävästi niillä, jotka osallistuivat ulkoliikuntaohjelmaan. Tutkimuksessa kontrolliryhmä osallistui tavanomaiseen liikuntaohjelmaan sisätiloissa. (Bonavolontà ym. 632–

635) Myös kahdessa kehonkuvaan liittyneessä, liikuntainterventioita tarkastelleessa kirjallisuuskatsauksessa on saatu lupaavia tuloksia, sillä Kerner ym. (2022, 942–962) havaitsivat, että suurimmalla osalla liikunnanopetukseen pohjautuneista kehonkuvaan tai kehoon liittyneissä liikuntaohjelmista oli positiivisia vaikutuksia kehonkuvaan. Dai ym. (2020, 3691–3697) havaitsivat, että seitsemän kahdeksasta fyysistä aktiivisuutta sisältäneestä interventiosta vaikutti positiivisesti nuorten tyttöjen kehonkuvaan ja näistä interventioista suurin osa oli toteutettu kouluympäristössä. Khalsa ym. (2012, 80–88) puolestaan havaitsivat, että interventio, jossa koeryhmällä oli 11 viikon ajan joogasessiot liikuntatuntien yhteydessä ja kontrolliryhmällä tavallisia liikuntatunteja, johti koeryhmällä tilastollisesti merkitseviin parannuksiin resilienssissä ja vihan kontrolloinnissa sekä uupumuksen vähentymisessä kontrolliryhmään verrattuna.

On kuitenkin tutkimuksia, joissa liikuntainterventioilla ei ole havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia mielenterveyttä suojaaviin tekijöihin. Esimerkiksi 12 viikkoa kestänyt liikuntatuntien aikana toteutettu pojille suunnattu seikkailukasvatusinterventio ei vaikuttanut tilastollisesti merkitsevästi heidän itsetuntoonsa (Koszalka-Silska ym. 2021, 4–9). Myöskään liikunnan- ja terveystiedonopetukseen sisällytetty itsetuntoon liittyvät ohjelmat eivät merkitsevästi parantaneet koeryhmän yleistä, akateemista, eikä sosiaalista itsetuntoa. Toisaalta fyysinen itsetunto parani sekä koe- ja kontrolliryhmässä ollen kuitenkin koeryhmässä merkitsevästi parempi. (Lai ym. 2009, 233–237) Osalla interventioista, jotka eivät vaikuttaneet myönteisesti mielenterveyttä suojaaviin tekijöihin, oli kuitenkin näitä tekijöitä ylläpitävää vaikutusta. Esimerkiksi eräässä kuudesluokkalaisten toteutetussa fyysisestä kuntoa harjoittavassa 8-viikon ohjelmassa, jossa tutkija ohjasi kiertoharjoittelua kahdesti viikossa, ei havaittu tilastollisesti merkitseviä muutoksia koeryhmän fyysisessä minäkuvassa verrattuna kontrolliryhmään. Kuitenkin interventio näytti ylläpitävän muun muassa koeryhmän aiempia fyysiseen ulkonäköön sekä itsetuntoon liittyviä käsityksiä, jotka kontrolliryhmässä laskivat tilastollisesti merkitsevästi. (Mayorga-Vega ym. 2012, 984–994) Myös Rubelin ym. (2019) toteuttamassa interventiotutkimuksessa, jossa opettajat saivat viisi kuukautta kestävästä teoreettisesta ja käytännöllisestä koulutuksesta siitä, miten edistää pätevyyden kokemuksia liikunnassa refleksiivisen opetustyylin ja yksilöllistetyn viitekehyksen avulla, ei havaittu merkitsevää parannusta yleisessä itsetunnossa alku- ja lopputestien välillä. Kuitenkin alkutestien ja seurannan välillä huomattiin, että interventioryhmän yleinen itsetunto parantui hieman ajan kuluessa, kun kontrolliryhmän yleinen itsetunto vähitellen laski. (Rubeli ym. 2019, 346–356) Pullen ym. (2020) ovat myös saaneet samansuuntaisia tuloksia interventiotutkimuksessaan,

jossa koeryhmällä oli yhdeksän oppituntia voima- ja kuntoiluaktiviteetteja kuuden viikon ajan ja kontrolliryhmä jatkoi liikunnanopetusta perinteisesti opetussuunnitelman mukaan. Intervention jälkeen ainoastaan kontrolliryhmässä olevien poikien yleisessä itsetunnossa tapahtui merkitsevää heikentymistä. Muutos ei kuitenkaan ollut merkitsevä, kun koe- ja kontrolliryhmää verrattiin keskenään. (Pullen ym. 2020, 1–13)

5.4 Liikunnanopetuksen merkitys ja vaikutusmahdollisuudet mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa

Liikunnanopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa on myös melko vähän selvitetty, vaikka fyysisellä aktiivisuudella ja vähäisemmällä psyykkisellä pahoinvoinnilla, kuten masennuksella ja stressillä on havaittu olevan merkitseviä yhteyksiä (Rodriguez-Ayllon ym. 2019, 1383–1394). Baileyn ym. (2018, 12) mukaan fyysinen aktiivisuus voi toimia suojaavana tekijänä mielenterveyden ongelmissa ja erityisesti depression oireissa. Southerland ym. (2016, 809–813) puolestaan havaitsivat, että urheilujoukkueeseen sitoutuminen suojasi itsemurha-ajatuksilta, -suunnitelmilta sekä -yrityksiltä. On myös todettu, että kouluun pohjautuvalla fyysisellä aktiivisuudella voi olla merkittävä rooli nuorten mielenterveyden häiriöiden ehkäisyssä. Se voi auttaa toivottomuuden tunteiden, itsemurhien sekä itsetuhoisuuden vähentämisessä. (Bailey ym. 2018, 2–13) Park ym. (2020, 1–7) havaitsivat, että liikunnanopetus vähintään kahdesti viikossa oli merkitsevästi yhteydessä vähäisempiin itsemurha-ajatuksiin pojilla, kun Southerland ym. (2016, 809–813) eivät havainneet yhteyttä liikuntatunneille osallistumisen ja itsemurha-ajatuksien, -suunnitelmien tai -yritysten välillä.

Liikunnanopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia mielenterveyden haasteiden näkökulmasta on selvitetty esimerkiksi depressiota ja ahdistuneisuutta tarkastelemalla. Suuressa osassa tutkimuksia on havaittu sekä ei-merkitseviä että merkitseviä positiivisia vaikutuksia tutkittaessa tyypillisen koulun liikunnanopetuksen, fyysisen aktiivisuuden sekä urheilun vaikutuksia depression (Roccliffe ym. 2023, 16). Liikunnan sisältöihin liittyen eräässä tutkimuksessa havaittiin muun muassa oppilaiden raportoiman masennuksen vähentyneen merkitsevästi joogatunnille osallistumisen jälkeen verrattuna tavalliselle liikuntatunnille osallistumiseen. Lisäksi jännittyneisyys väheni merkitsevästi sekä joogatunnille että liikuntatunnille osallistumisen jälkeen. (Felver ym. 2015, 184–189)

Liikunnanopetuksen vaikutusta psyykkiseen pahoinvointiin on selvitetty erilaisten liikunnanopetuksen yhteydessä toteutettujen liikuntainterventioiden avulla. Näistä tutkimuksista on saatu osittain positiivisia tuloksia. Esimerkiksi Liman ym. (2022, 622–630) toteuttamassa interventiotutkimuksessa havaittiin, että opettajille pidetyt pedagogiikkaan ja terveysaiheisiin liittyneet työpajat laskivat nuorten depression oireita verrattuna kontrolliryhmään. Kuitenkaan liikuntatuntien määrän kaksinkertaistaminen ja liikunnanopettajille pidettävät työpajat sekä liikuntatuntien kaksinkertaistaminen yhdessä eivät vaikuttaneet nuorten depression oireisiin. Pelkästään opettajille pidettävät työpajat laskivat 93 prosenttia riskiä runsaan depressio-oireiston kehittymiseen verrattuna kontrolliryhmään, kun taas opettajien työpajat sekä liikuntatuntien määrän kaksinkertaistaminen yhdessä laskivat 54 prosenttia. Interventiot eivät kuitenkaan vaikuttaneet sellaisten nuorten depression oireisiin, joilla oireisto oli alkumittauksissa runsas. (Liman ym. 2022, 622–630) Positiivisia tuloksia on saatu myös eräässä liikunnan, musiikin ja audiovisuaalisen viestinnän tunneilla toteutetusta interventiosta, joka sisälsi viisi viikottaista 50 minuutin mittaista kehorytmiikan harjoitusta 30 viikon ajan. Kyseisen intervention jälkeen koeryhmän tilanne- ja piirreahdistuneisuus oli laskenut merkitsevästi. (Romero-Naranjo ym. 2023, 573–583) Klizienen ym. (2018, 127–134) liikunnanopetuksen yhteydessä toteuttamassa muunneltuja liikuntatunteja ja teorialunteja sisältäneessä interventiossa havaittiin ahdistuneisuuden vähentyneen enemmän koeryhmässä verrattuna kontrolliryhmään ja myös Khalsan ym. (2012, 88) tutkimuksessa osallistuminen joogatunneille tavallisten liikuntatuntien sijaan vähensi merkitsevästi jännittyneisyyttä sekä ahdistuneisuutta. De Sousa Junior ym. (2021) ovat myös saaneet positiivisia tuloksia liikunnanopetuksessa toteutetulla toiminnallista harjoittelua kahdesti viikossa sisältäneellä kuuden viikon liikuntainterventiolla. Vaikka tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, niin interventio laski poikien ja tyttöjen depression tasoa sekä ahdistuneisuutta. (De Sousa Junior ym. 2021, 235–239)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia heidän merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia kokemuksia liikunnanopettajilla on omasta merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa?
 - 1.1 Mihin mielenterveyttä tukeviin asioihin liikunnanopettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan?
 - 1.2 Mitkä asiat vaikuttavat liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä?
2. Millaisia keinoja liikunnanopettajilla on tukea mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa?
3. Millaisia keinoja liikunnanopettajilla on tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimusmenetelmä

Toteutin tutkielman kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tällaisessa tutkimuksessa tyypillisesti pyritään ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta eli ollaan kiinnostuneita heidän kokemuksistaan, ajatuksistaan, tunteistaan ja niistä merkityksistä, joita he tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat (Juuti & Puusa 2020, 9). Tärkein tavoite laadullisessa tutkimuksessa on saavuttaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman rikas ja syvälinen käsitys (Puusa & Julkunen 2020, 195). Pyrkimys ei ole tilastollisissa yhteyksissä, vaan tarkoitus on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Laadullinen lähestymistapa oli tarkoituksenmukainen tähän tutkielmaan, sillä pyrkimyksenä oli kuvata liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta sekä tuoda esille liikunnanopettajien kokemuksia omasta merkityksestään oppilaiden mielenterveyden tukemisessa.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen viitekehys. Fenomenologiassa tarkoituksena on selvittää, miten ihmiset itse kokevat ilmiöt, joiden sisällä he elävät (Juuti & Puusa 2020, 10). Tutkimuksen teon kannalta kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä käsitteitä fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä eli siinä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Fenomenologiassa kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto ja ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotain. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka muotoutuvat merkitysten mukaan eli merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologiseen merkitysteoriaan kuuluu myös ajatus siitä, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen eli merkitysten lähde on yhteisö ja yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä, mutta toisaalta jokainen yksilö on myös erilainen. (Laine 2010, 28–30) Fenomenologinen ulottuvuus näkyi tässä tutkielmassa siinä, että oltiin kiinnostuneita liikunnanopettajien kokemuksista ja tutkittiin liikunnanopettajien antamia merkityksiä liittyen oppilaiden mielenterveyden tukemiseen. Fenomenologiseen merkitysteoriaan sisältyvä ajatus yhteisöllisyydestä näkyi puolestaan siinä, että oltiin kiinnostuneita liikunnanopettajien antamista oppilaiden mielenterveyden tukemiseen liittyvistä yhteisistä merkityksistä, mutta myös ainutkertaisista ja yksilöllisistä merkityksistä.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tiedonkäsitelyssä eli siinä, miten ihmisestä tutkimuskohteena voidaan saada tietoa, ja millaista se on luonteeltaan, esiin nousee muun muassa ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen ulottuvuus mukaan tulkinnan tarpeen myötä, kun tutkija pyrkii löytämään haastateltavan kokemukseen liittyvistä ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Tällä hermeneutiikalla yleisesti viitataan teoriaan tulkinnasta sekä ymmärtämisestä. Pyrkimyksenä on etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, jotta voitaisiin puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. (Laine 2010, 28–31) Tässä tutkielmassa hermeneuttinen ulottuvuus näkyy siinä, että pyritään liikunnanopettajien kokemusten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen.

7.2 Esiymmärrys aiheesta

Merkityksen ymmärtämisen lähtökohtana on se, mikä on tuttua tulkitäjälle ja tutkittavalle. Luontaista ymmärrystämme kutsutaan hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiymmärrykseksi ja sillä tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkunlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2010, 32–33) Ongelmallista merkitysten tutkimisessa on se, että ne syntyvät asioiden suhteista toisiinsa. Siten erilaiset oletukset ja intressit saavat tutkijat suhteuttamaan tutkimansa asiat eri tavoin, mikä johtaa erilaisten tulkintojen muodostamiseen. Tulkintakysymykset nojaavatkin aina jonkinlaiseen esiymmärrykseen tai olettamuksiin. (Moilanen & Rähkä 2015, 58) Tämän vuoksi koen tärkeäksi avata myös omia tutkielman tekemiseen liittyviä lähtökohtiani.

Jo opintojen alussa minulla on ollut ajatus siitä, että haluan tehdä pro gradu -tutkielman, joka liittyy oppilaiden mielenterveyden tukemiseen. Minulla on kokemusta siitä, kuinka merkittävä rooli erityisesti liikunnanopettajalla, mutta myös liikunnanopetuksella on mielenterveyden tukemisessa. Tämä omakohtainen kokemus johti kiinnostukseen aiheesta ja lopulta aiheen valintaan. Tein kandidaatin tutkielman liikunnanopetuksen mahdollisuuksista nuorten mielenterveyden edistämiseksi, jolloin perehdyin liikunnanopetukseen ja mielenterveyteen liittyvään tutkimukseen. Tällöin huomasin, ettei aiheeseen liittyvää tutkimusta ole kovin paljon. Koen mielenterveyden aiheena hyvin tärkeäksi, joten tutkielman tekeminen aiheesta on ollut itselleni merkityksellistä.

7.3 Aineiston keruu ja osallistajat

Keräsin aineiston haastattelujen avulla. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tukee hyvin tutkimuksen teoreettista lähtökohtaa, sillä haastattelun on todettu olevan kattavin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta (Laine 2010, 37). Haastattelu voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on etukäteen asetettu tavoite, ja joka tapahtuu tutkijan aloitteesta (Puusa 2020, 103). Se on vuorovaikutusta, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus, sillä haastattelija pystyy toistamaan kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Aineiston keruuta voidaan siten säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi ym. 2004, 194). Haastattelu sopii myös abstraktien ilmiöiden tutkimiseen (Puusa 2020, 106) ja se valitaan myös usein aineistonkeruumenetelmäksi, kun kyseessä on vähän tutkittu, tuntematon alue tai halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita (Hirsjärvi ym. 2004, 194–195). Nämä edellä mainitut asiat vaikuttivat siihen, että haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina sen vuoksi, että haastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että haastateltavien kanssa puhutaan edes jossain määrin samoista asioista, mutta toisaalta teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että se mahdollistaa myös halutessaan varsin vapaamuotoisen puhumisen (Eskola & Suoranta 1998, 88). Kyseessä on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jolle tyypillistä on se, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2004, 197). Kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta järjestys ja laajuus voivat vaihdella riippuen haastattelusta. Teemahaastattelussa haastattelijalla ei ole valmiita kysymyksiä, vaan hänellä on tukena jonkinlainen lista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 87) Haastatteluja varten olin tehnyt haastattelurungon (liite 1), johon olin listannut muodostamieni teemojen alle valmiita kysymyksiä, minkä vuoksi ei voida puhua puhtaasti teemahaastattelusta.

Yleisin tapa muodostaa teemahaastattelun teemat on tehdä ne intuition perusteella, mutta teemat voi etsiä myös kirjallisuudesta tai teoriasta. Hyvässä tutkimuksessa on todettu yhdistyvän kaikki edellä mainitut keinot teemojen muodostamisessa, sillä siten teemat perustuvat teoreettiseen esiymmärrykseen, mutta tilaa jää myös poikkeaville tulkinnoille ja käsityksille.

(Eskola ym. 2018, 41) Tutkielmassa lähdin muodostamaan teemoja pitkälti teoriaa sekä intuitiota käyttäen. Haastattelun teemoiksi muodostui: 1) mielen hyvinvointi, 2) mielenterveyden haasteet tai häiriöt sekä 3) osaaminen ja resurssit. Teemoista kaksi ensimmäistä pohjautuivat mielenterveyden kaksiulotteiseen malliin, jossa mielen terveyttä ja sairautta tarkastellaan omina ulottuvuuksinaan eli mielen hyvinvoinnin ja mielenterveyden häiriöiden näkökulmasta (Aalto-Setälä ym. 2023, 19). Teemoista kolmas syntyi pelkästään intuition pohjalta. Haastattelukysymysten muodostamisen apuna toimi osittain ekologinen teoria, joka muodostuu kolmesta rajoite –kategoriasta, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja määrittävät optimaalisen tavan koordinoita sekä kontrolloida mitä tahansa toimintaa (Newell 1984, Newellin 1986, 348 mukaan). Nämä kolme rajoitteisiin liittyvää kategoriaa muodostuu yksilöön, ympäristöön sekä tehtävään liittyvistä rajoitteista (Newell 1986, 348). Siten otin haastattelukysymysten muodostamisessa osittain huomioon yksilöön, ympäristöön sekä tehtävään liittyvät näkökulmat.

Ennen varsinaista aineiston keruuta toteutin esihaastattelun. Tarkoituksena esihaastattelussa on muun muassa testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä sekä kysymysten muotoilua ja näitä voidaan vielä sen jälkeen muuttaa. Lisäksi esihaastattelun avulla saadaan selvyttä haastattelun pituudesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72) Esihaastattelun toteuttamisen jälkeen tein vielä muutamia muutoksia haastattelurunkooni ja varsinaiset haastattelut toteutin joulukuussa 2023. Toteutin kaikki haastattelut kasvotusten ja äänitin ne yliopistolta lainatulla nauhurilla. Haastattelujen tallentumisen varmistamiseksi äänitin ne myös puhelimella ja poistin ne sieltä heti, kun olin varmistanut, että äänitys nauhurilla oli onnistunut. Haastattelujen kestot vaihtelivat 21,30 minuutista 46,55 minuuttiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Haastateltavien valintaan liittyvät tärkeimmät kriteerit määräytyvät tutkimustehtävän mukaan, mutta luonnollisesti tarkoituksena on tavoittaa sellaiset henkilöt, joilla uskotaan olevan tavoiteltua tietoa tai kokemusta tai, joiden tiedetään olleen osana jotain prosessia tai toimintaa (Eskola ym. 2018, 30). Tässä tutkielmassa ei ollut tarkoituksenmukaista asettaa muuta kriteeriä haastateltaville kuin pätevänä liikunnanopettajana toimiminen, sillä psyykkisen toimintakyvyn tukeminen mainitaan opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen yhteydessä (Opetushallitus 2014, 148–435). Siten voidaan olettaa kaikilla liikunnanopettajilla olevan oppilaiden mielenterveyden tukemisesta jonkinlaista kokemusta. Rekrytoin

haastateltavat lähettämällä henkilökohtaisten suhteiden kautta tietämilleni sekä sattumanvaraisesti valikoiduille liikunnanopettajille sähköpostilla tutkielmaa varten tekemäni haastattelupyynnön.

Eskolan ja Suorannan (1998, 61) mukaan kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu melko pieneen tapausmäärään. Ratkaisu haastateltavien määrästä syntyy usein fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan intressien ja käytössä olevien voimavarojen kompromissina (Lehtomaa 2006, 168–169). Tähän tutkielmaan osallistui seitsemän liikunnanopettajaa. Haastateltavien työkokemus vaihteli puolestatoista vuodesta 32 vuoteen. Kolme haastateltavista opetti pelkästään yläkoulussa ja yksi haastateltava pelkästään lukiossa. Muista haastateltavista yksi opetti alakoulusta yläkouluun, toinen alakoulusta lukioon ja kolmas yläkoulusta lukioon. Haastatteluhetkellä kuusi seitsemästä haastateltavasta opetti liikunnan lisäksi terveystietoa ja yksi haastateltava lisäksi myös psykologiaa. Opetusryhmien keskimääräinen koko vaihteli haastateltavilla vanhojen tanssi -kurssi laskuista pois otettuna siten, että pienin maininta oli 17 ja suurin 60, jolloin opettajia oli kaksi tai kolme.

7.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin tarkoituksena on selkeyden luominen aineistoon ja sitä kautta uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta eli pyrkimys on kasvattaa informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Analyysillä pyritään siis aineiston tiivistämiseen sen sisältöä kuitenkaan kadottamatta. (Eskola & Suoranta 1998, 138) Analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä ja tarkemmin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisissä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, eli avainajatus on siinä, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Analyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn edeten empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–127) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin valitseminen analyysimenetelmäksi tukee tutkielman teoreettista lähtökohtaa, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia viitekehyksiä niin, että tietoisesti asetettaisiin jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli ohjaamaan tutkimusta. Tällaista menettelyä pidetään pikemminkin esteenä. (Laine 2010, 35)

Aineiston analysoinnin toteutin haastattelujen kuuntelemisesta ja aukikirjoittamisesta pääluokkien muodostamiseen saakka Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) ohjeistuksen mukaisesti. Ensimmäisenä kuuntelin ja litteroin tekemäni haastattelut hyödyntäen Express Scribe -ohjelmaa. Litteroinnin toteutin aukikirjoittamalla kaiken sanotun, minkä on usein todettu riittävän esimerkiksi sisällönanalyysiin (Eskola ym. 2018, 49). Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 65 sivua fontin ollessa Times New Roman, fonttikoon 12 ja rivivälin 1,5. Aineiston kokonaissanamäärä oli 25 789. Litteroinnin jälkeen perehdyin haastattelujen sisältöön lukemalla ne useampaan otteeseen. Tämän analyysivaiheen jälkeen tein kaikki loput vaiheet jokaisen päätutkimuskysymyksen osalta erikseen. Litteroinnin jälkeen lähdin etsimään haastatteluista tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia ilmaisuja ja alleviivasin tällaiset ilmaisut jokaisen tutkimuskysymyksen osalta eri värillä hyödyntäen Microsoft Word -ohjelman korostustoimintoa. Pidin itselleni kirjaa siitä, minkälaiset asiat otin analyysiin mukaan, jotta sama systemaattisuus säilyisi jokaisen haastattelun kohdalla. Olennaisten ilmaisujen etsimisen ja alleviivaamisen jälkeen pelkistin nämä alleviivaamani ilmaisut ja listasin ne Microsoft Excel -tiedostoon (taulukko 2). Kun listasin pelkistettyjä ilmaisuja, käytin jokaisen haastattelun osalta eri fonttia, jotta minun oli helppo palata alkuperäiseen ilmaisuun ja löytää se litteroidusta tekstistä. Kävin aineiston ja sen pohjalta muodostamani pelkistykset kahteen kertaan läpi, jotta pystyin tarkastamaan niiden oikeellisuuden sekä varmistamaan, etten ollut ohittanut aineistosta mitään olennaista. Pelkistysten muodostamisessa tavoitteeni oli se, että tekisin mahdollisimman vähän tulkintaa, enkä irrottaisi ilmaisuja siitä kontekstista, missä ne on sanottu.

Taulukkoon 2 on koottu esimerkki aineiston pelkistämisestä toisen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä toisen tutkimuskysymyksen osalta

Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut
”Ja sitten tavallaan et sä osaat miettiä niinku oikeet tavallaan niinku toimintatavat sinne tunnille, et mikä harjoite sopii mieluummin pareittain, ja mikä sopii tehdä yksilönä, voiko oppilas antaa toiselle oppilaalle palautetta jossain, että keksi vaikka yksi kehitettävä juttu jostain sulkapallon aloituslyönnistä ja sitte anna kaksi positiivista asiaa niinku voiks tollasii esimerkiksi käyttää.”	Oikeanlaisten toimintatapojen miettiminen tunnilla, eli miten harjoitteet ja palautteenanto toteutetaan
”No meillä se nimillä niinku oppilaitten sanominen tunnin aikana on tosi merkityksellistä, koska ne on monesti luokkatilanteis, vaan massana ja joku laittaa vaikka vaan nimelistaa kiertämään ja ne ei ees tiiä, ketä ne on, niin se, että sen sanoo ääneen, niin kyllähän sillä on niinku valtava merkitys.”	Oppilaiden sanominen nimillä tunnin aikana todella merkityksellistä opiskelijoiden ollessa luokkatilanteissa monesti vaan massana
”Tarjoaa niitä ilon hetkiä ja onnistumisia ja sosiaalista niinku kanssakäymistä hyvällä tavalla, että ei niin ehkä kilpailullista toimintaa siinä tilanteessa, oppilaasta toki vähän riippuen eli oppilaantuntemus on tässäki semmonen avainsana.”	Ilon hetkien tarjoaminen Onnistumisten tarjoaminen Hyvällä tavalla sosiaalisen kanssakäymisen tarjoaminen Oppilaista vähän riippuen ei ehkä niin kilpailullista toimintaa

Pelkistämisen jälkeen lähdin etsimään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia muodostamistani pelkistetyistä ilmauksista. Värjäsin samaan ilmiöön liittyvät ilmaisut samalla värillä ja listasin ne allekkain erilliselle Excel -sivulle. Tämän jälkeen lähdin etsimään samankaltaisuuksia näistä erillisille Excel -sivuille listaamistani samaan ilmiön liittyvistä ilmaisuista. Värjäsin taas samankaltaiset ilmaisut samalla värillä, listasin ne allekkain ja muodostin niistä alaluokkia, jotka nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (taulukko 3). Tätä analyysin vaihetta kutsutaan aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

Taulukkoon 3 on koottu esimerkki aineiston ryhmittelystä kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Huomion kiinnittäminen varsinkin heihin, joilla on oikeasti mielen haasteita; Huomioiminen ehkä suurin asia; Huomioiminen ihan ykkösjuttu, koska nämä oppilaat helposti jäävät ja vetäytyvät ja heitä voi olla välillä vähän vaikea huomioida; Yrittää huomioida oppilaan/opiskelijan niin, ettei hänelle tulisi tilanteita, joissa kokisi entistä enemmän esimerkiksi ahdistuksen hetkiä	Huomioiminen
Aikaa kohtaamiselle Henkilökohtainen kohtaaminen Kohdata oppilas, jolla on paha olla	Oppilaan kohtaaminen
Eläytyminen tilanteisiin omana itsenään ja välittävänä ihmisenä Ymmärtää oppilasta, jolla on paha olla Opiskelijan tuntemusten sanoittaminen, jos oppilas ei itse pysty sanomaan	Omat tunne- ja vuorovaikutustaidot

Alaluokkien muodostamisen jälkeen muodostin yläluokkia yhdistämällä alaluokkia (taulukko 4). Etenin taas niin, että listasin kaikki muodostamani alaluokat uudelle Excel -sivulle ja värjäsin samalla värillä samaan ilmiöön liittyvät alaluokat. Listasin samaan ilmiöön liittyvät alaluokat allekkain ja muodostin niistä yläluokkia. Tämän jälkeen jatkoin analyysiä muodostamalla pääluokkia yhdistämällä yläluokkia (taulukko 4). Toimin taas luokittelussa samalla tavalla kuin aiemmin eli listasin kaikki yläluokat uudelle Excel -sivulle ja värjäsin samalla värillä samankaltaiseen ilmiöön liittyvät yläluokat sekä muodostin niiden pohjalta analyysin pääluokat. Tätä analyysin vaihetta kutsutaan aineisto abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi ja myös analyysin edellisen vaiheen katsotaan olevan osa tätä abstrahointiprosessia, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125).

Taulukkoon 4 on koottu esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Eriyttäminen	Opetusjärjestelyt	Keinot tukea opetuksessa
Vaihtoehtoiset tehtävät		
Osallistuminen omien mahdollisuuksien mukaan		
Yksilölliset järjestelyt		
Jutteleminen	Vuorovaikutus	
Oppilaan kohtaaminen		
Kysyminen		
Omat tunne- ja vuorovaikutustaidot		
Huomioiminen	Muut pedagogiset ja didaktiset keinot tukea	
Ryhmittelyssä huomioiminen		
Tunnin sisällöissä huomioiminen		
”Ihminen edellä” -periaate		
Erityinen sensitiivisyys		
Muut ratkaisut		

Fenomenologis-hermeneuttisessa viitekehyksessä puhutaan ymmärryksen muotoutumisen yhteydessä hermeneuttisesta kehästä, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Sitä kuvataan kehämäiseksi liikkeeksi aineiston sekä oman tulkinnan välillä ja siinä tutkijan ymmärryksen tulisi koko ajan korjaantua sekä syventyä. Kriittisen ja refleктоivan asenteen avulla sekä ottamalla etäisyyttä omaan tulkintaan pyritään hermeneuttisessa kehässä pääsemään irti välittömistä tulkinnoista. Tämän jälkeen palataan taas aineiston pariin ja yritetään nähdä se uusin silmin. Tarkoituksena on, että kehää kulkemalla tutkija vapautuu oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. (Laine 2010, 36) Hermeneuttisen kehän kulkeminen näkyi analyysin tekemisessä ensinnäkin siinä, että kun olin tehnyt ensimmäisen version pelkistyksistä, otin etäisyyttä tekemiini tulkintoihin. Tämän jälkeen palasin uudestaan alkuperäiseen aineistoon ja kävin uudelleen läpi tekemäni pelkistykset ja huomasin, että aineistosta nousi vielä esiin sellaisia asioita, joita en ollut huomannut ensimmäisellä kerralla. Analyysiä tehdessäni otin myös useampaan kertaan etäisyyttä tekemiini luokitteluihin, jonka jälkeen tarkastelin niitä uudelleen ja muokkasin useampaan kertaan alun perin tekemääni luokittelua. Lisäksi tulkintoja tehdessäni pyrin koko ajan säilyttämään kriittisen ja refleктоivan asenteen.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta yleensä käsitellään validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen yhteydessä pääosin siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita. Siten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden hylkäämistä tai korvaamista on ehdotettu laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei kuitenkaan ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163) Päädyin tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) esiin nostamien kriteerien eli uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden pohjalta.

Luotettavuuden kriteereistä uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan tekemät käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkielman uskottavuutta pyrin lisäämään toteuttamalla analyysin tarkasti. Ensinnäkin kirjoitin omat tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkokäsitykseni auki ja pyrin tiedostamaan ne analyysia tehdessäni, sillä tämä kuuluu osaksi fenomenologis-hermeneuttista perinnettä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Toisaalta aineistolähtöisen tutkimuksen yhteydessä nostetaan esiin se, ettei ole olemassa objektiivisiä ja ikään kuin puhtaita havaintoja, sillä käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat tutkijan valitsemia ja siten niillä on aina vaikutusta tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109), joten puhdas aineistolähtöisyys on käytännössä mahdottomuus (Ruusuvuori ym. 2010, 19). Kirjoittamalla auki ennakkokäsitykseni ja tiedostamalla ne pyrin kuitenkin minimoimaan niiden vaikutuksen omaan analyysiini. Litteroin haastattelut mahdollisimman nopeasti niiden tekemisen jälkeen, minkä on todettu parantavan haastattelun laatua ja sitä kautta luotettavuutta, sillä haastatteluaineiston luotettavuuden on todettu riippuvan sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Pehdyin aineistoon myös huolellisesti, sillä kävin sen lukuisia kertoja läpi toteuttaessani analyysin kolmessa osassa, jokaisen tutkimuskysymyksen osalta erikseen. Tavoittelin uskottavuutta aineistoa analysoidessani sillä, että pyrin tutkimukselliseen dialogiin aineiston kanssa, mikä näkyi siinä, että kävin tekemääni analyysia moneen kertaan läpi ottaen siihen aina välissä etäisyyttä. Tutkielman uskottavuus olisi voinut lisääntyä sillä, että tulosten analysoijia ja tulkitsijoita olisi ollut enemmän kuin yksi, jolloin puhutaan tutkijatriangulaatiosta (Hirsjärvi ym. 2004, 218).

Siirrettävyydellä viitataan mahdollisuuteen siirtää tutkimustulokset tietyin ehdoin toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkielmaan osallistuneiden liikunnanopettajien määrä heikentää tulosten siirrettävyyttä. Toisaalta kvalitatiivista tutkimusta luonnehtii aineiston harkinnanvarainen poiminta eli tutkimus pohjautuu melko pieneen tapausmäärään, eikä pyrkimys ole tilastollisissa yleistyksissä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkielman kaksi tutkimuskysymystä liittyi keinoihin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Näistä liikunnanopettajien mainitsemista keinoista erityisesti mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemiseen liittyneet keinot eivät välttämättä sellaisinaan ole siirrettävissä toiseen kontekstiin. Haastatteluissakin moni liikunnanopettaja toi esiin, että heidän käyttämänsä keinot ovat yksilökohtaisia. Tutkielmassa selvitettiin lisäksi liikunnanopettajien kokemuksia omasta merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Liikunnanopettajien kokemukset erityisesti omasta merkityksestään eivät myöskään välttämättä ole siirrettävissä toiseen kontekstiin, sillä merkitysten muotoutumiseen saattavat vaikuttaa yhteisten tekijöiden lisäksi myös monenlaiset yksilölliset tekijät. Siten tässä merkityskysymyksessä voi erityisesti korostua fenomenologisen merkitysteorian ajatus siitä, että jokainen yksilö on myös erilainen, vaikka ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen (Laine 2010, 30). Lisäksi osa haastateltavista valikoitui tutkielmaan sattumanvaraisesti, joten voi olla, että tähän tutkimukseen valikoitui myös sellaisia liikunnanopettajia, jotka kokivat aiheen hyvin merkitykselliseksi, mikä puolestaan vaikuttaa tutkimustulosten siirrettävyyteen. Siirrettävyyden kannalta oli hyvä, että tutkielmaan osallistui eri paikkakuntien liikunnanopettajia, joilla oli eri määrä työkokemusta, ja jotka opettivat erilaisissa kouluissa.

Luotettavuuden kriteereistä varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon (Eskola & Suoranta 1998, 213). Laadullinen tutkimus tapahtuu elämismailmassa, eikä sen ulkopuolelle voi ihmisenä päästä, joten siksi omalla tavalla ymmärtää kysymyksiä, joita muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevasti koko ajan tutkimiseen. Kaiken kaikkiaan kysymys tutkimuksen lähtökohdista nousee erityisen merkittäväksi, kun sekä tutkija että tutkittavat ovat ihmisiä. Tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisevat ensisijaisesti tutkijan ennako-oletukset sekä hänen tapansa ymmärtää tutkimuskohde ennen tutkimusta ja saattaa tämä ennakoitu osaksi tutkimusta. (Varto 1992, 26–27) Varmuutta pyrin lisäämään tutkielmassani sillä, että menetelmäosuudessa avasin omia ennakkokäsityksiäni aiheesta, jotta lukijan on mahdollista ymmärtää, mistä

lähtökohdista olen tutkielmaa tehnyt. Kuten uskottavuuden kohdalla toin esiin, niin pyrin minimoimaan ennakkokäsityksieni vaikutusta analyysiin.

Vahvistuvuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavista ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Oppilaiden mielenterveyden tukemista liikunnanopetuksessa on lähestytty pitkälti erilaisten liikunnanopetuksessa toteutettujen liikuntainterventioiden avulla, eikä liikunnanopettajien kokemuksia ole juuri tutkittu. Tämä hankaloittaa tutkielman luotettavuuden arvioimista vahvistuvuuden kriteerin näkökulmasta. Kuitenkin esimerkiksi muutamissa interventiotutkimuksissa on havaittu, että liikunnanopetuksella on mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti eli parantavalla tai ylläpitävällä tavalla muun muassa oppilaiden itsetuntoon (Kliziene ym. 2018, 127–134; Pullen ym. 2020, 12–13; Rubeli ym. 2019, 346–356). Myös tutkielman tuloksissa nousi esiin liikunnanopettajien kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon. Formatiivisten arviointimenetelmien on todettu olevan mahdollinen keino parantaa nuorten mielenterveyttä sekä hyvinvointia (Rocliffe 2023, 21). Tämäkin tuli esille tutkielmassa mielen hyvinvoinnin tukemiseen liittyvien keinojen yhteydessä. Laadullisissa tutkimuksissa aihetta on lähestytty oppilaiden näkökulmasta (Røset ym. 2020a; Røset ym. 2020b). Eräässä tutkimuksessa nousi esiin, että liikunnanopetus voi tukea joidenkin nuorten itsetuntoa, mutta toisaalta liikunnanopetuksen aktiviteettien julkinen luonne voi aiheuttaa suunnittelematonta ja tahatonta haittaa sellaisten nuorten mielenterveydelle, jotka ovat vähemmän taitavia, tai joilla on kielteisempi kehollinen minäkuva (Røset ym. 2020a, 622–637). Tämä liikunnanopetuksen mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden mielenterveyteen sekä positiivisessa että negatiivisessa suunnassa ilmeni myös tutkielman tuloksissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, sillä pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tuomen ja Sarajärven (2018, 163) mukaan laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tutkielmassani olen avannut kaikkia tekemiäni valintoja pyrkien metodologiseen johdonmukaisuuteen. Olen myös selostanut tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta, sillä se Hirsjärven ym. (2004, 217) mukaan parantaa luotettavuutta. Ruusuvuoren ym. (2010, 27) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisessa analyysissä on avattu kaikki tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Lisäksi lukijalle näytetään luotettavuuden lisäämiseksi se, mistä aineiston

kokonaisuus koostuu ja kuvataan aineiston osat, jonka pohjalle päähavainnot rakentuvat. (Ruusuvuoren ym. 2010, 27) Olen tutkielmassani kirjoittanut auki analyysimenetelmän osalta tekemäni valinnat, ja esimerkkien avulla avannut niitä periaatteita, jotka ohjasivat analyysin etenemistä. Analyysiä tehdessäni pidin myös kirjaa siitä, minkälaiset asiat otin analyysiin mukaan, jotta systemaattisuus säilyisi läpi kaikkien haastelujen. Raportoin tulokset tarkasti, jotta lukija saisi kuvan siitä, mistä aineisto kokonaisuudessaan koostuu. Lisäksi tulosten raportoinnissa hyödynsin monipuolisesti suoria lainauksia eri haastatteluista, jotta lukija saisi kuvan aineiston osista, joiden pohjalle havaintoni rakentuivat.

7.6 Tutkimuksen eettisyys

Eettisyyden periaatteiden huomioon ottaminen kuuluu aina laadullisen tutkimuksen laadun arviointiin (Puusa & Julkunen 2020, 197). Olen toteuttanut tutkielman noudattaen hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (All European Academies, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan 2023, 11–12 mukaan). Tämä näkyy siinä, että olen tehnyt tutkielman huolellisesti suunnittelusta viimeistelyyn saakka. Olen myös kuvannut tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita yksityiskohtaisesti sekä viitannut asiamukaisesti muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin ja julkaisuihin läpi tutkielman.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on esittänyt ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, joita olen noudattanut tutkielmaa tehdessäni. Tutkielmaan osallistuminen oli liikunnanopettajille vapaaehtoista. Huolehdin siitä, että tutkielmaan osallistuvat saivat tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä siitä, mitä tutkielmaan osallistuminen käytännössä tarkoitti siten, että rekrytoidessani osallistujia sähköpostilla, lähetin heille tutkielmaa varten tehdyn haastattelukutsun, jossa informoitiin näistä asioista. Ennen haastattelun alkua osallistujat saivat luettavaksi tutkimustiedotteen (liite 2) ja tietosuojailmoituksen (liite 3), joista he saivat tarkempaa tietoa tutkimuksesta ja oikeuksistaan. Haastattelun alussa kysyin jokaiselta osallistujalta ensimmäisenä suostumuksen käyttää haastattelua tutkielmassani.

Henkilötietojen käsittely kuuluu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin. Suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus ovat keskeisiä periaatteita, jotka ohjaavat henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019,

11) Ennen aineiston keräämistä pohdin tarkasti, mitä henkilötietoja minun tarvitsee kerätä ja suunnittelin, miten kerään, säilytän ja hävitän aineiston tietoturvallisesti. Toteutin haastattelut yliopiston nauhurilla ja puhelimella. Heti haastattelujen jälkeen siirsin äänitallenteen tietokoneelle ja poistin sen puhelimesta sekä nauhurista. Aineistoa säilytettiin tietoturvallisesti yliopiston ohjeistusten mukaisesti ja tutkimusprosessin jälkeen kaikki kerätty tutkimusaineisto hävitettiin.

Erityisesti huomioitava asia tutkimuksen julkaisemisessa on muun muassa yleisperiaate siitä, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä suojellaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12). Huolehdin siitä, ettei yksittäistä liikunnanopettajaa voi tunnistaa tutkielmasta siten, että viittasin jokaiseen osallistujaan tutkimusraportissa käyttämällä käsitettä ”H1–7”. Kuvaillessani haastateltavia pyrin myös tarkkuuteen sen suhteen, etten esitellyt yksityiskohtaisesti jokaisen haastateltavan taustatietoja. Olin tarkka myös suorien sitaattien valinnassa, jottei sitä kautta ollut mahdollista tunnistaa sitaatin antanutta liikunnanopettajaa.

8 TULOKSET

Tulososa jakautuu tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen osaan. Ensimmäinen osa käsittelee liikunnanopettajien kokemuksia merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Toinen osa kuvaa liikunnanopettajien keinoja tukea mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa ja viimeinen osa liikunnanopettajien keinoja tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita sekä liikunnanopetuksessa että yleisesti.

8.1 Liikunnanopettajien kokemuksia merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan

Tässä luvussa kuvaan liikunnan oppiaineen sekä liikunnanopettajien roolia oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Lisäksi kuvaan niitä mielenterveyttä tukevia asioita, joihin liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan sekä liikunnanopettajien esille nostamia asioita, jotka vaikuttivat heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä.

8.1.1 Liikunnan oppiaineen ja liikunnanopettajien rooli

Liikunnanopettajat kuvailivat merkitystään ja vaikutusmahdollisuuksiaan erikseen liikunnan oppiaineen ja liikunnanopettajan osalta.

Liikunnan oppiaineen roolin osalta liikunnanopettajat kuvailivat liikunnanopetuksen merkityksellisyyttä, oppiaineen erityisyyttä, liikuntatunnin merkityksellisyyttä, liikunnanopetuksen mahdollisuuksia positiivisessa ja negatiivisessa suunnassa, liikunnan yleistä, positiivista vaikutusta mielenterveyteen sekä liikunnanopetuksen tavoitteita. Liikunnanopettajat kokivat liikunnanopetuksella olevan merkitystä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Oppiaineen merkityksellisyyden yhteydessä mainittiin tarkemmin liikunnan avulla kasvattaminen, jolla koettiin olevan vaikutusta oppilaiden mielen hyvinvointiin. Pääosin liikunnanopettajat kokivat liikunnanopetuksella olevan suuri merkitys oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa, mutta toisaalta esiin nousi myös kokemus, että liikunnanopetuksen merkitys voi olla suurimmalle osalle oppilaita melko pieni.

”On ihan super tärkeä merkitys, koska liikunta on kuitenkin niin kokonaisvaltaista ja siin se on tavallaan ehkä verrattuna muihin oppiaineisiin, niin siin mennään

niinku tavallaan niinku niin silleen henkilökohtaisille alueille myös, koska tota siinä paljastetaan itsestä paitsi fyysinen niin niinku jotenki semmonen kokonaisuus, niin sen takia sillä on tosi suuri merkitys.” (H6)

”Veikkaisin, et se on suurimmalle osalle tavallaan melko pieni, koska niinkun pienistä puroistahan se tavallaan suuri joki kasvaa...” (H4)

Liikunnan oppiaineen erityisyys muihin oppiaineisiin verrattuna nousi erikseen esiin. Oppiaineen erityisyyttä kuvailtiin kertomalla, kuinka liikunnanopetuksessa pääsee luokkahuoneeseen verrattuna näkemään oppilaan toisessa ympäristössä ja erilaisissa tilanteissa. Lisäksi kuvailtiin, kuinka liikunnanopetuksessa pääsee melko lähelle oppilasta.

Liikuntatunnilla varsinkin koettiin olevan merkitystä oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa ja sen mahdollista merkitystä oppilaalle itselleen kuvailtiin seuraavasti: *”...sillä tunnilla varmasti voi olla tosi suuri merkitys hänelle itselleen.” (H1)* ja *”...voi olla, että jollekin oppilaalle yksittäinen hetkikin on ihan ratkaiseva esimerkiksi hyvinvoinnin kannalta.” (H4)* Liikunnanopettajat kokivat liikuntatunnin olevan merkityksellinen mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppaileville oppilaille, sillä se saattaa olla heille ainoa liikunta viikon aikana. Sen vuoksi näiden oppilaiden mukaan saamista tunnille pidettiin tärkeänä ja pääasiana.

Liikunnanopetuksella koettiin olevan mahdollisuuksia oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa sekä positiivisessa että negatiivisessa suunnassa. Liikunnanopetuksen mahdollisuuksia mielen hyvinvoinnin tukemisessa kuvailtiin *”valtaviksi”* ja oppiaineen erityisyyden vuoksi liikunnalla koettiin varmasti olevan mahdollisuuksia oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa. Kuitenkin liikuntatunnin erilaisten tilanteiden, tapahtumien tai opettajan toiminnan koettiin voivan vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaiden mielen hyvinvointiin.

”...karmeeta ajatella, mutta siin on mahiksii niinku suuntaan, jos toiseen. Liikunta on myös aine, missä ihan jollain yksittäisel tilanteella, tapahtumal tai se, mitä mä päästän suustani, mä voin tehdä tosi paljonki vahinkoo...mut sit on kyl se toinenki ääripää menee mun mielest aika kauas, koska sit mä nään, mitä liikunta tekee keholle ja mielen hyvinvoinnille...” (H7)

”...sitte semmosia tilanteita tulee paljon, missä saattaa kokea aika negatiivisestikin itsensä, tai jos tulee kaverit sanoo jotain...” (H2)

Liikunnan yleistä, positiivista vaikutusta mielenterveyteen kuvailtiin mainitsemalla liikunnan vapauttavasta vaikutuksesta. Lisäksi tuotiin esiin liikunnan tutkittu, positiivinen vaikutus mielenterveyteen.

”...vaik se ois tosi alhaalla se, et mitä pitää tehdä, matalalla se kynnys, niin vapauttaahan se jotain.” (H7)

”Sehän on ihan tutkittua tietoa, että liikunta vaikuttaa positiivisesti siihen mielenterveyteen ja ehkä tärkeätä tällasissa näitten oppilaiden kohdalla, millä on haasteita, että ne ei jäis just liikuntatuntien ulkopuolelle, vaan ne saatais sinne tunnille ja siellä me pystyttäis sit mieltii niitä ratkaisuja, jotta ne pystyy olemaan siellä tunnilla...” (H1)

Useampi liikunnanopettaja nosti haastatteluissa esille liikunnanopetuksen tavoitteet, ja mielen hyvinvoinnin tukemisen mainittiin olevan osana opetussuunnitelmassa mainittuja liikunnanopetuksen tavoitteita. Yhteistä suurimmalle osalle liikunnanopettajien esiin nostamista tavoitteista oli myönteiset kokemukset. Tavoitteiden osalta he mainitsivat mielen hyvinvointiin vaikuttavista onnistumisista, liikunnan ilosta, tunnin jälkeisestä hyvästä mielestä, liikunnallisen elämäntavan luomisesta, rennosta ja positiivisesta ilmapiiristä sekä positiivisesta asenteesta liikuntaa kohtaan.

”... oma tavote sillee opetuksessa, että tunnin jälkeen olis filis niinku plussan puolella aina ja sellanen positiivinen, että mä koen et just se ilo liikunnasta ja sellaset onnistumiset on ne, mitä mä haluan tuoda omilla tunneilla esille...mä ite ajattelen, et mikä mulle ehkä on sellanen liikunnanopetuksen sellanen yks tärkeimmistä asioista, tai mitä mä pyrin sillä liikunnanopetuksella, niin siihen, että ne just sais niitä onnistumisia, mitkä vaikuttaa myös siihen mielen hyvinvointiin...” (H1)

“...tottakai se ultimaattinen tavoite on, että saisi oppilaille semmosta liikunnallista elämäntapaa luotua, niin sehän ihan tutkitusti on yks tärkeimmistä mielenterveyteen vaikuttavista tekijöistä.” (H4)

”...mun mielestä koululiikunnan tavoitteena on tämmönen niinkun positiivinen asenne liikuntaa kohtaan, niin tottakai se tulee pitkälti mielenterveyden kautta eli tavoitteena ei ole tehdä huippu-urheilijoita, eikä edes se, että oppii jotain tiettyjä lajitaitoja, nii se ei oo se päätavote, vaan tavoite on niinku se, että innostuu liikunnasta ja tulee positiivisia kokemuksia liikuntatunnilla, nii sikäli sitten voi sanoa, että se on niinku se ykkösprioriteetti sitten siellä tunneilla...ehkä se semmonen niinkun rennon ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen liikuntatunneilla, niin koen niinku semmoseks parhaaksi tavoitteeksi.” (H6)

Liikunnanopettajien roolin osalta opettajat kuvailivat liikunnanopettajien merkityksellisyyttä, liikunnanopettajilla olevaa yleistä mahdollisuutta vaikuttaa oppilaiden mielenterveyteen, mahdollisuuksia vaikuttaa oman oppiaineen puitteissa, oppilaiden hyvinvoinnin tärkeyttä, oppilaiden asioista kuulemisen merkityksellisyyttä, auttamisen haastavuutta, onnistumisen kokemuksia, mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden löytämisestä, oppilaiden kohtaamisista, kiinnostusta sekä oppilaisiin suhtautumista. Liikunnanopettajilla koettiin olevan merkitystä oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa. Toisaalta esiin nousi myös yksittäinen kokemus siitä, ettei tiedetä, onko merkittävä ihminen oppilaiden mielenterveyden tukemisessa.

Osa liikunnanopettajista mainitsi suoraan omista vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Liikunnanopettajat kuvailivat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden mielenterveyteen ja pari heistä koki mahdollisuutensa vaikuttaa erityisen hyväksi. Esille nousi myös kokemus liikunnanopettajien mahdollisesta negatiivisesta vaikutuksesta oppilaiden mielenterveyteen.

”...onhan tää ylipäätään opettajan työ, mut sit viel liikunnanopettajan työ, nii kyl mä nään, et meil on mahollisuudet niinku mä sanoin, niin hyväks ku huonossa...” (H7)

Liikunnanopettajat kuvailivat mahdollisuuksiaan tukea oppilaiden mielenterveyttä nimenomaan oman oppiaineen puitteissa. Heillä koettiin olevan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden mielenterveyteen tuntien suunnittelulla sekä liikuntatunnilla. Esiin nostettiin, että mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden auttaminen jää hieman oman oppiaineen sisälle. Jos kyseessä ei ole uusi huoli oppilaasta, varmistetaan, että mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevalla on kaikki sen verran hyvin, että hän selviää liikuntatuntien ajan ja sen jälkeen hän menee eteenpäin. Lisäksi mainittiin siitä, että liikunnanopettajana on löydettävä keinot myönteisten kokemusten luomiseksi, jotta pystyy tukemaan oppilaiden mielen hyvinvointia.

”No alkuun mä mietin tossa, että aineenopettajalla on aika silleen rajallinen mahdollisuus, mutta toki sitte nyt, ku alko mieltii, niin kylhän sulla on opettajana tavallaan sen tunnin aikana...mitä liikunnassa nyt tulee kaikki se yhteisöllisyys esimerkiksi, kaikki ne onnistumisen kokemukset, yhdessä tekeminen, se ilo, mikä liikunta voi parhaimmillaan antaa, niin tavallaan opettajana mun pitää vaan löytää ne keinot, jotta oppilaat sais niitä tunneilla, jotta sitten tavallaan mä pystyisin niinkun edesauttaa niitten sitä mielen hyvinvointia.” (H1)

Liikunnanopettajat kuvailivat oppilaiden hyvinvoinnin tärkeyttä usealla tavalla. Ensimmäkin mainittiin, että kiinnitetään paljon enemmän huomiota siihen, miten oppilaat tai opiskelijat voivat kuin siihen, minkälaisia harjoituksia tehdään. Esiin nousi kokemus siitä, ettei kestä olla pelkästään taitoja opettava liikunnanopettaja. Oppilaiden hyvinvoinnin tärkeyttä kuvailtiin kertomalla, kuinka oppilaista välitetään ja heistä ollaan aidosti huolestuneita. Esiin tuotiin se, ettei pystytä opettamaan, jos joku oppilas voi huonosti ja kerrottiin, että jos huomataan niin sanotuissa hyvissä oppilaissa tai opiskelijoissa tapahtuvan yhtäkkiä muutosta, sen ei voida antaa mennä ohi, vaan tällaisissa tilanteissa asiaa kysytään oppilaalta ja monesti saadaan vastaus. Lisäksi mainittiin siitä, ettei ikinä ole niin kiire, ettei olisi aikaa auttaa oppilasta, jos oppilas sitä pyytää. Oppilas, jonka mielenterveyttä tuettiin sillä hetkellä, koettiin tärkeäksi, eikä tukemista koettu rasitteeksi. Kaiken kaikkiaan oppilaiden voinnin kokeminen tärkeäksi lisäsi työn merkityksellisyyttä.

”...mä koen sen (oppilaiden mielenterveyden tukeminen) hirveen tärkeeks, et niinku se opiskelija tai se ihminen sillä hetkellä on mulle hirveen tärkeä ja se ei niinku se ei rasita mua, ei.” (H5)

”...mä en jotenki pysty opettamaan, jos mä nään, että joku niinku voi huonosti, et se on mulle tosi tärkeätä ja niinku mä koen sitä kautta työn merkityksellisemmäksi, kun se, että meneekö ne lentopallon hihalyönnit nyt juuri oikein...” (H3)

Liikunnanopettajat kokivat oppilaiden asioista kuulemisen merkitykselliseksi. Asiaa kuvailtiin kertomalla, kuinka se koetaan luottamuksenosoitukseksi, jos oppilas tulee kertomaan omista asioistaan liikunnanopettajalle.

”...kaverit tai ystävät on huolissaan toisista eli semmostaki on alkanu nyt olemaan, et ennen, ku se menee niinku pahaks, nii sit joku tulee sanomaan siitä, et ooks sä huomannu ja sit se tuntuu musta hyvälle, että ne tulee just mulle sen sanomaan...” (H5)

Liikunnanopettajilla oli erilaisia kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Esiin nousi kokemus, kuinka ei ole kauhean helppoa auttaa, jos oppilaalla havaitsee mielenterveyden haasteita. Asiasta kysymisen tai oppilaan kanssa jutteleminen koettiin joskus lukitsevan oppilasta enemmän.

Liikunnanopettajat kertoivat erilaisista onnistumisen kokemuksista oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Esiin nousi yksittäinen kokemus siitä, kuinka liikunnanopettajana on ollut paljon erilaisia tilanteita, joissa on kokenut onnistumisen elämyksiä ja on onnistunut muutaman opiskelijan mielenterveyden tukemisessa erittäin hyvin. Onnistumisen kokemuksiksi kuvailtiin hetkiä, jolloin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailleet oppilaat ovat pystyneet osallistumaan tunnille ja hetkiä, jolloin opiskelija on alkanut tehdä opintojaksoja isossa ryhmässä. Liikunnanopettajat kuvailivat myös, kuinka on hienoa nähdä muutosta oppilaassa tai opiskelijassa ja nähdä hänen selvinneen haasteista.

”Ja se on tosi kiva on ollut nähä tunneilla, kun on paljon tällaisia oppilaita, et sitten vaikka ne on tullut tunnille tosi sillee vaikka ahdistuneena ja on ollu vähä sillee, en tiedä, pystynkö nyt osallistumaan tähän ja sit vaikka tunnin jälkeen on huomannu, et vitsi et se pysty ole mukana ja se niinku hymyili ja selvästi oli myös hauskaa siellä, niin ne on ehkä niitä sillee parhaimpia hetkiä opettajana myös, että niinku et

on onnistunut jotenkin saamaan sen tunnin toimimaan, jotta niilläkin on hyvä olla siellä tunnilla sitten.” (H1)

”...mul on ollu paljon erilaisia semmosia, missä mä oon kokenu, saanu onnistumisen elämyksiä tai, et mä oon onnistunu muutaman opiskelijan kanssa erittäin hyvin, ni tavallaan se, että sieltä pohjalta tai sieltä katolta pystyy sit niinku selviämään siihen semmoseen hyvään elämään. Ja sit musta on ihana nähä, että mä nään sen sit sen onnistuneen opiskelijan, joka on päässy elämässä eteenpäin.” (H5)

”...onpa ihana nähä, ku vaa jotenki kannattelee, ehkä kannustaa ja aika kuluu, nii sit, ku alkaa ysillä näkyä taas niinku ehkä muutosta toiseen.” (H7)

Liikunnanopettajat nostivat esiin pyrkimyksen löytää ne oppilaat, jotka kamppailevat mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa. Asia tuotiin esiin liikuntatunnin näkökulmasta kuvailemalla, kuinka mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevat oppilaat pitää löytää oppilasryhmästä, sillä he harvoin tulevat kysymään, mitä voivat tehdä. Lisäksi kuvailtiin yleisesti pyrkimystä huomata ahdistunut oppilas.

”...et niinku mä yritän nähdä sen semmosen, et joka on se ahdistunu ja sit lähtee aika pienistä asioista ja kohdata se ihminen.” (H5)

Useampi liikunnanopettajaa mainitsi kohtaamisista oppilaiden kanssa ja koki ne tärkeiksi. Haastatteluissa nousi esiin se, että yksilön kohtaamisen kautta pystytään vaikuttamaan oppilaiden mielen hyvinvointiin. Erikseen mainittiin liikuntatuntien ulkopuolisista kohtaamisista. Oppilaiden kanssa tekemisissä olemisen oppituntien ulkopuolella koettiin helpottavan oppilaiden mielenterveyden tukemista. Esiin nousi kokemus, ettei oppilaalle saa tulla tunnetta, että opettajana kävelee ohi oppilaan tullessa vastaan käytävällä.

”... kyl mä koen myös, et ne niinku käytäväkohtaamiset oppilaiden kanssa on tosi tärkeitä, et mieluummin mä vaihan sit muutaman sanan oppilaiden kanssa: 'hei mitä kuuluu', jos ne tulee juttelemaan vaikka käytävällä ja sit ne pystyy tulla sanoo mulle, jos niillä on vaikka joku huoli tai joku muu liikuntatunnilla, et se vaikuttaa niitten siihen liikuntatoimintaan...” (H1)

”...joskus mulle tulee aina semmonen olo, että kukaan oppilas ei saa ajatella, että toi kävelee vaan ohi, et jos se tulee mua vastaan tai istuu yksin nurkassa, nii varsinkin sillo, jos se istuu yksin nurkassa, nii silloin semmosen ohi mä en kävele...”
(H5)

Useampi liikunnanopettaja mainitsi kiinnostuksesta oppilaiden asioihin. Oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa tärkeäksi koettiin se, että *”...ois aikaa jokaiselle oppilaalle vähä kysellä niitä fiiliksiä...”* (H2) Kuulumisten kyselemisen kuvailtiin olevan tärkein asia oppilaiden mielenterveyden tukemisessa ja kiinnostusta oppilaista sekä heidän kuulumistaan pidettiin kaiken lähtökohta. Oppilaiden kuulumisten kyseleminen liikuntatuntien ulkopuolella koettiin myös tärkeäksi.

”...mä koen, että sillee tärkeitä kysellä oppilailta kuulumisia ja ihan vaikka ei ois liikuntatunti, vaan nii käytävälläki, vaik se on toki sitten omasta ehkä sellasesta jaksamisesta ja resurssista pois...” (H1)

Oman suhtautumisen nosti esiin useampi liikunnanopettaja, ja he kuvailivat muun muassa sensitiivisyyttä. Liikunnan koettiin olevan oppiaine, jossa opettajana voi tehdä paljonkin vahinkoa yksittäisellä tilanteella, tapahtumalla tai omilla sanomisilla. Sen vuoksi koettiin, että asiasta täytyy opettajana olla tietoinen ja varovainen sen suhteen. Lisäksi mainittiin, että liikunnanopetuksessa mennään muihin oppiaineisiin verrattuna henkilökohtaisemmille alueille, ja siksi opettajana täytyy olla todella tarkka omissa sanomisissa. Sensitiivisyyden lisäksi myös oma asennoituminen ja sen vaikutus oppilaiden mielen hyvinvointiin tuotiin esiin: *”... sitten tavallaan ehkä se kokonais sellanen oma suhtautuminen ja asenne siinä tunnilla myös varmasti vaikuttaa...”* (H1) Turvallisena aikuisena oleminen koettiin tärkeäksi, jotta jokainen oppilas uskaltaa lähestyä opettajaa. Lähestyttävyyttä pidettiin tärkeänä, jotta oppilaat uskaltavat tulla puhumaan mielenterveyteen liittyvistä asioista.

”No kyl mä koen, että se edesauttaa sitä, että oppilaat kokee sut sellasena helposti lähestyttävänä ja sellasena, että sulle voi tulla jotenki puhumaan myös noista asioista, koska helposti se sit kääntyy siihen, et jos oppilaasta tuntuu, et hän ei niinkun pysty kertomaan vaikka, jos on jotain haasteita tai jotain muuta, niin sitten hän jättäytyy niinku pois...” (H1)

Taulukkoon 5 on koottu kokemukset liikunnan oppiaineen sekä liikunnanopettajien roolista.

TAULUKKO 5. Koonti liikunnan oppiaineen ja liikunnanopettajien roolista.

Alaluokka	Yläluokka
Liikunnanopetuksen merkityksellisyys (N=7)	Liikunnan oppiaine
Oppiaineen erityisyys (N=1)	
Liikuntatunnin merkityksellisyys (N=3)	
Liikunnanopetuksella mahdollisuuksia positiivisessa ja negatiivisessa suunnassa (N=2)	
Liikunnan yleinen, positiivinen vaikutus mielenterveyteen (N=2)	
Liikunnanopetuksen tavoitteet (N=4)	
Liikunnanopettajien merkityksellisyys (N=2)	Liikunnanopettaja
Liikunnanopettajilla vaikutusmahdollisuuksia (N=3)	
Mahdollisuudet vaikuttaa oman oppiaineen puitteissa (N=2)	
Oppilaiden hyvinvoinnin tärkeys (N=2)	
Oppilaiden asioista kuulemisen merkityksellisyys (N=2)	
Auttamisen haastavuus (N=1)	
Onnistumisen kokemukset (N=4)	
Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden löytäminen (N=2)	
Kohtaamiset (N=4)	
Kiinnostus (N=4)	
Suhtautuminen oppilaisiin (N=4)	

8.1.2 Mielenterveyttä tukevat asiat

Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan mielenterveyttä tukevista asioista myönteisiin kokemuksiin ja yksilön sisäisiin mielenterveyttä suojaaviin tekijöihin.

Myönteisistä kokemuksista liikunnanopettajat mainitsivat yhteisöllisyyden kokemukset, onnistumisen kokemukset ja myönteiset tunteet. Liikunnan koettiin voivan parhaimmillaan antaa yhdessä tekemisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia, joihin opettajana koettiin pystyvän vaikuttamaan.

Onnistumisen kokemuksiin koettiin olevan mahdollista vaikuttaa ja liikunnan koettiin voivan parhaimmillaan antaa niitä. Lisäksi mainittiin, että liikunnanopetuksessa saatujen mielen hyvinvointiin vaikuttavien onnistumisen kokemusten kautta oppilas saattaa mahdollisesti

löytää koulun ulkopuolisen harrastuksen tai mieleisen liikuntamuodon, mikä saattaa kantaa aktiiviseen elämään myöhemmässä iässä.

Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden hetkelliseen hyvään tunnetilaan ja ilon kokemuksiin liikuntatunneilla.

”Saati sit liikunnan ilo, onnistumisen, oppimisen ilo näähän on ihan älyttömän hyviä. Niitä me pystytään tarjoo meidän oppiaineessa.” (H7)

Yksilön sisäisistä mielenterveyttä suojaavista tekijöistä liikunnanopettajat mainitsivat itsetunnon, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä sukupuoli- ja seksuaali-identiteetin hyväksymisen. Liikunnanopettajana pystyttiin vaikuttamaan itsensä arvostamiseen sekä hyväksymiseen ja itsensä kokemiseen hyvänä sellaisena kuin on. Lisäksi tuotiin esiin, että pystytään vaikuttamaan siihen, että jokainen kokisi olevansa hyvä jossain, eikä aliarvioisi itseään. Itsetuntoon pystyttiin vaikuttamaan vahvistavasti, jos opettajana saa rakennettua turvallisen ryhmän liikuntatunnille. Parhaimmillaan liikunnanopetuksen koettiin voivan vaikuttaa itsetuntoon myönteisesti.

”...parhaimmillaan se sit tukee sitä itsetuntoa ja tulee luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin ja sitä kautta se voi poikia sitte ihan kaikkeen niinku myöskin muihin oppiaineisiin ja ihan elämäänki sitte...” (H2)

Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin esimerkiksi rakentamalla turvallisen ryhmän liikuntatunnille. Liikunnanopettajat kertoivat, kuinka he pystyvät vaikuttamaan siihen, miten oppilaat toimivat keskenään, kuten esimerkiksi siihen, että *”oppilaat osaavat toimia paremmin toistensa kanssa”*. Liikunnan koettiin olevan hieno oppiaine, sillä tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetellaan joka tunti.

”...mä oon heränny siihen, et mul on niin mahtava oppiaine, missä me joka tunti opetellaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja...Kaiken maailman sitä sinnikkyyttä ja pitkäjänteisyyttä, mitä tän päivän nuorilt viel puuttuu, nii niit pystyy harjottelee.” (H7)

Liikunnanopettajalla koettiin olevan paremmat edellytykset kuin monella muulla vaikuttaa seksuaalisuuden hyväksymiseen sekä sukupuolen moninaisuuteen.

”...mikä mun mielestä kuuluu myös tähän mielen hyvinvointiin, nii on tää seksuaalisuuden hyväksyminen ja sukupuolen moninaisuus, niin se on jotenki kans sillee tullu nyt iha viime aikoina sillei, että siinä mun mielestä mulla on niinku paremmat edellytykset, kun monella muulla...” (H5)

Taulukkoon 6 on koottu mielenterveyttä tukevat asiat, joihin liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan.

TAULUKKO 6. Mielenterveyttä tukevat asiat, joihin liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan.

Alaluokka	Yläluokka
Yhteisöllisyyden kokemukset (N=2)	Myönteiset kokemukset
Onnistumisen kokemukset (N=1)	
Myönteiset tunteet (N=3)	
Itsetunto (N=2)	Yksilön sisäiset mielenterveyttä
Tunne- ja vuorovaikutustaidot (N=4)	suojaavat tekijät
Sukupuoli- ja seksuaali-identiteetin hyväksyminen (N=1)	

8.1.3 Mielenterveyden tukemiseen vaikuttavat asiat

Omat resurssit, ryhmäkoko, oppilaiden ja opiskelijoiden tunteminen, tieto, resurssit, muut tekijät ja liikuntaympäristö vaikuttivat liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä.

Omiin resursseihin liittyen liikunnanopettajat mainitsivat omista voimavaroista, omasta kuormittuneisuudesta, elämäntilanteesta ja ajanpuutteesta. Haastateltavista viisi nosti omat resurssit jollakin tavalla esiin. Omien voimavarojen koettiin vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Liikunnanopettajat puhuivat omasta mielenterveydestä ja jaksamisesta sekä niiden merkityksestä. Omasta jaksamisesta huolehtimisen koettiin olevan yksi keskeisimmistä asioista, jotta jaksetaan panostaa oppilaisiin. Oma jaksamista sekä vireystilaa pidettiin yksinä tärkeimpinä oppilaiden mielenterveyden tukemiseen vaikuttavina

asioina myös sen vuoksi, että *”...hoksa ottaa huomioon tällaisia tilanteita...”* (H4) Omien voimavarojen ymmärrettiin ja hyväksyttiin vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä.

”...jos tapahtuu elämässä jotain surun hetkiä niinku niitä kullekin tulee elämässä, niin sillon täytyy hyväksyä se, et semmone opettaja hoitaa sit sen opettamisen...”
(H3)

Oman kuormittuneisuuden koettiin vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä, sillä kuormittuneena ei jakseta tukea toisiakaan.

Liikunnanopettajat kokivat myös elämäntilanteen vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Sen osalta kuvailtiin sitä, kuinka täytyy ymmärtää, että opettajien oma elämäntilanne vaikuttaa mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä ja mainittiin, että *”...sekin täytyy hyväksyä, et ihmisten niinku elämäntilanteet on erilaisia...”* (H3) Mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä koettiin vaikuttavan se, ettei omassa henkilökohtaisessa elämäntilanteessa ole suuria ongelmia.

Ajanpuutteen vaikutus mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä tuotiin esiin ja kerrottiin, että *”...monesti liikkaopet on aika kiireisiä, kun pitää paikasta toiseen suhata...”* (H2) Opettajien kiireen ja esimerkiksi sen, että pitäisi päästä tunnilla aiheessa eteenpäin, mainittiin luovan haastetta löytää aikaa oppilaan tukemiseen sekä kohtaamiseen. Arjen kiireen koettiin aiheuttavan sen, ettei oppilaiden kohtaamiseen ole usein aikaa. Toisaalta mainittiin, että *”...siihen pitää aina välillä ottaa ittee niskasta kiinni ja yrittää saada sitte siihenki aikaa...”* (H2) Ajanpuutteen vaikutusta mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä kuvailtiin myös mainitsemalla siitä, ettei kiireisenä jakseta tukea toisiakaan. Lisäksi kuvailtiin, kuinka olisi kiva jutella, kuunnella ja olla hetki mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan kanssa, mutta siihen ei ole aikaa.

Ryhmäkokoon osalta liikunnanopettajat kuvailivat sen merkitystä, isoa ryhmäkokoaa haasteena ja pientä ryhmäkokoaa mahdollistajana. Viisi liikunnanopettajaa mainitsi ryhmäkoosta jollakin tavalla. Liikunnanopettajat kokivat ryhmäkoolla olevan merkitystä mahdollisuuksissa tukea oppilaiden mielenterveyttä, ja sen koettiin suoraan vaikuttavan heidän mahdollisuuksiinsa.

Ryhmäkoon koettiin olevan muuta fyysistä ympäristöä merkittävämpi mielen hyvinvoinnin tukemisessa.

”...ryhmäkoko vaikuttaa siihe tosi paljon, et on se iha eri asia, jos mulla on seittemäntoista oppilasta, kun se, et mul on kakskytkaheksan oppilasta.” (H1)

Iso ryhmäkoko tuotiin esiin asiana, joka haastoi oppilaiden mielenterveyden tukemista. Isojen ryhmien kuvailtiin vaikeuttavan mielen hyvinvoinnin tukemista, kuten esimerkiksi oppilaiden kohtaamista sekä huomion antamista jokaiselle oppilaalle tunnin aikana. Isojen ryhmien kerrottiin turhauttavan muun muassa sen vuoksi, että *”...joku saattaa jäädä huomioimatta.”* (H6)

Liikunnanopettajat toivat esiin pienen ryhmäkoon mahdollisuudet oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Mielenterveyden tukemista kuvailtiin paljon helpommaksi ryhmäkoon ollessa pienempi ja mainittiin, kuinka *”se on, että sanotaan, että on alle kaksykt oppilasta, niin on se ihan toista...”* (H6) Pienempien ryhmien koettiin mahdollistavan muun muassa oppilaiden yksilöllisemmän kohtaamisen ja parantavan mahdollisuutta rakentaa turvallista ilmapiiriä tunneille. Lisäksi tällöin saataisiin enemmän vuorovaikutusta oppilaiden kanssa sekä pystyttäisiin keskittymään yksittäisiin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppaileviin oppilaisiin. Pienempien ryhmien koettiin myös helpottavan mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita liikuntatunnilla.

”...monesti sit on oppilail erilaisia tarpeita tai on jo kenties jotaki vähä ahdistusta ja mielenterveyden semmosta ongelmaa siellä taustalla, nii sitte oppilaan ois helpompi siinä olla sitte ku saatais semmosta rauhallisuutta sinne ja pienemmäksi sitä porukkaa...” (H2)

”...jos me haluttas, et toinen pystyis liittyy ryhmään ylipäätään, tehdä sitä samaa, mitä muut tekee, nii iha ykkösjuttu on se, et ne on pienempii ne ryhmät...” (H7)

Oppilaiden ja opiskelijoiden tuntemisen osalta liikunnanopettajat mainitsivat oppilaantuntemuksesta, samojen opiskelijoiden opettamisesta ja vaihtuvista ryhmistä. Neljä liikunnanopettajaa nosti oppilaiden tai opiskelijoiden tuntemisen esiin asiana, joka vaikutti heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Opiskelijoiden tuntemisen

koettiin vaikuttavan liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden mielenterveyttä. Lisäksi oppilaantuntemus ja sen merkitys nousi esiin mielenterveyden tukemiseen liittyvien keinojen, kuten tehtävien valinnan sekä mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden ryhmittelemisen osalta.

”...tarjoaa niitä ilon hetkiä ja onnistumisia ja sosiaalista niinku kanssakäymistä hyvällä tavalla, että ei niin ehkä kilpailullista toimintaa siinä tilanteessa, oppilaasta toki vähän riippuen eli oppilaantuntemus on tässäkin semmonen avainsana.” (H4)

”...toski tulee se oppilaantuntemus, että tiität, et kenen ryhmään nyt et ainakaan laita heitä, et ketkä toimii ehkä, ketkä pystyy huomioimaan tollasia oppilaita tavallaan...” (H1)

Samojen opiskelijoiden opettamisella koettiin olevan vaikutusta liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Mielenterveyden tukemisen näkökulmasta tärkeänä pidettiin sitä, että samoja oppilaita tai opiskelijoita saataisiin opettaa pidemmän aikaa.

Vaihtuvista ryhmistä mainittiin erikseen ja mielenterveyden tukemista kuvailtiin haastavaksi, kun koko ajan tulee uusia ryhmiä. Vaihtuvien ryhmien vuoksi opiskelijatuntemuksen koettiin jäävän melko pieneksi.

Tietoon liittyen liikunnanopettajat mainitsivat tiedon mielenterveyden haasteista ja tietosuojan. Neljä liikunnanopettajaa toi tiedon merkityksen jollakin tavalla esille. Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä tukemaan mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta liikunnanopetuksessa, jos tiesivät haasteista. Tietämällä oppilaan haasteista pystytään huomioimaan oppilas muun muassa liikuntatunnin sisällöissä ja tehtävissä, toimia aiheuttamatta hänelle lisäpainetta ja ehkäistä omalla toiminnallaan, ettei oppilas jää kokonaan tunnilta pois.

”...niistä on myös tärkeä olla tietonen, että vaikeeta kiinnittää huomiota tollasiin asioihin, jos aineenopettaja ei ole tietoinen asiasta, niin sen takii mun mielestä se on tosi tärkeätä, että jos vaan on vanhempien suostumus asiaan, niin että niistä

puhutaan myös aineenopettajille, koska et sä voi muuten niinkun auttaa tai jeesata tunneilla, jos sul ei oo tietoa asiasta.” (H1)

Tietosuojan koettiin vaikuttavan liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettajien kesken saataisiin jutella oppilaiden mielen haasteista ratkaisujen löytämiseksi. Tietosuojan koettiin hankaloittavan oppilaiden mielenterveyden tukemista, kuten yhteistyötä muiden tahojen kanssa.

”...siinä on tietysti aina se ongelma, että on tää tietoturva, että ei saa kertoa, niin sehän (yhteistyö) on aina niinku tosi hankalaa, että sitte ei oikein tiedä, että et mistä on nyt kysymys...” (H6)

Resurssien osalta liikunnanopettajat kuvailivat yleisesti niiden merkitystä ja mainitsivat liikuntatiloista sekä ohjaavista aikuisista. Neljä liikunnanopettajaa mainitsi resurssit tekijöinä, jotka vaikuttivat heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Liikunnanopettajat kuvailivat resurssien merkitystä, ja mielenterveyden tukemisen huomioiminen koettiin *”vähän resurssikysymyksenä”*. Lisäksi esiin nostettiin, että oppivelvollisuuden laajentaminen on lukiokoulutuksessa johtanut isompiin ryhmiin, opettajien poislaittamiseen sekä opettajien valtavaan työmäärään. Siten tukea tarvitsevien oppilaiden koettiin olevan heikommassa asemassa. Resursseilla koettiin olevan merkitystä oppilaiden huomioimisen ja opetuksen eriyttämisen näkökulmasta. Asiaa kuvailtiin mainitsemalla, että isojen ryhmien kanssa pitäisi saada resursseja, kuten tukea ja ohjaajia avuksi, jotta pystytään riittävän hyvin huomioimaan ja eriyttämään. Lisäksi kuvailtiin, kuinka aikuisia on oppilaisiin nähden liian vähän, jotta pystyttäisiin huomioimaan tukea tarvitsevat oppilaat.

”...aikuisiihan on aivan liian vähän ja oppilaita liikaa, jos me halutaan huomioida ja huomaa ne, joil on niinku eriyttämisen tarvetta.” (H7)

Liikuntatilojen koettiin vaikuttavan liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Liikuntatilojen koettiin asettavan rajat oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiselle, sillä esimerkiksi pienessä tilassa voi olla haastavaa saada aikaa mukavaa ja rentoa tekemistä. Liikuntatilojen koettiin vaikuttavan eriyttämiseen ja siten mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä.

”...se, et minkälaiset tilat meillä on käytössä, nii seki myös vaikuttaa, et mite mä pystyn vaik niinku eriyttää sitä opetusta, tai pystynkö mä ollenkaan niinku esimerkiksi tilojen suhteen sitä tekemään.” (H1)

Liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä vaikuttivat myös ohjaavat aikuiset. Koko ajan mukana olevan ohjaavan aikuisen koettiin olevan ensisijainen asia, jos halutaan oppilaan pystyvän liittymään ryhmään tai tekemään samaa, mitä muut tekevät. Lisäksi koulunkäynninohjaajien koettiin tuovan ja ylläpitävän turvallisuutta ja siten vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

”...että koulunkäynninohjaajat on parhaimmillaan tieteenki, et siel on toisia aikuisia sitte mukana, nii tulee semmosta vähä turvallisuutta ja sitä kautta on helpompi pitää sitte ja saada sinne turvallista meininkiä.” (H2)

Muiden tekijöiden osalta liikunnanopettajat mainitsivat liikuntatunnista, muihin tahoihin liittyvästä tiedosta, esimiehestä sekä muista asioista. Itse liikuntatunnin koettiin rajoittavan liikunnanopettajien mahdollisuuksia tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita. Asiaa kuvailtiin kertomalla, kuinka olisi kiva jutella, kuunnella ja olla hetki mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan kanssa, mutta liikuntatunnilla on muu iso ryhmä ja *”...on pakko tehdä sitä työtä.”* (H7) Liikunnanopettajat kuvailivat, kuinka liikuntatunti piti aloittaa: *”...mä en voi alkaa parantaa niitä lapsia ja nuoria siin tilanteessa, et pitäähän meidän päästä niinku toimintaan...”* (H7) ja *”...sitte, että saa sen homman yleensäki käyntiin, nii se monesti ei oo hirveenä aikaa siihen (oppilaiden kohtaamiseen)...”* (H2) Erilaisten ja eritasoisten liikuntatehtävien koettiin hankaloittavan oppilaan kohtaamista ja tukemista.

Tieto muista tahoista vaikutti myös liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä. Tieto koulukuraattorista ja hänen saatavuudestaan vaikutti mahdollisuuteen ohjata oppilasta oikeaan paikkaan.

Esimiehellä kuvattiin olevan merkitystä liikunnanopettajan mahdollisuuksissa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Esimiesten kerrottiin mahdollistaneen sen, että on voitu lähteä viemään opiskelijaa siinä hetkessä jonnekin ulkopuoliselle, apua tarjoavalle taholle. Oppilaiden

hyvinvoinnista kiinnostunut esimies koettiin helpotukseksi, sillä siten pystytään kysymään erilaisissa tilanteissa ohjeistusta.

Liikunnanopettajat nostivat esiin myös muita yksittäisiä asioita, jotka vaikuttivat heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Esiin nousi kokemus, etteivät oppilaat ehkä helposti tule sanomaan opettajalle mielen haasteisiin liittyvistä asioista. Lisäksi mainittiin, kuinka ”...ei voi kaikkee pysähtyy...” (H7) Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteeseen liittyvä kemia nostettiin myös esiin ja sen vaikutusta oppilaiden mielenterveyden tukemiseen kuvailtiin seuraavasti: ”...sitte myös se kemiat, et eihän kaikki halua puhua mulle, ne puhuu jolleki toiselle...” (H3) Oppilaiden haasteiden koettiin vaikeuttavan turvallisen ilmapiirin rakentamista tunneilla.

”...on enemmän käytöshäiriöitä ja keskittymisongelmaa ja myös sit semmosta kaikennäköstä ahdistuneisuutta ja muuta, mikä sitte asettaa aikalailla haasteita, et sinne sais semmosen turvallisen, hyvän meiningin sinne ryhmään.” (H2)

Liikuntaympäristöön liittyen liikunnanopettajat mainitsivat turvallisuudesta, sosiaalisesta ympäristöstä sekä talviliikuntaympäristöstä. Turvallisuuden osalta kerrottiin, että jos oppilailla on haasteita, ei tiettyjä asioita voi tehdä, sillä opettajana ei ehkä uskalla päästää oppilaita näkyvistä pois. Opiskelijalla haluttiin olevan turvallinen olo ja opettajana haluttiin tietää, ettei valvonnan ulkopuolella tapahdu mitään. Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen keinoja kerrottiin mietittävän aina turvallisuuden kannalta.

”...meilläki tossa salissa on vaikka varasto, jossa on vähä kuntosalijuttuja pystyy tekee ja sit voi verholla jakaa salia ja muuta, nii tietenki sit aina miettii sen turvallisuuden kannalta, että uskallanko mä, et jos siinä porukassa on sit semmosia, jotka saattaa joko aiheuttaa itselleen tai kavereille sitte ongelmia ja vahinkoa joko henkistä tai fyysistä, nii sit aina joutuu miettii sitä tarkemmin.” (H2)

Sosiaalisen ympäristön kuvailtiin olevan haastava mielen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Sosiaaliseen ympäristöön koettiin olevan melko haastava kiinnittää huomiota ja vaikea puuttua. Lisäksi kerrottiin, että liikuntatunneilla saattaa olla kiusaamista tilanteissa, joissa opettajana ei pysty kaikkea kontrolloimaan. Kaiken kaikkiaan sosiaalista ympäristöä pidettiin merkittävänä mielen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Ryhmän kokoonpanon

koettiin olevan muuta fyysistä liikuntaympäristöä merkittävämpi mielen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta, sillä kaikki ryhmän kokoonpanoon liittyvät ilmiöt seuraavat mukana fyysisestä ympäristöstä riippumatta. Mielen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta mahdollisesti oleellisimpana pidettiin sitä ”...onks siin samanhenkistä tai samantasost tai samanlaista liikkujaa siin omas ryhmässä...” (H7)

Talviliikuntaympäristössä mielen hyvinvoinnin tukeminen koettiin haastavaksi ja liikuntamuodoista nimenomaan luistelu nostettiin esiin. Jääympäristö koettiin haastavaksi muun muassa turvallisuusasioiden huomioimisen sekä suurien tasoerojen vuoksi. Lisäksi esiin tuotiin, että luistelemassa on muitakin oppilaita, eikä oma ryhmä ole siten niin hyvin kasassa.

”...sun pitää ottaa huomioon niin paljon kaikkii turvallisuusseikkoja ja sit sul on niinku vaikka sellasii, jotka ei osaa ollenkaa luistella ja sitten todella taitavii vaikka luistelijoita...” (H1)

”...siel on paljon niinku muitaki muiden koulujen oppilaita ja paljon muuta väkee, niin semmosessa se kaikkien huomiointi on aika vaikeeta, että kun ei oo sillee niin hyvin kasassa se oma ryhmä...” (H6)

Taulukossa 7 on koottuna asiat, joiden koettiin vaikuttavan mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä.

TAULUKKO 7. Mielen terveyden tukemiseen vaikuttavat asiat.

Alaluokka	Yläluokka
Omat voimavarat (N=4)	Omat resurssit
Oma kuormittuneisuus (N=1)	
Elämäntilanne (N=2)	
Ajanpuute (N=2)	
Ryhmäkoon merkitys (N=3)	Ryhmäkoko
Iso ryhmäkoko haasteena (N=3)	
Pieni ryhmäkoko mahdollistajana (N=4)	
Oppilaantuntemus (N=3)	Oppilaiden/opiskelijoiden tunteminen
Samojen opiskelijoiden opettaminen (N=2)	
Vaihtuvat ryhmät (N=1)	
Tieto mielen terveyden haasteista (N=3)	Tieto
Tietosuoja (N=2)	
Resurssien merkitys (N=3)	Resurssit
Liikuntatilat (N=2)	
Ohjaavat aikuiset (N=2)	
Liikuntatunti (N=2)	Muut tekijät
Tieto muista tahoista (N=1)	
Esimies (N=1)	
Muut asiat (N=4)	
Turvallisuus (N=2)	Liikuntaympäristö
Sosiaalinen ympäristö (N=4)	
Talviliikuntaympäristö (N=2)	

8.2 Keinot tukea mielen hyvinvointia opetuksessa

Tässä luvussa kuvaan liikunnanopettajien keinoja tukea mielen hyvinvointia opetuksessa. Liikunnanopettajat mainitsivat erikseen didaktisista sekä pedagogisista keinoista tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

8.2.1 Didaktiset keinot

Liikunnanopettajien didaktiset keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia olivat eriyttäminen, palaute ja arviointi, ryhmittely, työ- ja toimintatavat sekä sisällöt.

Eriyttämisen osalta liikunnanopettajat kuvailivat yleisesti sen huomioimista sekä jakamista kovempi ja leppoisampi peli -ajatuksella. Eriyttämisen huomioimisen osalta nostettiin esiin turvallinen tekeminen, ettei ”...joudu niinku toisten silmien alla tekemään mitää semmosta, mistä saattaa sitte pelätä...” (H2) Lisäksi mainittiin monennäköisistä sekä eritasoisista tehtävistä, jotta jokaiselle löytyy sopiva, eikä oppilaan tarvitse ahdistua, jos ei osaa ja muut katsovat. Eriyttämisen huomioiminen tuntia suunnitellessa koettiin tärkeäksi ja esiin nostettiin myös sallivuus liikuntatunneilla.

”...semmonne sallivuus niinku eriyttäminen, että pystyy omalla tasolla, ei pakoteta, mut täytyy tehdä joku versio...” (H3)

Kovempi ja leppoisampi peli -ajatuksella jakamista keinona tukea oppilaiden mielen hyvinvointia perusteltiin kertomalla, kuinka kahden ääripään laittaminen pelaamaan vastakkain ei hyödytä ketään, eikä kenelläkään ole hyvä olla. Lisäksi kuvailtiin, kuinka jakaminen kovempi ja leppoisampi peli -ajatuksella on saanut jotkut oppilaat rohkaistumaan eri tavalla ja se on ollut uudistus, josta oppilaat ovat olleet tyytyväisiä. Oppilaiden kerrottiin toivovan tällä tavalla jakamista, jotta esimerkiksi uskaltaa koskettaa palloon. Kaiken kaikkiaan jakamista kovempi ja leppoisampi peli -ajatuksella kuvailtiin käytettävän sekaryhmien ja eritasoisista oppilaista koostuvien liikuntaryhmien kanssa.

”No ainaki tällä hetkellä itellä on aika haastavat valinnaisryhmät sillä tavalla, että on hyviä liikkujia, mutta sekaryhmät ja kuitenkin eritasoista porukkaa, eikä oikein kemiat kohtaa oppilailla, niin ehkä niissä tollasissa tilanteissa on sit vaan tehny kylmästi sellasia ratkaisuja, että ne, joilla kemiat kohtaa, ja jotka ehkä halua kovempaa ja vähän ehkä sähköä enemmän peliin, niin ne pelaa sitten yhdessä ja ne, jotka pelaa niin sanotusti siistimpää peliä, niin sitten ne on niinku pelannu yhdessä, vaikka tavote on se, että sun pitäis tulla kaikkien oppilaiden kanssa toimeen ja yhteistyötaidot ja sosiaaliset taidot ja muuta, mutta valitettavaa on, että kaikissa ryhmissä se ei niinku toimi, että tehään yhdessä...” (H1)

”...nyt varsinki, ku meillä on sekaryhmät, nii se on tehny sen, että kun me jaotellaan niit sit pienempiin ryhmiin, niin meil on tosi vahvasti käytössä nii sanottu kova peli–höntsä peli -porukka, vaik ei oo pelii, vaik ois jotai muutaki, mut se, että et se

oppilas pääsis niinku tekee sitä liikkumista sellases ryhmäs, mis sil on turvallinen olla ja se pystys tekee sil omalla tasollaan.” (H7)

Palautteen ja arvioinnin osalta liikunnanopettajat mainitsivat positiivisen palautteen, kannustamisen ja formatiivisen arvioinnin. Positiivisen palautteen osalta mainittiin sen antamisesta, jos siihen on pienikin mahdollisuus. Lisäksi kerrottiin pyrkimyksestä löytää paljon positiivisia asioita varsinkin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tekemisestä. Tärkeäksi koettiin positiivisen palautteen antaminen erityisesti niille, joiden liikunnallinen itsetunto ei ole niin hyvä ja kuvailtiin, kuinka huomataan, että se ilahduttaa, kun *”... käy vaikka niinku kahen keskenki joskus sanomassa, et hei toi meni tosi hyvin...”* (H6)

Kannustamisen osalta esiin nousi kokemus siitä, kuinka liikunnanopettajana näkee itsensä kannustajan roolissa. Kannustamista keinona tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa kuvailtiin seuraavasti: *”...toki niinku omalla ulosannilla, palautteella sitten pyrkii sillee tsemppaamaan...”* (H1) Lisäksi mainittiin, että kannustaminen vaikuttaa ilmapiiriin muodostumiseen.

Formatiivisen arvioinnin eri muodoista, kuten yksilö-, ryhmä- ja paripalautteesta sekä itsearvioinnin hyödyntämisestä, mainittiin osana keinoja tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

Ryhmittelyn osalta liikunnanopettajat kuvailivat yleisesti sen merkitystä sekä mainitsivat huomion kiinnittämisen ryhmäjakoisiin, huomion kiinnittämisen ryhmäkokoontamisiin, monenlaiset ryhmittelyt ja ryhmäkokoontamiset sekä turvallisen parin tai ryhmän hyödyntämisen. Ryhmittelyllä, kuten ryhmien ja parien muodostamisella, koettiin pystyttävän vaikuttamaan oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiseen.

Huomion kiinnittämistä ryhmäjakoisiin kuvailtiin tuomalla esiin, kuinka opettajana täytyy olla tarkka, ettei kenellekään oppilaalle tule ryhmien tai parien muodostamisessa oloa, että jäisi ulkopuolelle. Esiin tuotiin, että oppilaat haluavat mielellään tehdä ryhmät tai parit itse, mutta tällöin täytyy huomioida ne oppilaat, jotka vaikuttavat aina jäävän yksin. Liikunnanopettajat kuvailivat myös organisoitujen ryhmäjakojen hyötyjä ja niiden merkitystä mielen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta.

”... se ois tärkeätä oli sit aine mikä tahansa, että tota oppilaan ei tarvii pelätä sitä, että saanko mä paria, saanko mä ryhmää, vaan että se ryhmiin jako on jollaki tavalla organisoitua opettajan toimesta samoten, kun tietenkin liikunnassa tutut joukkuejaot ja ryhmäjaot muutenkin, nii et ne ois organisoitu niin, että siellä ei mitää perinteisiä huutojakoja tehä tai hyvät kaverit aina samassa porukassa, että se ois jotenki jollaki muulla tavalla tehty, nii silloin ei tarvii sitä miettiä ja toisaalta sit myös sekottuu ne porukat ja sitä kautta sit se opitaan toimii eri tyyppien kanssa.”
(H2)

”...en anna niinku hyvin harvoin aina valita parin juuri sen takia, et ne yksinäiset ei jää sit sinne niinku itekseen keikkumaan...” (H3)

Huomion kiinnittämistä ryhmäkokoontamisiin kuvailtiin kertomalla, kuinka katsotaan, minkälaisia ryhmiä tekee, eikä laiteta tiettyjä oppilaita työskentelemään yhdessä, jos tiedetään heidän välillensä olevan jotain. Lisäksi kerrottiin, että ryhmiin tehdään mahdollisesti muutoksia keskellä tuntia, jos joku ryhmä ei toimi ja kuvailtiin pyrkimystä saada oppilaalle turvallinen olo.

”...sille oppilaalle tulis semmone turvallinen olo, et sit mä en laita sitä semmoseen tilanteeseen, et mä tiedän, et se saa siellä jotain runtua joltain toiselta ihmiseltä, joka sanoo sille jotain ihan, mitä sattuu...” (H5)

Monenlaisten ryhmittelyjen ja ryhmäkokoontamisten osalta tuotiin esiin, että *”...ei oo semmosta, että mä teen tiettyjä jakoja, tietyllä perusteella...”* (H5) Lisäksi mainittiin ryhmien sekoittamisesta mahdollisimman paljon sekä ryhmäkokoontamista, joissa tutustuu mahdollisimman moneen.

”...ryhmien niinku kokoonpanot niin, että tutustuu mahdollisimman moneen opiskelijaan...sekotan mahdollisimman paljon ryhmiä ja pitää toistaa ja esitellä itteensä ja nimee, koska sit se luo sitä turvallisuuden tunnetta...” (H3)

Turvallisen parin tai ryhmän hyödyntämistä käytettiin mielen hyvinvoinnin tukemisen keinona muun muassa silloin, jos tunnilla oli haastavampia asioita. Tällöin oppilaalle annettiin

mahdollisuus valita turvalliseksi kokemansa pari. Myös uusien liikuntaryhmien kanssa hyödynnettiin niin sanottuja kotiryhmiä.

”...tavallaan valmiit ryhmäjaot hetken aikaa, et ne oppis siinä pienessä porukassa ensin toimii keskenään ja oppis tuntee toisensa vähä paremmin ja sit vähä sekotellaa, että hetken aikaa vähä samoissa, turvallisissa kokoonpanoissa nii semmonen monesti on toiminu ihan hyvin...” (H2)

Työ- ja toimintatavoista liikunnanopettajat mainitsivat oikeanlaisten työ- ja toimintatapojen miettimisen, yleisöttömyyden tekemisessä, etenemisen helpommasta vaikeampaan, yhteisöllisen tunnin aloituksen ja muita mielen hyvinvointia tukevia työ- ja toimintatapoja. Pyrittäessä tukea oppilaiden mielen hyvinvointia tärkeäksi koettiin oikeanlaisten toimintatapojen miettiminen tunnille harjoitteiden ja palautteenannon osalta. Lisäksi mainittiin, että ryhmäkohtaisesti mietitään, sopivatko tehtävät toteutettavaksi mieluummin pareittain, pienryhmässä vai koko ryhmän kanssa.

Yleisöttömyyden yhteydessä mainittiin pienryhmätyöskentelystä. Esimerkiksi telinevoimistelussa oppilaat eivät mielellään tee koko ryhmän kanssa, koska siten *”...sä oisit siin niinku kaikkien estraadilla tekemässä niitä...”* (H1) Kaiken kaikkiaan yleisöttömyyteen pyrkiminen koettiin tehtävästä riippumatta tärkeäksi.

”...oli mikä tehtävä tahansa, on sitte kuntotesti tai jotai muuta, nii ois tärkee pyrkiä siihe, että siel ei hirveenä oo sitä yleisöö, vaan et jokainen pääsee omassa rauhassa, ehkä siinä pienessä porukassa tekemään...” (H2)

Etenemistä helpommasta vaikeampaan kuvailtiin käytettävän haastavissa sisällöissä, jotta oppilaat saisivat myönteisiä kokemuksia, mutta toisaalta heille annettaisiin myös mahdollisuus haastaa itseään.

”...mikä on ollu ehkä oppilaille sellanen haastava, niin kehonhallinta, jos on menty jotai telinevoimistelutyypistä, niin toki niissä sitten aina alottaa niinku niistä helpommista liikkeistä ja jotenki, että siinä niitä onnistumisia niinku tulis ja jäis niinku sellanen positiivinen fiilis jokaselle ja sitte tavallaan sen jälkeen niillä ois sit mahdollisuus haastaa itteään...” (H1)

Yhteisöllisen tunnin aloituksen osalta mainittiin ryhmässä tehtävistä harjoituksista yhteisöllisyyden luomiseksi. Esiin tuotiin erikseen tunnin aloittaminen peleillä tai leikeillä, sillä näin pystytään aistimaan ryhmän tunnelmaa ja oppilaiden tuntemuksia sekä tarvittaessa muuttamaan liikuntatunnin suunnitelmaa. Tämä koettiin toimivaksi ja siitä pidettiin, sillä oppilaiden fiiliksen näkemisen lisäksi ”...*siinä yleensä vähän sitte oppilaatki innostuu ja tulee nauruu ja sellane rento tunnelma siihe...*” (H1)

Muista työ- ja toimintatapoihin liittyvistä keinoista mainittiin tunnin rytmitys ja sijoittuminen eli esimerkiksi se, meneekö peilin eteen vai ei. Lisäksi tuotiin esiin ryhmän kokoaminen tunnin loppuksi yhteen oppimiskokemusten sekä oppilaiden tuntemusten läpikäymiseksi.

Sisältöjen osalta liikunnanopettajat mainitsivat monipuolisuudesta, peleistä ja leikeistä, kehonhuollollisista harjoituksista ja muista sisällöllisistä ratkaisuista. Liikunnanopettajat kertoivat, että sisällöt pyritään pitämään mahdollisimman monipuolisina ja liikuntamuoto vaihtuu joka kerralle.

Pelit ja leikit koettiin oppilaiden mielen hyvinvointia tukevaksi sisällöksi ja niiden yhteydessä mainittiin tarkemmin ryhmässä tehtävistä lämmittely- ja polttopeleistä.

Kehonhuollollisista harjoituksista mainittiin tarkemmin muun muassa rentoutusharjoitukset sekä tietoisien läsnäolon harjoitukset, kuten jooga. Lisäksi kuvailtiin, kuinka pienillä asioilla, kuten esimerkiksi loppuvenytyksillä, voidaan liikunnassa vaikuttaa mielen hyvinvointiin. Opiskelijoiden itselleen asettamien paineiden sekä vaatimusten kuvailtiin olevan kovia. Siten rentoutuksen hetkiä tuomalla koettiin, että pystytään tukemaan mielen hyvinvointia. Opiskelijoiden kerrottiin toivovan rentoutuksia erityisesti lukion toisella kirjoitusten alkaessa.

Muina sisällöllisinä ratkaisuinä mainittiin musiikkiliikunta osana tunnin alkua sekä ei-kilpailullinen toiminta, jonka kuitenkin todettiin riippuvan oppilasryhmästä. Vauhdikkaampien pallopelien ei välttämättä koettu olevan järkevin vaihtoehto, sillä oppilailla saattoi liittyä niihin arkuutta. Myös koulun ulkopuolisille liikuntapaikoille vieminen nostettiin esiin, jotta oppilailta madaltuisi kynnyksen mennä kyseiseen liikuntapaikkaan vapaa-ajalla.

”...jos vie vaikka crossfitti-salille niinku pakollisella opintojaksolla, joka tavoittaa kaikki opiskelijat, niin siinä tulee myös semmone, et se voi aluks pelottaa iha älyttömästi, et mä en kehtaa näissä vaatteissa mennä tai mun pitäis olla niinku lihaksikkaampi, et mä voin mennä sinne niin sit tavallaan, ku ne huomaakin, et siellä on ihan tavallisen näkösiä, tavallisissa vaatteissa olevia ihmisiä, nii se on myös semmone positiivinen keino niinku saada tota kokemuksia, joka tietysti auttaa siihen, että niiltä madaltuu myös vapaa-ajalla niinku se meno sinne kyseiseen liikuntapaikkaan.” (H3)

Taulukossa 8 on koottuna liikunnanopettajien didaktiset keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

TAULUKKO 8. Liikunnanopettajien didaktiset keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

Alaluokka	Yläluokka
Eriyttämisen huomioiminen (N=3)	Eriyttäminen
Jakaminen kovempi ja leppoisampi peli –ajatuksella (N=3)	
Positiivinen palaute (N=3)	Palaute ja arviointi
Kannustaminen (N=3)	
Formatiivinen arviointi (N=1)	
Ryhmittelyn merkitys (N=1)	Ryhmittely
Huomion kiinnittäminen ryhmäjakoisiin (N=3)	
Huomion kiinnittäminen ryhmäkokoonpanoihin (N=1)	
Monenlaiset ryhmittelyt ja ryhmäkokoonpanot (N=3)	
Turvallisen parin tai ryhmän hyödyntäminen (N=2)	
Oikeanlaisten työ- ja toimintatapojen miettiminen (N=1)	Työ- ja toimintatavat
Yleisöttömyys tekemisessä (N=2)	
Eteneminen helpommasta vaikeampaan (N=1)	
Yhteisöllinen tunnin aloitus (N=1)	
Muut mielen hyvinvointia tukevat työ- ja toimintatavat (N=2)	
Monipuoliset sisällöt (N=2)	Sisällöt
Pelit ja leikit (N=2)	
Kehonhuollolliset harjoitukset (N=2)	
Muut sisällölliset ratkaisut (N=3)	

8.2.2 Pedagogiset keinot

Liikunnanopettajien pedagogiset keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liittyivät ilmapiiriin, tuntiin keskittymiseen, oppilaiden huomioimiseen ja liikunnan avulla kasvattamiseen.

Ilmapiirin osalta liikunnanopettajat kuvailivat turvallisen ilmapiirin luomista, ryhmäyttämistä sekä musiikin hyödyntämistä ilmapiirin luomisen tukena. Esiin nostettiin sellaisen ilmapiirin rakentaminen, jossa oppilaat uskaltavat näyttää tunteitaan ja toimia kaikkien kanssa. Lisäksi kerrottiin, että turvallisen ilmapiirin luomiseen keskitytään aina syksyn alussa. Turvallisen ilmapiirin luominen koettiin tärkeäksi seitsemännen luokan alussa, jotta se säilyisi yhdeksännelle luokalle asti. Turvallista ryhmää pidettiin kaiken perustana ja turvallisen olon saamista kaikille yhtenä keskeisimpänä asiana.

”... jos sä saat rakennettua sinne turvallisen ryhmän sinne liikuntatunnille, niin se on se kaiken perusta, että jokainen uskaltaa siellä olla oma itsensä ja tota pääsee siellä vapautuneesti toimimaan...” (H2)

Ryhmäyttämiseen ja ryhmän yhtenäistämiseen kerrottiin käytettävän aikaa aina syksyn alussa, jotta kaikilla on helppo olla tunneilla. Yhtenä keskeisimpänä asiana pidettiin sitä, että ryhmä saataisiin toimimaan yhdessä. Lisäksi kerrottiin, että ryhmäytymiseen panostetaan uuden ryhmän tullessa seitsemännelle luokalle ja mainittiin seitsemännen luokan ryhmäytymiseen painottuvasta lisäliikuntatunnista.

”...tietenki liikunnassaki meil on sitte se seiskaluokan ekstraliikuntatunti, niin se on luokkaliikkana eli sen erityinen painopiste on siinä, et siinä tehoa erilaisia ryhmäytysjuttuja ja pelejä ja yhteistoiminnallisia pelejä, et saatais se luokka puhaltaa yhteen hiileen...” (H2)

Musiikkia kerrottiin hyödynnettävän ilmapiirin luomisessa. Sen koettiin luovan hyvää mieltä ja rennompaa ilmapiiriä.

”...se luo hyvää filistä ja se saattaa luoda sellasen, et eihän tässä olla mitään välttämättä oppimassa, vaan vähän niinku ollaan niin sanotusti enemmän

hengaamassa, mutta kuitenkin siinä opitaan jotain sitte taustalla sitte. Eli se luo vähän sellasta rennompaa ilmapiiriä siihen...” (H4)

Tuntiin keskittymisen osalta liikunnanopettajat mainitsivat havainnoinnin ja läsnäolon. Liikunnanopettajat kuvailivat havainnointia esimerkiksi seuraavasti ”...pitää olla kyllä niinkun hoksottimet hereillä koko ajan...” (H4) ja ”... kyl mä yritän kattoo niitä oppilaita ja opiskelijoita koko ajan...yritän havainnoida sitä tilannetta...” (H5) Pääasiana oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa pidettiin sitä, että opettaja on hereillä, ”tuntosarvet” päässä, huomaa, näkee ja havainnoi oppilaita.

Läsnäolo koettiin tärkeäksi pyrittäessä tukemaan oppilaiden mielen hyvinvointia ja sen muun muassa mainittiin olevan yksi pääasioista oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa.

Oppilaiden huomioimisen osalta liikunnanopettajat mainitsivat oppilaisiin reagoimisesta, aidosta kiinnostuksesta, oppilaiden kohtaamisesta nimillä, tasapuolisuudesta, kyselyistä, oman tilan järjestämisestä vaatteiden vaihtamiselle sekä tukemisesta vanhojen tansseihin osallistumisessa. Oppilaisiin reagoiminen koettiin tärkeäksi. Esiin tuotiin pyrkimys huomata, jos joku oppilas ei voi hyvin. Tällöin oppilaalle annettiin ylimääräistä huomiota ja kysyttiin esimerkiksi kuulumisia. Jos oppilaalla huomattiin olevan vaikea tunnetila, hänet saatettiin päästää liikkumaan esimerkiksi kuntosalille. Oppilaiden kuunteleminen nostettiin myös esiin. Oppilaaseen liittyvät pienetkin huomiot koettiin hyödyllisiksi ja toimintaa edesauttaviksi.

”...jos sä huomaat oppilaassa jotain, se tajuu, et sä oot huomannu ja se tuntuu siit niinku hyvältä, nii edesauttaa kaikkea toimintaa siitä eteenpäin.” (H7)

Aito kiinnostus oppilaiden asioista ja tuntemuksista koettiin tärkeäksi. Liikunnanopettajat kuvailivat sitä seuraavasti: ”...oot niinku aidosti kiinnostunu niistä asioista.” (H5) ja ”...ottaa sen tosissaan heidän tuntemuksensa, ettei niinku vähättele tai sano, että anna mennä vaan...” (H6)

Oppilaiden kohtaaminen ja puhuttelemine nimillä koettiin merkitykselliseksi ja mielen hyvinvointia tukevaksi.

”...nimillä niinku oppilaitten sanominen tunnin aikana on tosi merkityksellistä, koska ne on monesti luokkatilanteis, vaan massana ja joku laittaa vaikka vaan nimelistaa kiertämään ja ne ei ees tiiä, ketä ne on, niin se, että sen sanoo ääneen, niin kylhän sillä on niinku valtava merkitys...viikon aikana mä opettelen niitten nimet ulkoo, vaikka mulla olis se kolmesataa opiskelijaa siinä jaksossa. Se on ihan välttämätöntä, koska sit se niinku yksilön nimen kohtaaminen, et mä tiedän, et sä oot Veera tai sä oot Paula tai näin pois päin, niin se on niinku sille yksilölle tosi merkityksellistä...” (H3)

Tasapuolisuus opettajan toiminnassa koettiin tärkeäksi oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa ja esiin nostettiin erikseen taitavien liikkujien huomioiminen.

”Tasapuolinen kohtelu on ainaki yks asia, josta monet on sit tosi tarkkoja, ettei ketään niinkun suosi ja varsinki sitten niinku ajatellen tota, jos on jotain tämmösiä taitavia liikkujia, niin tottakai heitäki täytyy huomioida, et ei voi jättää huomioimatta...” (H6)

Kyselyistä mainittiin alkukyselyiden teettäminen ja kysymysten asettaminen siten, että mahdolliset liikuntaan liittyvät pelot tulisivat esille. Lisäksi kerrottiin välikeskustelujen pitämisestä opintojakson puolivälissä.

”...on joku vaikka puhtaasti pelitunti niinku liikunnassa ja sitte mä jututan joko pienryhmissä tai pareittain niitä siinä opintojakson niinku puolivälissä, et miten ne on kokenut, vaikka just sen ilmapiirin siellä.” (H3)

Oman tilan järjestämistä vaatteiden vaihtamiselle kuvailtiin tuomalla esiin, kuinka tarjotaan mahdollisuus vaihtaa vaatteita omassa tilassa, jos nähdään oppilaan esimerkiksi vaihtavan vaatteita käytävällä. Mahdollisuutta omaan pukuhuoneeseen tarjottiin myös uintitunneilla.

”...mä ennen uintituntia nykyään aina sit sanon, et jos jollakin on semmone tilanne, että haluais niinku jonkunlaisen muun pukuhuoneen, nii mä soitan uimahalliin ja kysyn, että onnistuuko ja niinku tavallaan sit en nosta sitä tikun nokkaan, et mä käyn sen keskustelun sen oppilaan kanssa tai opiskelijan kanssa niinku vaikka Wilma-viestillä tai jollain tämmösellä...” (H5)

Vanhoiden tansseihin osallistumista tuettiin muun muassa rahallisesti siten, että kerrottiin kuraattorin ja diakonin voivan miettiä koulun mahdollisuutta tukea esimerkiksi vuokratilavun kustannuksissa. Opiskelijoita autettiin myös parin saamisessa esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelija ei uskalla kysyä ketään pariksi. Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajana nähtiin paljon vaivaa siihen, että kaikki saisivat parin vanhojen tansseihin.

”...mä lähettelen viestejä, kun on vielä parittomia, jotka epätoivosesti koittaa löytää niit pareja, nii sit tavallaan näkee paljon vaivaa siihen, että sais niille kaikille parit...” (H3)

Liikunnan avulla kasvattaminen koostui käyttäytymistaitojen opettamisesta, tunnetaitojen opettamisesta, vuorovaikutustaitojen opettamisesta ja harjoittelemisesta sekä itsetunnon ja -tunteiden tukemisesta. Käyttäytymistaitojen opettamisen osalta kuvailtiin sitä, kuinka erilaisiin tilanteisiin sekä tapahtumiin pysähtytään ja mietitään, miten toimia. Käyttäytymistaitojen opetteluun koettiin tuovan mielen hyvinvointia liikuntatunneilla.

Myös tunnetaitojen, kuten tunteiden tunnistamisen ja hillitsemisen opettelemisen, koettiin tuovan mielen hyvinvointia liikuntatunneilla. Tunnetaitojen opettamisen osalta kuvailtiin tunteiden ilmaisun opettamista kehonhuollon kurssilla ja kerrottiin, että esimerkiksi Vanhojen tanssit -kurssilla tuodaan esiin parin huomioimista.

Vuorovaikutuksen opetteluun koettiin tuovan mielen hyvinvointia yhtä lailla kuin käyttäytymis- ja tunnetaitojen opetteluun. Vuorovaikutustaitojen opettamista ja harjoittelemista kuvailtiin tuomalla esiin, kuinka erilaisiin tilanteisiin ja tapahtumiin pysähtyessä mietitään, miltä toisesta tuntuu. Lisäksi kuvailtiin, että yritetään saada kaikki työskentelemään yhdessä ja pyritään siihen, että oppilaat pystyisivät tekemään jokaisen kanssa töitä sekä tarjotaan ”sosiaalista kanssakäymistä hyvällä tavalla”. Erikseen mainittiin vuorovaikutustaitojen opettamiseen sekä harjoittelemiseen liittyvistä tehtävistä, kuten tehtävistä, joissa joutuu keskustelemaan parin kanssa, tai joissa välineen kautta tai ilman joutuu olemaan kosketuksessa pariin. Lisäksi mainittiin tehtävistä, joissa opiskelijan pitää toistaa nimeänsä ja esitellä itseänsä. Tämän koettiin luovan turvallisuuden tunnetta.

Itsetunnon ja -tuntemuksen tukemisen osalta mainittiin, kuinka yritetään tuoda esille, että ”...jokainen on hyvä jossain ja jokainen on arvokas” (H5) Liikunnanopettajat kuvailivat myös onnistumisen kokemusten mahdollistamista: ”...pyrin siihen, että jotenki osais ja pystyis tarjoamaan sellasta jotenki, että on niitä sellasia onnistumisen hetkiä niille oppilaille...” (H1) ja ”...tarjoaa niitä ilon hetkiä ja onnistumisia...” (H4) Lisäksi kerrottiin, että opetetaan kaikki oppilaat siihen, että yrittäminen ja jollakin tasolla tekeminen on riittävää.

”...opettaa ne kaikki tavallaan siihen, että ei oo tärkeitä se, että miten hyvä sä oot liikunnassa, vaan että kun sä yrität jollaki tasolla, tai että teet, oot mukana jollaki tasolla, nii se on iha riittävää...” (H2)

Taulukossa 9 on koottuna liikunnanopettajien pedagogiset keinot oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiseen.

TAULUKKO 9. Liikunnanopettajien pedagogiset keinot tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

Alaluokka	Yläluokka
Turvallisen ilmapiirin luominen (N=2)	Ilmapiiri
Ryhmyttäminen (N=2)	
Musiikin hyödyntäminen ilmapiirin luomisen tukena (N=1)	
Havainnointi (N=3)	Tuntiin keskittyminen
Läsnäolo (N=2)	
Oppilaisiin reagoiminen (N=3)	Oppilaiden huomioiminen
Aito kiinnostus (N=2)	
Oppilaiden kohtaaminen nimillä (N=1)	
Tasapuolisuus (N=1)	
Kyselyt (N=1)	
Oman tilan järjestäminen vaatteiden vaihtamiselle (N=2)	
Tukeminen vanhojen tansseihin osallistumisessa (N=1)	
Käyttäytymistaitojen opettaminen (N=1)	Liikunnan avulla kasvattaminen
Tunnetaitojen opettaminen (N=2)	
Vuorovaikutustaitojen opettaminen/harjoittelu (N=4)	
Itsetunnon/-tuntemuksen tukeminen (N=4)	

8.3 Keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita

Tässä luvussa kuvaan liikunnanopettajien keinoja tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita. Liikunnanopettajat tukivat mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita sekä opetuksessa että sen ulkopuolella.

8.3.1 Keinot tukea opetuksessa

Liikunnanopettajien keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita opetuksessa olivat opetusjärjestelyt sekä vuorovaikutus. Lisäksi he kuvailivat muita didaktisia ja pedagogisia tukemisen keinoja. Useat liikunnanopettajat toivat esiin tilannesidonnaisuuden ja oppilaskohtaisuuden käyttämissään keinoissa.

Opetusjärjestelyjen osalta liikunnanopettajat mainitsivat eriyttämisestä, osallistumisesta omien mahdollisuuksien mukaan, vaihtoehtoisista tehtävistä sekä yksilöllisistä järjestelyistä. Eriyttäminen koettiin tärkeäksi asiaksi ja sitä kuvailtiin mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen osalta *”tosi heviksi eriyttämiseksi”*. Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevat oppilaat pystyttiin huomioimaan liikunnanopetuksessa eriyttämisen avulla. Opetusta eriytettiin tarpeen mukaan siten, ettei se tule korostuneesti esille.

”...jos on ollu jotai pienpelejä ja tää oppilas ei vaik niinku sosiaalisten tavallaan kanssakäymisen takia pysty vaikka osallistumaan tällasiin pienpeleihin esimerkiksi, mut et sil saattaa olla yks kaks kaverii, kenen kans se pystyy olla, nii sit vaik muille joku viitepeli siinä, ne heittelee vaikka koria, joku korinheittopiste, mut sit tavallaan ne muutki tekee sitä sit seuraavaks ja ne vaik pelaa kolmistaan eri tavalla sen pelin, jotta se ei niinku myöskään niinku pomppais liikaa esille se, että tämän takia me nyt tätä tehää eri tavalla...” (H1)

Omien mahdollisuuksien mukaan osallistumista kuvailtiin tuomalla esiin, kuinka oppilas saattaa pystyä osallistumaan joihinkin tehtäviin yhdessä muun ryhmän kanssa ja muuten hänelle voidaan esimerkiksi keksiä omaa ohjelmaa tai hän voi saada joissakin asioissa itselle sopivan

roolin ja olla omalla tyylillä mukana. Lisäksi kerrottiin, että oppilailla saattaa olla huonoja päiviä, jolloin he ovat muuten pukuhuoneessa ja tulevat vain joihinkin harjoitteisiin mukaan.

”...tavallaan jopa sitte tehä niinku vähä semmosta välii niinku iha omaa suunnitelmaanki sillee, että rakennetaan ja mietitään yhdessä, et hei, mihin sä voit osallistua ja ei pysty osallistuu johonki joukkuepeleihin tai muuta, nii sit mietitään, et no hei, pystytkö tulee toho alkujuttuun, et sitä tehää vähä pienemmässä porukassa, ja jos sitte sit keksitään sulle omaa ohjelmaa vähä...” (H2)

”...joskus voi olla sillee, että voi olla mukana, mutta ei voi tehdä kaikkee eli sitte saa jossaki semmosen roolin, joka sitte tuntuu siltä, että sopii...” (H6)

”...sit voi olla sellasii huonoja päiviä, et ei oikeesti niinku ahdistaa niin paljon, et ne on sit siel pukkaris ja tulee johonki juttuu mukaan...” (H1)

Vaihtoehtoiset tehtävät olivat usein käytetty keino tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa. Liikunnanopettajat kokivat, että heidän tehtävänä on olla apuna osallistumista tukevien keinojen löytämisessä ja toivat esille, että lähikollega on tärkeä pohdittaessa tunnilla eriyttämistä sekä ratkaisuja. Lisäksi kuvailtiin, kuinka mietitään, miten oppilaat saisivat liikuntatuntinsa suoritettua ja koetetaan löytää heille jokin tapa liikkua tavoitteiden ollessa tällöin ”jotain ihan muuta”. Myös vaihtoehtojen miettimisestä yhdessä oppilaan kanssa mainittiin.

”...mä yritän vaan mieltä, et miten ne sais ikään kuin nyt tämän oman liikuntatuntinsa tässä suoritettua, jos edes mitenkään...yritän niinku viimeseen asti, et ne vähän liikkuis, koska sit mä nään, et se liikkuminen edesauttaa sitä omaa oloa kuitenkin, et mikä se ikinä sit se vaihtoehto on, niin yrittäs löytää se...jos näkee tai, jotka on tullu sanoo, et ei pysty, nii sitte tota mietitään aina yhdessä, et mikä on vaihtoehto, tai kotoo tulee viestejä, et hei jotai, nii sitte mietitään. Yleensä mä yritän sen oppilaan itsensä kanssa mieltä, koska tota sitte vois saada edes tekee jotain, koska jos mä vaan niinku ohjaan ja määrään, ni se voi taas olla niinku hankaloittaa sitä tilannetta, mut rima todella alas ja sitte niinku mä sanoin, et tavoitteet ei oo mitää ihmeellisiä, et jos sais nokkaansa vaik ulos ja vähä piristymään. ” (H7)

Vaihtoehtoisten tehtävien osalta liikunnanopettajat kuvailivat myös niiden antamista sekä omatoimista ja itsenäistä toimintaa. Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden kerrottiin saavan usein enemmänkin vaihtoehtoja ja se koettiin tärkeäksi, jotta he pystyisivät jotenkin osallistumaan. Liikunnanopettajat mainitsivat tekevänsä muutoksia harjoitteisiin tai tehtäviin, kun oppilas osaa sitä itse pyytää ja kertoivat mahdollisuudesta korvaavaan tehtävään, jos on esimerkiksi ahdistus tiedossa. Lisäksi liikunnanopettajat toivat esiin, että sisällöt ja tehtävät rakennetaan joskus erityisen henkilökohtaisesti ja he kokivat, että mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita useimmiten helpottaa, jos he pääsevät itsenäisesti liikkumaan. Vaihtoehtoista tehtävistä mainittiin kuntosali ja käveleminen.

”...meil on koulussa kuntosali, mille niinku varsinkin vanhempia ysejä nyt pystyy sinne päästämään, antaa niille jonkun tehtävän, mitä ne tekee siellä sit, et jos ne pystyy siihe osallistumaan...” (H1)

”...meillä toimii ihan hyvin ihan se, että ne lähtee kävelee sportstrackerin kanssa ja sit, jos ne saadaan edes sitä tekee, nii se on aika hyvä...sit, jos ollaan jossain kentällä, nii usein me tehään sit sillai, et lähe sinne mukaan, lähe sieltä tekemään jotain itekseen. Ne kuitenkin on ikään kuin siinä osa ryhmää, mut niil on oma ohjelma.” (H7)

Liikunnanopettajat mainitsivat erilaisista yksilöllisistä järjestelyistä. Esiin nostettiin muun muassa se, että liikuntatunnin suorittaminen menee mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevilla oppilailla melko itsenäiseksi, mutta sitä yritetään kontrolloida sekä dokumentoida. Lisäksi mainittiin, että pitää sopia näiden oppilaiden kanssa toimintatavoista. Uinnin järjestämisestä kerrottiin siten, että mennään yksin uimaan, tai huoltajalta voi tulla esimerkiksi video tai todistus uinnista. Esiin tuotiin se, että tunnilla mietitään ratkaisuja mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden osallistumisen tukemiseksi. Esimerkiksi joidenkin oppilaiden kohdalla voi liikuntatunnilla olla käytäntö, että he menevät hetkeksi rauhoittumaan ja palaavat takaisin. Yksilöllisenä järjestelynä mainittiin myös liikunnan pienryhmän pitäminen. Ryhmässä on opiskelijoita, joilla on mielenterveyden haasteita ja he suorittavat yksilöllisesti liikunnan ensimmäisen sekä toisen kurssin. Liikunnanopettaja tapaa heitä erikseen, sillä opiskelijat eivät pysty liikkumaan toistensa kanssa. Liikunnanopettajat kuvailivat myös osittain itsenäistä suorittamista. He kertoivat, kuinka

joidenkin oppilaiden kohdalla on käytäntö, että ”...ne tekee täysin omatoimista sitte ne tunnit, joille ne ei pysty osallistuu...” (H1) tai opiskelija voi käydä tietyt tunnit ryhmän kanssa ja tehdä osan tunneista osittain itsenäisesti osallistuen alku- ja lopputuntiin.

”...jokuhan voi olla niin, et se niinkun käy tietyt tunnit ryhmän kanssa ja sit hän pystyyki vaikka menee riippuen, mikä se paikka on, niin tekee itsenäisesti jotakin, mut on siinä samassa tavallaan tilassa tai samassa rakennuksessa, jollon se voi osallistua alkuun ja tunnin loppuun ja sitte tehdä siitä osan muulla tavoin.” (H3)

Vuorovaikutukseen liittyen liikunnanopettajat mainitsivat oppilaan kohtaamisesta, kysymisestä, juttelemisesta sekä omista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Liikunnanopettajat kokivat kohtaamisen olevan keino tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilasta liikuntatunnilla, ja asiaa kuvailtiin seuraavasti: ”...tietenki iha se kohtaaminen, et siihe on aikaa...” (H2)

Liikunnanopettajat kertoivat kysyvänsä oppilaalta esimerkiksi, voivatko opettajana tehdä jotain, jos havaitsevat oppilaalla haasteita. Tärkeänä pidettiin huolen esiin tuomista opettajana.

Jutteleminen nostettiin erikseen esiin keinona tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa. Liikunnanopettajat kertoivat, että oppilaan kanssa juteltiin haasteita havaitessa, ja se koettiin tärkeäksi. Lisäksi kuvailtiin pyrkimystä juttelun avulla motivoida mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta liikkumaan isomman porukan kanssa: ”...yrittää löytää sieltä sitte kenties niitä jo oppilaalla olevia motivaatioita, et mitä hän tykkää liikkua ja lähteä sieltä liikkeelle sitte...” (H2)

Liikunnanopettajat toivat esiin myös omiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tukemisen keinoja. He kuvailivat muun muassa tilanteisiin eläytymistä omana itsenään ja välittävänä ihmisenä sekä mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan ymmärtämistä. Lisäksi tärkeäksi koettiin oppilaan tuntemusten sanoittaminen, jos oppilas ei siihen itse pysty.

Muista pedagogisista ja didaktisista keinoista tukea liikunnanopettajat mainitsivat yleisesti huomioimisesta, ryhmittelyssä huomioimisesta, tunnin sisällöissä huomioimisesta, ”ihminen edellä” -periaatteesta, erityisestä sensitiivisyydestä ja kuvailivat myös muita, yksittäisiä ratkaisuja. Liikunnanopettajat mainitsivat huomion kiinnittämistä varsinkin heihin, joilla on

mielen haasteita ja kertoivat pyrkimyksestä huomioida mielenterveyden haasteiden kanssa kamppaileva oppilas siten, ettei oppilaalle tulisi tilanteita, joissa hän kokisi enemmän esimerkiksi ahdistusta. Huomioimista pidettiin ensisijaisena ja mahdollisesti tärkeimpänä asiana.

”...kyl se huomioiminen on iha ykkösjuttu, koska ne helposti myös jää ja vetäytyy, et niit voi olla välil vähä vaikee huomioida.” (H7)

Ryhmittelyssä huomioimisen osalta mainittiin muun muassa ryhmien muodostamisesta erityisen hienovaraisesti, ettei oppilaalle tule ahdistusta yksin jäämisestä ja tuotiin esiin, että voi esimerkiksi olla joitain henkilöitä, joiden kanssa ei kannata laittaa samaan ryhmään mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta. Liikunnanopettajat mainitsivat näkyvien mielen haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden laittamisesta samaan ryhmään kymppien oppilaiden kanssa, sillä he pystyvät huomioimaan erilaisuutta ja mahdollisesti kannattelemaan ryhmää. Sosiaalisesti taitavan oppilaan ja hyvien ystävien laittaminen samaan ryhmään nostettiin myös esiin.

”...otan siihen jonkun tällaisen fiksun tyyppin, kuka on sosiaalisesti taitava. Mahdollisesti, jos on hyviä ystäviä, sellaisia samaan ryhmään ehdottomasti.” (H4)

Liikunnanopettajat kertoivat myös mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden huomioimisesta tunnin yhteisissä sisällöissä. Esiin nostettiin muun muassa tiedossa olevien, mahdollisten traumamuistuttajien huomioiminen tehtävissä ja sisällöissä. Lisäksi mainittiin, että jos on riittävästi tilaa, voi olla erilaista, opintojakson tavoitteiden sisällä olevaa toimintaa eri tiloissa. Esiin tuotiin myös, että joku voi saada apua hengästyttävästä liikunnasta tai pelaamisesta ja tällöin peli aloitetaan nopeasti. Mielenterveyden haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille pyrittiin suunnittelemaan turvallisia tehtäviä liikuntatunnille. Myös matalan kynnyksen tehtävät sekä tasoajattelun hyödyntäminen nostettiin esiin.

”...joku taas sit saa vahvasti vaikka semmosesta niinku hengästyttävästä liikunnasta apuja siihen, että unohtaa hetkeksi, kun pitää vaan keskittyä siihen hengittämiseen tai joilleki se on pelaamista ja tota sitte, et nopeesti niinku pelataan, jotta saa unohdettua niitä.” (H3)

”...sitte, että siellä tunnin sisällä ois niinku aina sitte niitä matalan kynnyksen tehtäviä myös sitte, että pystyy jollaki tavalla osallistuu...vähä niinku tasoajatteluaki sitte, että on eritasosta toimintaa, nii sit saa valita vähä, mihi menee, et ehkä semmosta aika paljonki käytetään sitte.” (H2)

Liikunnanopettajat kuvasivat, kuinka mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita kohdatessa, mennään ”ihminen edellä” -periaatteella ja unohdetaan koululiikunta, kuten liikuntataidot tai -varusteet.

”...jotenki itellä unohtuu sellanen niinku koululiikunta, vaan nyt täs mennää tää ihminen edellä ja mietitään, mikä sil ois hyvä...” (H7)

”... se ihminen, se on kaikkein tärkeintä ja sitte se, että siinä vaiheessa ei oo sillä niinku niin sanotulla liikuntataidolla tai liikuntavarusteilla yhtää mitään merkitystä...” (H5)

Eriytyinen sensitiivisyys puhumisessa ja opettajan toiminnassa koettiin tärkeäksi, jos ryhmässä oli mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita.

”...vielä erityisen sensitiivinen niinkun ote myös niinku siihen, mitä puhuu... semmonen ekstrasensitiivisyys kaikessa siinä, mitä tekee.” (H6)

Muita liikunnanopettajien esiin nostamia ratkaisuja tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa oli henkilökohtainen tutustuminen, jonka avulla motivoitiin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta liikkumaan isomman porukan kanssa. Lisäksi mainittiin useamman mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan laittamisesta yhdessä liikkumaan, jos he tulevat toimeen keskenään ja kerrottiin, että näitä oppilaita usein helpottaa, jos he pääsevät ulos liikkumaan. Liikunnanopettajat kuvailivat myös tiettyjen sääntöjen kanssa joustamista, jos oppilas saadaan siten eri tavalla osallistumaan sekä mahdollisuutta tehdä muita koulutehtäviä, jos oppilas ei pysty liikkumaan. Lisäksi oppilaiden välinen vertaistuki mainittiin keinona tukea oppilasta haasteita havaitessa.

”Tai sit voi antaa jos jotain auttaa se, et sil on kuulokkeet päässä ja se osallistuu, nii sit pitää kuulokkeet päässä ja sen pystyy aina perustelee muille... et ehkä tiettyjen sääntöjen kanssa sit vähä joustetaan ja vähä annetaan periks, jos sillä saadaan niinku osallistuu eri tavalla...joskus ihan yhtä lailla, jos se on niinku joku tapaturmasesti vammautunu, nii tota sen mielen haasteiden kanssa, niin mä sanon, et nyt jos ei vaa lähe, onks sul jotai kouluhommii, mitä sä voit tehä, läksyjä, kokeisiin valmistautumista, jotain projekteja, käytä tää aika hyödyks. Mä aattelen, et sit se helpottaa sielt toisest suunnasta, et mä en oo niin mustasukkanen siitä omasta aineestani, et mä ajattelen, et tää on nyt se hyvä hetki, jos ei sust lähe mitää irti, niin käytetää johonki muuhun hyödylliseen.” (H7)

”...semmonen vertaistukeen turvautuminen, eli et sinne menee jotain tavallaan läheisiä kavereita auttamaan tai juttelemaan semmoses tilanteessa...” (H6)

Taulukossa 10 on koottuna liikunnanopettajien keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa.

TAULUKKO 10. Liikunnanopettajien keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa.

Alaluokka	Yläluokka
Eriyttäminen (N=3)	Opetusjärjestelyt
Osallistuminen omien mahdollisuuksien mukaan (N=3)	
Vaihtoehtoiset tehtävät (N=6)	
Yksilölliset järjestelyt (N=4)	
Oppilaan kohtaaminen (N=3)	Vuorovaikutus
Kysyminen (N=3)	
Jutteleminen (N=4)	
Omat tunne- ja vuorovaikutustaidot (N=3)	
Huomioiminen (N=3)	Muut pedagogiset
Ryhmittelyssä huomioiminen (N=4)	ja didaktiset keinot tukea
Tunnin sisällöissä huomioiminen (N=2)	
”Ihminen edellä” -periaate (N=2)	
Eriytyinen sensitiivisyys (N=1)	
Muut ratkaisut (N=3)	

8.3.2 Opetuksen ulkopuoliset keinot tukea

Opetuksen ulkopuolisten keinojen osalta liikunnanopettajat kuvailivat oppilaan tilanteen edistämistä sekä muuta yhteistyötä ja mainitsivat myös muista keinoista.

Oppilaan tilanteen edistämisen osalta liikunnanopettajat mainitsivat kuulumisten kyselystä, eteenpäin ohjaamisesta, asioiden eteenpäin viemisestä, oppilashuollon konsultoinnista sekä auttamisesta keinojen löytämisessä. Esiin nostettiin, että kuulumisten kysely voi johtaa oppilaan asian etenemiseen ja siitä saattaa syntyä jotain, mitä viedään eteenpäin.

”...kun sä kysyt sen kysymyksen, mitä kuuluu, niin sit täytyy niinku hyväksyä se, että siitä voi poikia jotakin, jota mä vien eteenpäin ja voi olla, et sit joudun illalla soittelee huoltajille puheluita...” (H3)

Liikunnanopettajat toivat esille mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevan oppilaan eteenpäin ohjaamisen esimerkiksi kuraattorille tai psykologille. Asiaa kuvailtiin seuraavasti: *”...jos mä en itse osaa auttaa, nii sit mä yritän ohjata niitä tonne just niinku psykologille tai kuraattorille.” (H5)*

Oppilaan asioiden eteenpäin viemisen yhteydessä tuotiin esiin se, ettei opettaja voi yksinään olla vastuussa mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevasta oppilaasta varsinkaan, jos oppilaalla on vakava mielenterveyden häiriö. Esiin nousi kokemus siitä, ettei haluta ottaa vastuuta, jos oppilas kertoo esimerkiksi itsetuhoisista ajatuksista pelkästään opettajalle, eikä asiaa viedä heti eteenpäin. Liikunnanopettajat mainitsivat asioiden eteenpäin viemisestä oppilashuollolle. Esiin tuotiin, että opiskeluhuoltoryhmään voi viedä huolen aiheita, jos on uusi huoli ja apua tarvitaan. Lisäksi kerrottiin, että todella akuuteissa tilanteissa on opettajana soittanut koulupsykologille ja pyytänyt miettimään jatkotoimia, ettei opiskelija jää yksin sekä vienyt opiskelijoita terveydenhoitajalle epäillessään heidän karkaavan matkalla sinne. Liikunnanopettajat mainitsivat myös muille opettajille kertomisesta ja kuvailivat tiedon vaihtoa luokanohjaajan, -valvojan tai ryhmänohjaajan kanssa.

”...aika nopeesti mä niinku laitan ryhmänohjaajalle viestiä, et hei sun tämmöne opiskelija, tänään tapahtu tällasta tunnilla tai se kerto mulle tai se kirjotti Wilmaan tällasen viestin, mut mä aina sanon opiskelijalle, että mä toivon tai koitan esittää

kysymyksen niin, että saanhan, voinhan kirjoittaa nyt tästä asiasta ryhmänohjaajalle.” (H3)

”...jos on niinku sellanen, et uus huoli herää, nii sitte luokkiksen kaa menee juttelee, et oot sä huomannu, oot sä kuullu muilt opettajilta...” (H7)

Liikunnanopettajat mainitsivat myös oppilashuollon konsultoimisesta ja kertoivat, että jos oppilaalta ei saa lupaa asioiden eteenpäin viemiseen, he konsultoivat nimettömänä oppilashuoltoa ja saavat sieltä apua tällaisessa tilanteessa. Esiin tuotiin myös, että kuraattoreille ja psykologeille voi laittaa konsultoivaa viestiä sen suhteen, miten edetään oppilaan asiassa. Liikunnanopettajat toivat ylipäättänsä esiin oppilashuollon merkityksen mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan tukemisessa. He kuvasivat moniammatillista puuttumista ja sitä, kuinka mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan asiat menevät oppilashuollolle, joka ottaa vastuun asiasta.

Liikunnanopettajat mainitsivat auttavansa oppilasta sopivien keinojen löytämisessä, ja mahdollisuuksista kertomisen koettiin olevan opettajan tehtävä. Jos ei ole opettajana pystynyt auttamaan, on yrittänyt keksiä jonkun muun keinon auttaa. Lisäksi mainittiin pyrkimyksestä miettiä yhdessä opiskelijan kanssa keinoja hänen tilanteeseensa.

”... mä oon noille mun omille ryhmäläisille sitä sanonutkin, että jos niinku, et koe mua turvalliseksi tai sellaseksi aikuiseksi, jonka kanssa niinku haluaisit jutella, niin sun ei tarvi, mutta jos mä huomaan, että kaikki asiat ei oo kunnossa, nii sun tarvii kertoo se ja sitte me mietitään, et kenelle sä haluat siitä jutella...yleensähän käy niin, että sit hän kertoo, et mikä sitä mieltä painaa ja sit me yhdessä vaan mietitään, että mikä se tota ni keino sieltä on...” (H3)

Muun yhteistyön osalta liikunnanopettajat mainitsivat muiden liikunnanopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, keinojen sekä käytänteiden miettimisestä ja sopimisesta luokanohjaajan kanssa, yhteistyöstä huoltajien kanssa, yhteistyöstä psykologin kanssa riippuen henkilöstä, moniammatillisista palavereista ja yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Muiden liikunnanopettajien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvailtiin muun muassa mainitsemalla, kuinka *”...useimmiten pohditaan liikunnanopettajien kesken yksittäisten oppilaiden jaksamista.” (H4)*

Lisäksi kerrottiin, että usein mietitään keinoja tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta yhdessä muiden liikunnanopettajien kanssa.

”...monesti saatetaan sitte yhteistuuminkin mieltä tossa liikkaopettajien kanssa... toisil saattaa olla joku luokkaliikka tai valinnaisliikka, nii sitte mieltä niitä kokemuksia, et vaihetaan mielipiteitä ja mietitää yhdessä...” (H2)

Myös keinojen ja käytänteiden miettimisestä sekä sopimisesta luokanohjaajan kanssa mainittiin ja kerrottiin, että *”...yleensä just luokanohjaajan kanssa on sovittu käytänteistä, et miten toimitaan just, jos tällasta ilmenee...” (H1)*

Liikunnanopettajat nostivat esiin yhteistyön huoltajien kanssa ja he mainitsivat yhteydenotosta kotiin sekä huoltajien kanssa sovitusta käytänteistä.

Psykologin kanssa tehtävän yhteistyön ja psykologin roolin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa koettiin riippuvan psykologista.

”...meillä on nyt tällä hetkellä erittäin hyvä psykologi ihan siis semmone tosi ammattitaitonen, et hänen kanssaan niinku se yhteistyö toimii tosi hyvin, mut sit edellisenä vuonna meillä oli vähän huonompi ja mä koin olevani aika yksin, et häntä ei kiinnostanu nää, et se riippuu ihan siitä henkilöstä, et kuka on siinä. Se psykologin rooli on ollu tänä vuonna tosi merkityksellinen.” (H5)

Liikunnanopettajat mainitsivat myös yleisesti moniammatillisista palavereista. Esiin nostettiin moniammatillisiin palavereihin osallistuminen, vaikkei kyse olisi omaan ryhmänohjausryhmään kuuluvasta opiskelijasta.

”...ne moniammatilliset palaverit on semmosia, et nehän ei välttämättä oo niinku mun ryhmäläisiä ja mullahan ei ois niinku velvoitetta niihin tietenkään mennä, koska ne aina lisää sitä, ku me ei olla missään vuosi- eikä kokonaistyöajassa ja näin, mutta sit, jos se opiskelija on niinku mulle avautunut siitä, niin kyllähän mä sillon koen sen, että se on merkityksellistä nimenomaan niinku mennä siihen moniammatilliseen palaveriin sitte mukaan.” (H3)

Liikunnanopettajat kuvailivat myös yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. He kertoivat vieneensä opiskelijan tukinaiseen ja kriisikeskukseen sekä tehneensä yhteistyötä Setan ja turvakodin kanssa.

”...oon esimerkiksi ollu niinku tämmöseen sukupuolen moninaisuuteen Setaan yhteydessä ja sitte järjestäny semmosia tapaamisia tai jopa vieny oppilaita sinne taikka sitten tämmösiä turvakotijuttuja, et niinku myös omalla ajalla...” (H5)

Muista keinoista tukea liikunnanopettajat mainitsivat jutteleminen ja kuvailivat myös muita ratkaisuja tukea. Liikunnanopettajat mainitsivat yleisesti juttelemisestä. Esiin nostettiin, kuinka opiskelijaa jututetaan Wilma-viestillä tai pyydetään jäämään tunnin jälkeen juttelemaan, jos hän ei pysty työskennellä parin kanssa tai hänen on tunnilla huomattu jättäytyvän esimerkiksi ryhmätehtävissä ulkopuolelle. Lisäksi mainittiin, että oppilaan halutessa voi jutella ja tiettyyn rajaan saakka kuunnella. Kuitenkin esiin tuotiin se, ettei liikunnanopettajana voi olla psykologi.

Liikunnanopettajat nostivat esiin myös muita ratkaisuja tukea mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita. Esiin tuotiin se, että liikunnanopettajana voi tarkistaa, miten asiat etenevät. Lisäksi kerrottiin, että on henkilökohtaisesti sanottu mielenterveyden haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille, että liikunnanopettajalle voi aina tulla puhumaan ja voi lähettää Wilma-viestiä.

Taulukkoon 11 on koottu liikunnanopettajien keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita opetuksen ulkopuolella.

TAULUKKO 11. Liikunnanopettajien keinot tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita opetuksen ulkopuolella.

Alaluokka	Yläluokka
Kuulumisten kysely (N=1)	Oppilaan tilanteen edistäminen
Eteenpäin ohjaaminen (N=4)	
Asioiden eteenpäin vieminen (N=5)	
Oppilashuollon konsultointi (N=2)	
Auttaminen keinojen löytämisessä (N=2)	
Yhteistyö muiden liikunnanopettajien kanssa (N=2)	Muu yhteistyö
Keinojen ja käytänteiden miettiminen/sopiminen luokanohjaajan kanssa (N=1)	
Yhteistyö huoltajien kanssa (N=2)	
Yhteistyö psykologin kanssa riippuen henkilöstä (N=1)	
Moniammatilliset palaverit (N=2)	
Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (N=2)	
Jutteleminen (N=2)	Muut keinot
Muut ratkaisut tukea (N=2)	

9 POHDINTA

9.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta. Tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia heidän merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa sekä selvittää liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä. Tässä tutkielmassa mielenterveyttä lähestyttiin kaksiulotteisen mallin näkökulmasta ja siten mielenterveyden tukemista tarkasteltiin sekä oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisen että mielenterveyden häiriöiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen näkökulmasta.

Liikunnanopettajat kokivat, että liikunnanopetuksella on merkitystä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, ja pääosin liikunnanopetuksen merkityksen koettiin olevan suuri. Liikunnanopetuksella on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa olevan vaikutusta nuorten mielenterveyteen ja hyvinvointiin (Roccliffe ym. 2023, 1). Tutkielmassa nousi esiin liikunnan oppiaineen erityisyys, sillä liikunnanopetuksessa pääsee näkemään oppilaan toisessa ympäristössä ja erilaisessa tilanteessa verrattuna luokkahuoneeseen sekä pääsee lähelle nuorta. Liikunnanopetuksen ympäristö sekä sitä kautta liikunnanopettajien merkitys ja mahdollisuudet oppilaiden mielenterveyden tukemisessa on myös kirjallisuudessa nostettu esiin oppilaan vaikeuksien huomaamisen (Whisenhunt & Heidorn 2018, 48) sekä muun muassa itsemurhaan liittyvien varoitusmerkkien tunnistamisen ja niihin puuttumisen yhteydessä (Whisenhunt ym. 2022, 25). Tutkielman tuloksista ilmeni liikunnan oppiaineen mahdollisuus vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaiden mielenterveyteen, mikä on myös kirjallisuudessa noussut esiin (Røset ym. 2020a, 622–637).

Tutkielmaan osallistuneilla liikunnanopettajilla oli erilaisia kokemuksia merkityksestään ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Pari liikunnanopettajaa toi suoraan esiin kokevansa, että heillä on merkitystä oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi muutama kertoi pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden mielenterveyteen, ja pari koki mahdollisuutensa erityisen hyväksi. Liikunnanopettajien erilaiset kokemukset merkityksestään sekä vaikutusmahdollisuuksistaan saattavat johtua useista asioista. Grahamin ym. (2011, 488) esimerkiksi havaitsivat, että vaikka suurin osa opettajista kokee olevansa merkittävässä roolissa oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kehittämisessä,

toiset kokevat, ettei heillä ole riittävästi resursseja ja he ovat kuormittuneita oppilaiden tarpeista. Tutkielmaankin osallistuneet liikunnanopettajat nostivat esille useita asioita, jotka vaikuttivat heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä. Nämä asiat saattavat vaikuttaa opettajien kokemukseen merkityksestään sekä vaikutusmahdollisuuksistaan. Myös liikunnanopettajien osalta tutkielmassa nousi esiin mahdollisuus vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaiden mielenterveyteen, mikä korostaa opettajan sensitiivisyyden merkitystä opetustyössä. Sensitiivisyyttä tarvitaan myös liikuntatuntien sisältöjen valinnassa, sillä on todettu, että sopimattomat liikunta-aktiviteetit voivat pahentaa psyykkisiä ongelmia (Bailey ym. 2018, 2–13).

Liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan myönteisiin kokemuksiin, kuten yhteisöllisyyden sekä onnistumisen kokemuksiin ja myönteisiin tunteisiin. Lisäksi liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan yksilön mielenterveyttä suojaavista tekijöistä itsetuntoon, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä sukupuoli- ja seksuaali-identiteetin hyväksymiseen. Näitä tuloksia selittää pitkälti perusopetuksen ja lukion liikunnan opetussuunnitelma, sillä perusopetuksen opetussuunnitelmassa nostetaan esiin muun muassa positiiviset kokemukset, pätevyyden sekä myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä mahdollisuus iloon, sosiaalisuuteen sekä toisten auttamiseen (Opetushallitus 2014, 148–435). Lukion opetussuunnitelmassa puolestaan mainitaan esimerkiksi ilon, onnistumisen sekä liikunnallisen pätevyyden kokemuksista ja tuodaan esiin, että liikunnanopetuksen yhtenä tavoitteena on vuorovaikutustilanteissa toimiminen toisia kunnioittavasti, muiden auttaminen ja avustaminen liikuntatunneilla, yhteisöllisyyden tukeminen kannustamalla sekä rakentavan palautteen ja vertaisarvioinnin antaminen (Opetushallitus 2019, 333–335). Tutkielman tulokset tukevat hyvin kirjallisuudessa havaittua liikunnanopetuksen suojaavaa vaikutusta mielenterveyteen (Solidade ym. 2021, 1), sillä itsetunto ja vuorovaikutustaidot sekä kyky tunteiden tunnistamiseen, sanottamiseen ja ilmaisemiseen ovat yksilön mielenterveyttä suojaavia tekijöitä, kun taas ongelmat seksuaalisuudessa on mielenterveyttä haavoittava tekijä (Aalto-Setälä ym. 2023, 19; Lönnqvist & Lehtonen 2011, 28; Soisalo 2012, 121).

Liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä vaikuttivat erityisesti omat resurssit sekä ryhmäkoko. Useat liikunnanopettajat kuvailivat muun muassa omien voimavarojen, kuten jaksamisen, vireystilan sekä oman mielenterveyden merkitystä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu opettajan korkean

psykkisen hyvinvoinnin lisäävän opettajan valmiutta auttaa mielenterveyden ongelmien kanssa kamppailevia oppilaita (Sisak ym. 2013, 2–10). Siten opettajien hyvinvointiin sekä mielenterveyteen olisi tärkeä panostaa. Rampazzo ym. (2017, 166) mainitsevatkin, että jotkut maat ovat panostaneet opettajien mielenterveyteen, sillä opettajat ovat ammattinsa puolesta merkittävässä roolissa mielenterveyden edistämässä sekä ongelmien ennaltaehkäisemisessä. Omiin resursseihin liittyen myös ajanpuute nousi tutkielmassa esiin. Herääkin kysymys, voisiko kokonaistyöaikaan siirtyminen olla keino, jolla parantaa opettajien mahdollisuuksia käyttää aikaa oppilaiden mielenterveyden tukemiseen. Ryhmäkoon osalta tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat kertoivat ison ryhmäkoon vaikeuttavan oppilaiden mielenterveyden tukemista ja pienen ryhmäkoon parantavan mielenterveyden tukemisen mahdollisuuksia. Ryhmäkoon on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä opettajan mahdollisuuteen kohdata oppilaita yksilöllisesti. Sillä on havaittu olevan yleisesti suuri merkitys sille, miten paljon huomiota erilaiset oppilaat saivat ja sen havaittu olevan yhteydessä oppilaan saamaan henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä palautteeseen. (Huovinen 2019, 62–73) Tämä selittää hyvin, miksi ryhmäkoolla on vaikutusta myös oppilaiden mielenterveyden tukemiseen ja korostaa sitä, kuinka ryhmäkokoihin tulisi kiinnittää huomiota.

Omien resurssien ja ryhmäkoon lisäksi tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat mainitsivat yleisesti resursseista. He muun muassa kokivat, että resursseja tarvittaisiin lisää, jotta he pystyisivät huomioimaan oppilaita ja eriyttämään opetusta. Opettajien kokemus resurssien tarpeesta oppilaiden mielenterveyden tukemisen yhteydessä on noussut esiin myös Grahamin ym. (2011, 485) tutkimuksessa, jossa monet opettajat ilmaisivat tarvitsevansa lisäresursseja ja olevansa turhautuneita tämänhetkisistä resursseista. Koska nuorten mielenterveysoireilu on lisääntynyt (esim. Terveystieteiden tutkimuskeskus 2023), olisi se tärkeä huomioida myös koulun resursseissa. Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat nostivat resurssien osalta esiin muun muassa ohjaavat aikuiset, kuten koulunkäynninohjaajat, ja heidän merkityksensä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Oppilaiden mielenterveyden tukemisen näkökulmasta olisikin tärkeää saada esimerkiksi koulunkäynninohjaajia mukaan myös liikuntatunneille varsinkin, jos ryhmä on iso ja siellä on tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat kokivat myös tiedon vaikuttavan heidän mahdollisuuksiinsa tukea oppilaiden mielenterveyttä ja kertoivat pystyvänsä tukemaan oppilaiden mielenterveyttä, jos tiesivät haasteista. Tietosuoja rajoitti tiedon saamista oppilaiden haasteista ja yhteistyötä muiden tahojen kanssa. Tietosuojaan liittyy se, etteivät viranomaiset saa antaa ehdottomasti salassa pidettäviä tietoja, kuten terveydentilaan liittyviä tietoja (Laki viranomaisten toiminnan

julkisuudesta 621/1999, 1999) toisille viranomaisille muuten kuin lain säännöksen tai henkilön suostumuksen nojalla (Vehkamäki ym. 2018, 31). Perusopetuslain 628/1998 (1998) 8 luvun 40 § mukaan oppilaan oppilashuoltotyöhön osallistuvilla on oikeus saada sekä luovuttaa oppilaan opettajalle tai rehtorille ja perusopetuslain mukaisesta opetuksesta sekä toiminnasta vastaavalle viranomaiselle oppilaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot. Tämä selittää, miksei opettajilla välttämättä ole tietoa oppilaan mielen haasteista ja siten oppilaan tukeminen on haastavaa. Olisikin tärkeää ja kaikkien edun mukaista, jos kaikki oppilaan kanssa tekemisissä olevat koulun aikuiset saisivat tietoa haasteista, jotta he pystyisivät parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilasta.

Liikunnanopettajien didaktisista keinoista tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa korostuivat ryhmittely sekä sisältöihin liittyvät keinot. Liikunnanopettajat kuvailivat muun muassa monenlaisia ryhmittelyjä ja ryhmäkokoontia sekä huomion kiinnittämistä ryhmäjakoisiin esimerkiksi organisoitujen ryhmäjakojen kautta. Lisäksi liikunnanopettajat mainitsivat muun muassa peleistä ja leikeistä, monipuolisista sisällöistä sekä kehonhuollollisista harjoituksista. On havaittu, että nuoret kokivat mielenterveydellensä ja hyvinvoinnillensa hyödyllisimpänä muun muassa mahdollisuuden tehdä liikunnanopetuksessa aktiviteetteja, joista he pitivät (Røset ym. 2020b, 626). Tämä havainto korostaa monipuolisten sisältöjen merkitystä keinona tukea oppilaiden mielen hyvinvointia, sillä pyrkimällä mahdollisimman monipuolisiin liikunnanopetuksen sisältöihin, voi todennäköisesti tarjota jokaiselle oppilaalle joitain mieluisia sisältöjä. Kehonhuollolliset harjoitukset keinona tukea oppilaiden mielen hyvinvointia saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista, sillä Khalsan ym. (2012, 80–88) tutkimuksessa havaittiin, että liikuntatunnin yhteydessä toteutetut joogasessiot johtivat parannuksiin resilienssissä ja vihan kontrolloinnissa sekä uupumuksen vähentymisessä. Tulosten pohjalta herää kysymys, pitäisikö liikunnanopetuksen sisällöissä painottaa nykyistä enemmän kehonhuollollisia harjoituksia. Tutkielmassa nousi esiin ei-kilpailullinen toiminta sisällöllisenä keinona tukea joidenkin oppilaiden mielen hyvinvointia. Røset ym. (2020b, 626) tutkimuksessa nuoret kokivat heidän mielenterveydellensä ja hyvinvoinnillensa hyödyllisimpänä mahdollisuuden tehdä aktiviteetteja joko vapaa-ajan liikunnan tai kilpailullisen liikunnan muodossa riippuen heidän tavoitteistansa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajana olisi tärkeä panostaa oppilaantuntemukseen, jotta osaa valita liikuntatunneille mielen hyvinvointia tukevia sisältöjä. Tutkielmassa ilmeni formatiivinen arviointi keinona tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa. Formatiiiviset arviointimenetelmät on myös kirjallisuudessa nostettu

esiin mahdollisena keinona parantaa nuorten mielenterveyttä ja hyvinvointia liikunnanopetuksessa (Rocliffe 2023, 21). Siten olisi tärkeää pyrkiä hyödyntämään monipuolisesti eri formatiivisen arvioinnin menetelmiä liikunnanopetuksessa. Herää myös kysymys, voisiko summatiivisesta numeroarvioinnista luopuminen ja sen tilalla esimerkiksi sanallisen arvioinnin antaminen tukea paremmin oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa. Tällä tavoin voitaisiin vähentää liikunnanopetuksen suorituskeskeisyyttä ja keskittyä hyvinvointiin.

Liikunnanopettajien pedagogisista keinoista tukea oppilaiden mielen hyvinvointia liikunnanopetuksessa korostuivat oppilaiden huomioiminen sekä liikunnan avulla kasvattaminen. Liikunnanopettajat toivat esiin muun muassa oppilaisiin reagoimisen sekä aidon kiinnostuksen oppilaiden asioista ja tunteuksista. Lisäksi he kuvailivat käyttäytymis- ja tunnetaitojen opettamista, vuorovaikutustaitojen opettamista ja harjoittelemista sekä itsetunnon ja -tuntemuksen tukemista. Liikunnan avulla kasvattaminen tuodaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa esille ja sen yhteydessä mainitaan toisia kunnioittavasta vuorovaikutuksesta, tunteiden tunnistamisesta sekä säätelystä ja myönteisen minäkäsityksen kehittämisestä (Opetushallitus 2014, 148–433). Siten opetussuunnitelma selittää osaltaan näitä tuloksia. Voidaan todeta, että liikunnan avulla kasvattamisen huomioiminen opetuksessa on mielen hyvinvoinnin tukemisen kannalta merkittävää ja siihen tulisi keskittyä.

Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat mainitsivat oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisen yhteydessä myös ilmapiiriin liittyvistä keinoista. Tutkielmassa nousi esiin musiikin hyödyntäminen ilmapiirin luomisen tukena. Musiikin koettiin mahdollisesti luovan sellaista ilmapiiriä, ettei tilanteessa olla oppimassa, vaan enemmän viettämässä aikaa, vaikka taustalla opitaan asioita. Nuorten on havaittu kokevan mielenterveydellensä ja hyvinvoinnillensa hyödyllisimpänä muun muassa ilmapiirin, joka muistuttaa enemmän heidän vapaa-aikansa liikunnallisia harrastuksia kuin koululiikuntaa (Røset ym. 2020b, 626). Musiikin hyödyntäminen osana liikuntatunteja saattaisikin olla keino luoda liikunnanopetukseen enemmän nuorten vapaa-ajan liikunnallisia harrastuksia muistuttavan ilmapiirin.

Liikunnanopettajien keinoista tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa korostuivat opetusjärjestelyt sekä vuorovaikutus. Liikunnanopettajat kuvailivat esimerkiksi vaihtoehtoisia tehtäviä, erilaisia yksilöllisiä järjestelyjä sekä toivat esiin oppilaan kanssa jutteleminen. Tulokset saavat vahvistusta

kirjallisuudesta, sillä muun muassa erityisjärjestelyistä on mainittu osana mielenterveyden häiriöiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemista koulun arjessa (Aalto-Setälä ym. 2023, 119–174). Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat nostivat vuorovaikutukseen liittyvien keinojen yhteydessä esiin myös omat tunne- ja vuorovaikutustaidot. He kuvasivat muun muassa tilanteisiin eläytymistä omana itsenään, välittävänä ihmisenä ja toivat esiin mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan ymmärtämisen. Nämä keinot saavat tukea kirjallisuudesta, sillä liikunnanopettajien on todettu voivan auttaa oppilaita selviämään hankalista ajoista kommunikoimalla aidolla ja välittävällä tavalla (Whisenhunt & Heidorn 2018, 50). Nämä tulokset tukevat käsitystä siitä, että opettajien mielenterveystaitoihin tulee panostaa, jotta opettajat pystyvät paremmin tukemaan mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita opetuksessa. Opetusjärjestelyjen ja vuorovaikutukseen liittyvien keinojen lisäksi jokainen tutkielmaan osallistunut liikunnanopettaja mainitsi muitakin didaktisia ja pedagogisia keinoja tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita. Liikunnanopettajat kuvailivat muun muassa yleisesti huomioimista sekä huomioimista ryhmittelyssä ja tunnin sisällöissä. Nämä saattavat olla opetusjärjestelyihin nähden helpommin toteutettavia tukemisen keinoja. Ne voivat kuitenkin olla merkittäviä haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille ja mahdollistaa sen, että oppilas pystyy olemaan mukana yhteisessä opetuksessa.

Liikunnanopettajien keinoista tukea mielenterveyden haasteiden tai häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita korostuivat oppilaan tilanteen edistäminen sekä muu yhteistyö. Liikunnanopettajat kuvailivat muun muassa oppilaan eteenpäin ohjaamista esimerkiksi kuraattorille tai psykologille sekä asioiden eteenpäin viemistä oppilashuollolle. Tätä tulosta selittää se, että oppilas- ja opiskeluhuoltolain 1287/2013 (2013) 3 luvun 16 § mukaan oppilaitoksen työntekijöiden tulee ottaa viipymättä yhteys opiskeluhuollon psykologiin tai kuraattoriin yhdessä opiskelijan kanssa ja annettava tiedossaan olevat tuen tarpeen arvioimiseksi tarvittavat tiedot, jos he arvioivat opiskelijan tarvitsevan opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja muun muassa psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi. Tutkielman tulokset tukevat aiempaa kirjallisuutta, jonka mukaan opettajilla on tärkeä rooli tuen tarpeen tunnistamisessa sekä opiskeluhuoltopalveluihin ohjaamisessa (Aalto-Setälän ym. 2023, 27). Oppilashuollolle asioiden eteenpäin viemisen lisäksi liikunnanopettajat mainitsivat muun muassa tiedonvaihdosta luokanvalvojan kanssa, mikä on myös aiemmassa kirjallisuudessa nostettu esiin (Watson & Mowling 202, 11).

Opettajien on havaittu tekevän yhteistyötä lukuisten eri sidosryhmien kanssa terveyden edistämisen ja häiriöiden ennaltaehkäisyyn suhteen (Rampazzo ym. 2017, 166), mikä nousi esille myös tutkielman tuloksissa. Tutkielmaan osallistuneet opettajat kertoivat eteenpäin ohjaamisen ja asioiden eteenpäin viemisen lisäksi muusta yhteistyöstä muun muassa muiden liikunnanopettajien, huoltajien sekä koulun ulkopuolisten tahojen, kuten tukinaisen, kriisikeskuksen, turvakodin ja Setan kanssa. Saatavilla olevasta tuesta kertomisen sekä muun ammattilaisen luokse ohjaamisen lisäksi liikunnanopettajien on todettu voivan vahvistaa hoitoprosessin toimeenpanemista menemällä oppilaan kanssa yhdessä muun ammattilaisen luo (Whisenhunt & Heidorn 2018, 50). Myös tutkielman tuloksissa nousi esiin se, että liikunnanopettaja oli vahvistanut hoitoprosessin toimeenpanemista viemällä oppilaita terveydenhoitajalle ja Setan kanssa järjestettyihin tapaamisiin. Se, että menee yhdessä oppilaan kanssa ammattilaisen luo, voi olla ratkaisevaa oppilaan tilanteen kannalta, sillä mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevilla saattaa olla hankaluuksia hoitoon hakeutumisessa. Koetun yleisen sekä omakohtaisen stigman on havaittu vaikuttavan merkittävästi nuorten avunhakemiseen masennus- ja ahdistusoireilussa sekä itsetuhoisuudessa. Uskomus muiden ihmisten mielenterveyden ongelmiin liittämästä stigmasta ennusti vahvemmin avunhakemista kuin omat stigmaan liittyvät uskomukset. (Nearchou ym. 2018, 83–89) Siten opettajien olisikin tärkeä puhua mielenterveyden ongelmista avoimesti ja stigmaa vähentämällä tavalla. Tutkielmassa nousi esiin kokemus työn ja vapaa-ajan hämärtymisestä oppilaiden mielenterveyttä tuettaessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu opettajien kokevan hankaluuksia tasapainotella opettajan roolin sekä oppilaiden mielenterveyden tukemisen välillä (Graham ym. 2011, 486). Tärkeää onkin muistaa, ettei opettajana ota oppilaan hyvinvoinnista yksin vastuuta, vaikka voikin olla merkittävä ihminen oppilaan elämässä ja tehdä paljon oppilaan tukemiseksi.

9.2 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimukseen valikoidulla laadullisella lähestymistavalla saatiin ymmärrystä liikunnanopettajien merkityksestä sekä vaikutusmahdollisuuksista oppilaiden mielenterveyden tukemisessa ja ymmärrystä keinoista tukea oppilaiden mielenterveyttä tutkielmaan osallistuneiden liikunnanopettajien näkökulmasta. Laadullisella lähestymistavalla ei siten saatu yleistettäviä käsityksiä näistä tutkimuskohteena olleista asioista. Tutkielmaan osallistuneilla liikunnanopettajilla oli jossain määrin erilaisia kokemuksia oppilaiden mielenterveyden

tukemisesta, joten useammalla haastateltavalla olisi saanut vielä syvempää ja yhtenäisempää ymmärrystä tutkimusaiheesta.

Tutkimukseen osallistui seitsemän liikunnanopettajaa, jota voidaan pitää tutkimuksen vahvuutena. Osallistujamäärästä huolimatta kylläntymistä eli sitä, etteivät uudet tapaukset enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62), ei tapahtunut, joten haastateltavia olisi voinut olla enemmänkin. Toisaalta se, että haastateltavat rekrytoitiin tutkimukseen useammalla tavalla, saattoi vaikuttaa siihen, että heidän kokemuksensa olivat näinkin erilaisia. Osa haastateltavista nimittäin valikoitui suhteiden kautta ja osa sattumanvaraisesti, koska he mahdollisesti pitivät aihetta tärkeänä. Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat eivät edustaneet vain yhtä sukupuolta, mikä mahdollisti laajemman käsityksen saamisen tutkimusaiheesta.

Tutkielman aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Tätä voidaan pitää jossain määrin tutkimuksen vahvuutena, mutta myös heikkoutena, sillä aineiston käsitteellistämisen tukena ei ollut teoriaa, vaikkakin joitakin teoriakytkentöjä on analyysissä havaittavissa. Kuitenkin analyysi pohjautui pitkälti tutkijan päätelmiin, ja siten on tärkeä tiedostaa tutkijan kokemattomuus aineiston analysoimisesta sekä sen mahdollinen merkitys tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan kokemattomuus näkyi analyysin lisäksi myös haastattelujen toteuttamisessa, sillä varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa etenin pitkälti haastattelurungon kysymysten pohjalta, enkä osannut kysyä tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla olisin voinut saada vielä syvempää ymmärrystä liikunnanopettajien kokemuksista. Asian suhteen tapahtui kuitenkin kehitystä haastattelujen edetessä.

Aineistolähtöisen tutkimuksen yhteydessä nostetaan esiin se, ettei ole olemassa objektiivisia ja ikään kuin puhtaita havaintoja, sillä käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat tutkijan valitsemia ja siten vaikuttavat aina tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Siten oman esiyymmärrykseni ja siihen liittyvä vahva omakohtainen kokemus liikunnanopettajan merkityksestä mielenterveyden tukemisessa on väistämättä vaikuttanut koko tutkielmaan aiheen valinnasta ja tutkimusasetelman muodostamisesta lähtien. Sen merkitystä ja vaikutusta tekemiini tulkintoihin ei voi myöskään täysin sulkea pois, vaikka aineistoa analysoidessa pyrin kriittisen ja refleктоivan asenteen avulla pääsemään irti välittömistä tulkinnoista.

9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Tutkielman pohjalta voidaan todeta, etteivät liikunnanopettajat välttämättä tunnista omaa merkitystään oppilaiden mielenterveyden tukemisessa, eivätkä siten ole niin tietoisia siitä, sillä he eivät tuoneet sitä samalla tavalla esiin kuin liikunnanopetuksen merkitystä. Siitä huolimatta heillä oli kuitenkin keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä ja onnistumisen kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Lisäämällä tietoa aiheesta voisi vaikuttaa siihen, minkälaiseksi opettajat kokevat oman roolinsa oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Ajattelisin tämän olevan tärkeää, sillä voi olla vaikea kiinnittää oppilaiden mielenterveyden tukemiseen huomiota omassa opetuksessa, jos ei koe omaa rooliaan merkitykselliseksi. Siten liikunnanopetuksella voidaankin vahingossa vaikuttaa enemmän negatiivisesti kuin positiivisesti oppilaiden mielenterveyteen. Tärkeää on, että liikunnanopettajat tiedostavat oman merkityksensä myös mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa, sillä opetuksessa työskentelevien aikuisten kyky tunnistaa oireet voi ratkaisevasti helpottaa monen nuoren tulevaa elämää (Marttunen 2013, 3).

Liikunnanopettajat nostivat tutkielmassa esiin liikunnanopetuksen tavoitteita. Niiden pohjalta voidaan todeta liikunnanopetuksen painopisteen olevan enemmän myönteisissä kokemuksissa ja sitä kautta hyvinvoinnissa kuin liikuntataidoissa. Näiden tutkielmassa esiin nousseiden liikunnanopetuksen tavoitteiden pohjalta herää kysymys, onko erilaisten taitojen kehittämiseen keskittyminen enää olennainen osa liikunnanopetusta, vai voisiko liikunnanopetus ja sen tavoitteet kokonaan siirtyä hyvinvointipainotteisiksi, jolloin voitaisiin osaltaan vastata nuorten mielenterveyskriisiin. Liikunnanopetuksen lisääminen kouluissa hyvinvointipainotteisena voisi mahdollisesti olla keino, jolla myös vastata tähän nuorten mielenterveyskriisiin.

Tutkielmaan osallistuneet liikunnanopettajat kertoivat oppilaiden mielen haasteiden lisääntyneen. Pari liikunnanopettajaa toi esiin, että joka ryhmässä tai lähes jokaisessa on tällaisten haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita, tai sellaisia oppilaita, jotka piti erityisesti huomioida. Monien mielenterveyden häiriöiden on todettu ilmaantuvan ensimmäistä kertaa nuoruudessa (Marttunen & Karlsson 2013a, 10) ja mielenterveyden häiriöiden keskimääräisen puhkeamisiän on havaittu olevan noin 14 vuotta (Auerbach ym. 2018, 9). Siten olisi erityisen tärkeää, että tämän ikävaiheen mielenterveyden tukemiseen panostettaisiin kouluyhteisössä. Tutkielmassa nousi esille luokanvalvojan merkitys ja vaikutusmahdollisuudet oppilaiden mielenterveyden tukemisessa. Koska luokanopettajan tuki häviää yläasteelle siirryttäessä,

jolloin myös mielenterveyden häiriöt keskimäärin puhkeavat (Auerbach ym. 2018, 9), herää ajatus siitä, pystyttäisiinkö nykyistä systeemiä muuttamalla, kuten esimerkiksi luokanvalvojien määrää lisäämällä, paremmin ennaltaehkäisemään oppilaiden mielenterveyden haasteita sekä tukea niiden kanssa kamppailevia oppilaita. Koska liikunnanopettajat nostivat erikseen esiin luokanvalvojan merkityksen ja vaikutusmahdollisuudet oppilaan mielenterveyden tukemisessa, olisi tärkeää, että luokanvalvoja opettaisi valvontaluokkaansa myös joissakin oppiaineissa, jotta oppilaantuntemus lisääntyisi ja luokanvalvojan rooli oppilaiden mielenterveyden tukemisessa vahvistuisi.

Tietoa liikunnanopetuksen merkityksestä oppilaiden mielenterveyden tukemisessa voisi hyödyntää liikunnanopettajakoulutuksen kehittämisessä. Tutkielmassa esiin nousseiden liikunnanopetuksen tavoitteiden pohjalta voidaan todeta, että liikunnanopetusta olisi myös liikunnanopettajakoulutuksessa tärkeä lähestyä enemmän hyvinvoinnin kuin pitkälti vain liikuntaympäristöjen ja niihin liittyvien taitojen näkökulmasta. Tutkielman haastatteluissa nousi esille, että useampi liikunnanopettaja oli kokenut mielenterveyden tukemiseen liittyneillä asioilla olleen vähäinen merkitys liikunnanopettajakoulutuksessa, ja muutama mainitsi, että mielenterveyden tukemiseen liittyvät asiat voisi paremmin huomioida koulutuksessa. Tämän pohjalta voidaan todeta, että aihetta olisi tärkeää käsitellä enemmän liikunnanopettajakoulutuksessa. Koulutukseen olisi hyvä lisätä esimerkiksi kaikille pakollinen kurssi, joka käsitelisi mielenterveyden häiriöitä ja niiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen keinoja.

Tutkielmassa liikunnanopettajien merkitystä, vaikutusmahdollisuuksia sekä keinoja tukea oppilaiden mielenterveyttä tarkasteltiin pelkästään opettajien näkökulmasta, joten jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia aihetta oppilaiden näkökulmasta, sillä oppilaille voi olla erilaisia kokemuksia liikunnanopetuksen ja -opettajien merkityksestä. Olisi tärkeä selvittää oppilaiden kokemuksia asioista, jotka tukevat heidän mielenterveyttään liikunnanopetuksessa, jotta opettajat pystyisivät paremmin tukemaan heitä. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden kokemuksia liikunnanopetuksen ja -opettajien merkityksestä heidän hyvinvoinnillensa sekä selvittää, millä tavoin he toivoisivat liikunnanopettajan tukevan heitä. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, tukeeko seka- vai erillisryhmä paremmin oppilaiden mielenterveyttä liikunnanopetuksessa, ja onko sillä, opettaako seka- vai erillisryhmää vaikutusta liikunnanopettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden mielenterveyttä.

LÄHTEET

- Aalberg, V. (2016). Nuoruusiän psyykinen kehitys. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. 1. painos. Helsinki: Duodecim, 35–51.
- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykinen oireilu - häiriötä vai ei? Duodecim 123 (2), 207–213.
- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H., Marttunen, M. (2020). Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa - Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 6/2020.
- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H., Marttunen, M. (2023). Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa - Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 14/2023.
- Aldridge, J. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Educational Research* 88 (1), 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>.
- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. (2016). Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen - Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 3/2016.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden epidemiologia. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 254–263.
- Auerbach, R., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D., Green, J., Hasking, P., Murray, E., Nock, M., Pinder-Amaker, S., Sampson, N., Stein, D., Vilagut, G., Zaslavsky, A. & Kessler, R. (2018). The WHO world mental health surveys international college. *Journal of Abnormal Psychology* 127 (7), 1-27. doi:10.1037/abn0000362.
- Bailey, R., Howells, K. & Glibo, I. (2018). Physical activity and mental health of school-aged children and adolescents: a rapid review. *International Journal of Physical Education* 55 (1), 2–15. <http://dx.doi.org/10.5771/2747-6073-2018-1-2>.

- Bonavolontà, V., Cataldi, S. & Fischetti, F. (2021). Changes in body image perception after an outdoor physical education program. *Journal of Physical Education and Sport* 21 (1), 632-637. DOI:10.7752/jpes.2021.s1074.
- Burgess, G., Grogan, S. & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body Image* 3 (1), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.005>.
- Carmona, J., Tornero-Quinones, I. & Sierra-Robles, A. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: a multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport & Exercise* 16 (3), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.09.010>.
- Carta, M., Fiandra, T., Rampazzo, L., Contu, P. & Preti, A. (2015). An overview of international literature on school interventions to promote mental health and well-being in children and adolescents. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health* 11, 16-20. <http://dx.doi.org/10.2174/1745017901511010016>.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. & Heaven, P. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study. *Personality and Individual Differences* 35 (8), 1947-1963. doi:10.1016/S0191-8869(03)00043-6.
- Dadi, Y. & Raevuori, A. (2013). *Syömishäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 61–77.*
- Dai, C-L., Sharma, M., Chen, C.C. & Lockley, H. (2020). Physical activity interventions targeting perceived body image among adolescent girls. *Journal of Physical Education*, 20 (6), 3691-3699. DOI:10.7752/jpes.2020.06496.
- Davis, M. (2014). Stop the blame game: teachers and parents working together to improve outcomes for students with behavior disorders. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 48-59.
- Denny, S., Howie, H., Grant, S., Galbreath, R., Utter, J., Fleming, T. & Clark, T. (2018). Characteristics of school-based health services associated with students' mental health. *Journal of Health Services Research and Policy* 23 (1), 7-14. DOI: 10.1177/1355819617716196.
- De Sousa Junior, I., Nunes, R., Corrêa, H. & Vieira, E. (2021). Functional training program: the impact on depression, anxiety and sleep quality in adolescents. *Sport Sciences for Health* 17 (1), 233–242. <https://doi.org/10.1007/s11332-020-00679-7>.

- Drugli, M. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (2), 217-225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>.
- Duong, M., Bruns, E., Lee, K., Cox, S., Coifman, J., Mayworm, A. & Lyon, A. (2021). Rates of mental health service utilization by children and adolescents in school and other common service settings: a systematic review and meta-analysis. *Administration and policy in mental health* 48 (3), 420-439. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01080-9>.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Ebeling, H. (2006). *Syömishäiriöt*. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. 1. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 118–126.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Felver, J., Butzer, B., Olson, K., Smith, I. & Khalsa, S. (2015). Yoga in public school improves adolescent mood and affect. *Contemporary School Psychology* 19 (3), 184–192. doi:10.1007/s40688-014-0031-9.
- Fichetti, F., Latino, F., Cataldi, S. & Greco, G. (2020). Gender differences in body image dissatisfaction: the role of physical education and sport. *Journal of Human Sport & Exercise* 15 (2), 241-250. doi:10.14198/jhse.2020.152.01.
- Ford, T., Esposti, M., Crane, C., Taylor, L., Montero-Marín, J., Blakemore, S.-J., Bowes, L., Byford, S., Dalgleish, T., Greenberg, M., Nuthall, E., Phillips, A., Raja, A., Ukoumunne, O., Viner, R., Williams, J., Allwood, M., Aukland, L., Casey, T., De Wilde, K., Farley, E.-R., Kappelmann, N., Lord, L., Medlicott, E., Palmer, L., Petit, A., Pryor-Nitsch, I., Radley, L., Warriner, L., Sonley, A. & Kuyken, W. (2021). The role of schools in early adolescents' mental health: finding from the MYRIAD study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 60 (12), 1467-1478. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.016>.

- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and teaching* 17 (4), 479-496. DOI: 10.1080/13540602.2011.580525
- Green, J., McLaughlin, K., Alegría, M., Costello, J. Gruber, M., Hoagwood, K., Leaf, P., Olin, S., Sampson, N. & Kessler, R. (2013). School mental health resources and adolescent mental health service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 52 (5), 1-14. doi: 10.1016/j.jaac.2013.03.002.
- Hellings, B. & Bowles, T. (2007). Understanding and managing eating disorders in the school setting. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 17 (1), 60-67. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.17.1.60>.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). Yhteisestä työstä hyvinvointia - opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus* 9/2018.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huberty, T. (2010). Depression: Supporting Students at School. Teoksessa A. Canter, L. Paige, S. Shaw (toim.) *Helping children at home and school III: handouts for families and educators*. Bethesda: National Association of School Psychologists, 1-3.
- Huovinen, T. (2019). *Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä opetusryhmässä*. JYU dissertations 135. Väitöskirja. Viitattu 20.5.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7851-8>.
- Joyce, H. & Early, T. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: a multilevel analysis. *Children and Youth Services Review* 39, doi:10.1016/j.chilyouth.2014.02.005.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.
- Karjalainen, P. (2023). Miten auttaa lasta ja nuorta koulun arjessa. Teoksessa T. Aalto-Setälä, E. Huikko, K. Appelqvist-Schmidlechner, H. Haravuori & M. Marttunen (toim.) *Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa - Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 14/2023, 143.

- Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016). Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 295–303.
- Kerner, C., Prescott, A., Smith, R. & Owen, M. (2022). A systematic review exploring body image programmes and interventions in physical education. *European Physical Education Review* 28 (4), 942–967. DOI: 10.1177/1356336X221097318.
- Kessler, R., Avenevoli, S., Costello, J., Georgiades, K., Green, J., Gruber, M., He, J-p., Koretz, D., McLaughlin, K., Petukhova, M., Sampson, N., Zaslavsky, A. & Merikangas, K. (2012). Prevalence, persistence, and sociodemographic correlates of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives Of General Psychiatry* 69 (4), 1-18. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.160.
- Khalsa, S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N. & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: a preliminary randomized controlled trial. *The Journal of Behavioral Health Services & Research* 39 (1), 80–90. <https://doi.org/10.1007/s11414-011-9249-8>.
- Kieling, C., Buchweitz, C., Caye, A., Silvani, J., Ameis, S., Brunoni, A., Cost, K., Courtney, D., Georgiades, K., Merikangas, K., Henderson, J., Polanczyk, G., Rohde, L., Salum, G. & Szatmari, P. (2024). Worldwide prevalence and disability from mental disorders across childhood and adolescence: evidence from the global burden of disease study. *JAMA Psychiatry* 81 (4), 347–356. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2023.5051.
- Kiuru, N. (2023). Nuoruus. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen & I. Ruoppila (toim.) *Ihmisen psykologinen kehitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 25.3.2024.
- Kliziene, I., Klizas, S., Cizauskas, G. & Sipaviciene, S. (2018). Effects of a 7-month exercise intervention programme on the psychosocial adjustment and decrease of anxiety among adolescents. *European Journal of Contemporary Education* 7 (1), 127–136. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.127.
- Korhonen, V. & Marttunen, M. (2006). Mielialan vaihtelut ja mielialahäiriöt. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. 1. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 79–89.
- Koszalka-Silska, A., Korcz, A. & Wiza, A. (2021). The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063021>.

- Lai, H-R., Lu, C-M., Jwo, J-C., Lee, P-H., Chou, W-L. & Wen, W-Y. (2009). The effects of a self-Esteem program incorporated into health and physical education classes. *Journal of Nursing Research* 17 (4), 233–240. <https://doi.org/10.1097/jnr.0b013e3181c003c9>.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 3. uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. (1999). Viitattu 27.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621>.
- Lander, N., Mergen, J., Morgan, P., Salmon, J. & Barnett, L. (2019). Can a teacher-led RCT improve adolescent girls' physical self-perception and perceived motor competence? *Journal of Sports Sciences* 37 (4), 357–363. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1504397>.
- Lehtomaa, M. (2006). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 2.painos. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lehto-Salo, P. & Marttunen, M. (2006). Käytöshäiriöt ja niiden hoito. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. 1. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 99–111.
- Leivo, S-L. & Lång, P. (2020). Liikunnanopettajien kokemuksia syömishäiriötä sairastavista oppilaista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu- tutkielma. Viitattu 20.3.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202003182453>.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 28.3.2024.
- Lima, R., Gomes de Barros, M., Bezerra, J., José dos Santos, S., Monducci, E., Rodriguez-Ayllon, M. & Soares, F. (2022). Universal school-based intervention targeting depressive symptoms in adolescents: a cluster randomized trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 32 (3), 622-631. DOI: 10.1111/sms.14115.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (2019). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Viitattu 25.3.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. (2011). Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 12–31.

- Malone, C. & Dugas, J. & Ellis, T. (2018). Anxiety: helping handout for school and home. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) Helping handouts: supporting students at school and home. Bethesda: National Association of School Psychologists, 1–6.
- Marttunen, M. (2013). Lukijalle. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 3.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013a). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 7–14.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013b). Masennusoireilu ja masennustilat. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 41–58.
- Marttunen, M. & Kaltiala, R. (2023). Nuoruuden keskeiset mielenterveyshäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Patronen (toim.) Psykiatria. 15. Painos. E-kirja. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Viitattu 13.3.2024.
- Mayorga-Vega, D., Viciano, J., Cocca, A. & De Rueda Villén, B. (2012). Effect of a physical fitness program on physical self-concept and physical fitness elements in primary school students. *Perceptual and Motor Skills* 115 (3), 984–996. DOI 10.2466/06.10.25.PMS.115.6.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Nearchou, F., Bird, N., Costello, A., Duggan, S., Gilroy, J., Long, R., McHugh, L. & Hennessy, E. (2018). Personal and perceived public mental-health stigma as predictors of help-seeking intentions in adolescents. *Journal of Adolescence* 66, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.003>.
- Newell, K. (1986). Constraints on the development of coordination. Teoksessa M. Wade & Whiting, H. (toim.) Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 340–360.
- Niemelä, S. (2016). Pääteet ja päihdehäiriöt sekä muut riippuvuudet. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. 1. painos. Helsinki: Duodecim, 310–317.

- Nikolaou, E. & Markogiannakis, G. (2017). The role of teacher in primary school students' mental health promotion. *Global Journal of Human-Social Science* 17 (5), 13–20.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (2013). Viitattu 14.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.
- Park, S., Park, S-Y., Jang, S., Oh, G. & Oh, I-H. (2020). The neglected role of physical education participation on suicidal ideation and stress in high school adolescents from South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (8), 1-11. doi:10.3390/ijerph17082838.
- Parto, M. (2011). Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 (2), 644-648. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.125.
- Perttula, T. (2023). Lukion liikunnanopettajien kokemuksia syömishäiriötä sairastavista opiskelijoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 27.3.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202305153016>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 12.2.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 27.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P40>.
- Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L., Caye, A. & Rohde, L. (2015). Annual Research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56 (3), 345-365. doi:10.1111/jcpp.12381.
- Pullen, B., Oliver, J., Lloyd, R. & Knight, C. (2020). The effects of strength and conditioning in physical education on athletic motor skill competencies and psychological attributes of secondary school children: a pilot study. *Sports* 8 (10), 1–18. doi:10.3390/sports8100138.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

- Raevuori, A. & Ebeling, H. (2016). Syömishäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 323–335.
- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R., Carbone, S., Mocanu, A., Champion, J., Carta, M., Daniëlsdóttir, S., Holte, A., Huurre, T., Matloňová, Z., Magán, J., Owen, G., Paulusová, M., Radonic, E., Santalahti, P., Sisak, M. & Xerri, R. (2017). Joint action on mental health and wellbeing. Mental health and schools. Situation and recommendations for action. European Union. Viitattu 13.5.2024. https://health.ec.europa.eu/system/files/2017-07/2017_mh_schools_en_0.pdf.
- Ranta, K. (2006). Ahdistuneisuus ja ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. 1. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 66–78.
- Ranta, K. & Koskinen, M. (2016). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 264–279.
- Roccliffe, P., Adamakis, M., O’Keeffe, B., Walsh, L., Baannon, A., Garcia-Gonzalez, L., Chambers, F., Stylianou, M., Sherwin, I., Mannix-McNamara, P. & MacDonncha, C. (2023). The impact of typical school provision of physical education, physical Activity and sports on adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *Adolescent Research Review* 8 (3), 1–27. <http://dx.doi.org/10.1007/s40894-022-00200-w>.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K., Lubans, D., Ortega, F. & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine* 49 (9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>.
- Romero-Naranjo, F., Sayago-Martínez, R., Jiménez-Molina, J. & Arnau-Mollá, A. (2023). Pilot study of the assessment of anxiety and attention through body percussion and neuromotricity in secondary school students in physical education, music and visual arts classes. *Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación* 47, 573–588. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95595>.
- Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, A., Schmid, J., Valkanover, S. & Schmidt, M. (2020). Promoting schoolchildren’s self-esteem in physical education: testing the effectiveness

- of a five-month teacher training. *Physical Education and Sport Pedagogy* 25 (4), 346-360. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1712348>.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Røset, L., Green, K. & Thurston, M. (2020a). ‘Even if you don’t care ... you do care after all’: ‘Othering’ and physical education in Norway. *European Physical Education Review* 26 (3), 622–641. <https://doi.org/10.1177/1356336X19862303>.
- Røset, L., Green, K. & Thurston, M. (2020b). Norwegian youngsters’ perceptions of physical education: exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society* 25 (6), 618–630. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1634043>.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. & Snell, G. (2022). Review: mental health impacts of the Covid-19 pandemic on children and youth – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health* 27 (2), 173-189. doi:10.1111/camh.12501.
- Scott, S. (2008). An update on interventions for conduct disorder. *Advances in Psychiatric Treatment* 14 (1), 61-70. doi: 10.1192/apt.bp.106.002626.
- Shorey, S., Ng, E. & Wong, C. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology* 61 (2), 287-305. doi: 10.1111/bjc.12333.
- Silén, Y. & Keski-Rahkonen, A. (2022). Worldwide prevalence of DSM-5 eating disorders among young people. *Current Opinion in Psychiatry* 35 (6), 362-371. doi: 10.1097/YCO.0000000000000818.
- Silva, S., Silva, S., Ronca, D., Gonçalves, V., Dutra, E. & Carvalho, K. (2020). Common mental disorders prevalence in adolescents: a systematic review and meta-analyses. *PLoS One* 15 (4), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232007>.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, A., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Feldman, D., Haring, C., Kahn, J.-P., Poštuvan, V., Tubiana, A., Sarchiapone, M., Wasserman, C., Carli, V., Howen, C. & Wasserman, D. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal* 73 (4), 1–12. DOI: 10.1177/0017896913485742.
- Soisalo, R. (2012). *Särkyvä mieli - lasten ja nuorten psyykkinen oireilu*. Helsinki: Suomen psykologinen instituuttiyhdistys.

- Solidade, V., Nascimento, V., Oliveira, D., De Souza Ribas, M., Sampaio, R., Silva, R. (2021). School physical activity and mental health in school-aged Brazilian adolescents: a systematic review. *Brazilian Journal of Kineanthropometry & Human Performance* 23 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2021v23e82866>.
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöiden epidemiologia. Teoksessa K., Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 116–124.
- Southerland, J., Zheng, S., Dula, M., Cao, Y., Slawson, D. (2016). Relationship Between Physical Activity and Suicidal Behaviors Among 65,182 Middle School Students. *Journal of Physical Activity & Health* 13 (8), 809–815. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0315>.
- Strandholm, T. & Ranta, K. (2013). Ahdistus ja ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 17–38.
- Suokas, J. & Rissanen, A. (2023). Syömishäiriöt ja muut syömiskäyttäytymisen häiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Patronen (toim.) *Psykiatria*. 15. Painos. E-kirja. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. Viitattu 13.3.2024.
- Tacke, U. (2006). Päihdeongelmat. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen & M. Pietikäinen (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. 1. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 135–145.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamminen, T. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden luokittelu. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 1. painos. Helsinki: Duodecim, 128–132.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2013). *Mielenterveyden edistäminen kouluissa*. Työpäperi 24/2013. Viitattu 13.3.2024.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Kouluterveyskyselyn aikasarjat perusopetus 8. lk ja 9. lk, lukio, aol 2006–2023*. Verkkosivu. Viitattu 25.3.2024. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?row=952513L&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479.&column=ka-987089&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#

- Trujillo, N. (2015). Nonsuicidal self-injury: what physical and sport educators should know. *Strategies* 28 (6), 34–38. <https://doi.org/10.1080/08924562.2015.1087902>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Viitattu 12.2.2024. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Viitattu 12.2.2024. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Törrönen, S., Hannukkala, M., Ruuskanen, U. & Korhonen, E. (2011). Hyvinvoiva oppilaitos. Mielen hyvinvoinnin opetus- ja koulutusaineisto toiseen asteen oppilaitoksille. Suomen mielenterveysseura. Viitattu 14.3.2024. https://thl.fi/documents/974282/1449788/hyvinvoiva_oppilaitos.pdf/7e3fcb67-e57b-490c-8eb6-4206e4870bd7.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkamäki, P., Laitinen, M. & Vanttaja, U. (2018). *Julkisuus ja tiedonhallinta opetustoimessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:5a. Viitattu 27.3.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/julkisuus_ja_tiedonhallinta_opetustoi_messa.pdf.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–215.
- Vento, V. (2021). Oppilaiden psyykkinen oireilu yläkoulun liikunnanopetuksessa opettajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.3.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202105213116>.
- Von der Pahlen, B. & Marttunen, M. (2013). Käytöshäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 97–107.
- Von der Pahlen, B., Lepistö, J. & Marttunen, M. (2013). Päihteiden käyttö ja päihdehäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten*

- mielenterveyshäiriöt: Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 109–123.
- Watson, D. & Mowling, C. (2020). Young minds and young bodies: supportive teaching strategies for children with mental health concerns. *Strategies* 33 (5), 3–11. DOI: 10.1080/08924562.2020.1781005.
- Whisenhunt, J. & Heidorn, B. (2018). The role of physical educators as allies for students who self-injure. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89 (1), 46–51. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2017.1390509>.
- Whisenhunt, J., Biber, D. & Heidorn, B. (2022). On the front line: The role of physical educators in preventing student suicide. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 93 (3), 25–31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.2022039>.
- World Health Organization. (2004). Promoting mental health. Summary report. Viitattu 13.3.2024.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko.

Taustatiedot:

Millä kouluasteella opetat, ja kuinka kauan olet toiminut liikunnanopettajana?

Opetatko jotain muuta ainetta kuin liikuntaa?

Kuinka montaa eri ryhmää suunnilleen opetat?

Kuinka suuria opettamasi ryhmät keskimäärin ovat?

Lämmittelykysymys:

Miten mielenterveyteen liittyvät teemat näkyvät teillä koulussa?

TEEMA 1: Mielen hyvinvointi

- Mihin asioihin koet pystyväsi liikunnanopettajana vaikuttamaan liittyen oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiseen?
- Minkälaiseksi koet liikunnanopetuksen/liikunnanopettajan merkityksen oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisessa?
- Millä tavoin huomioit mielen hyvinvoinnin tukemisen opetuksessasi
 - Sisältöjen/tehtävien valinnassa?
 - Opetusmenetelmien/työtapojen valinnassa?
 - Liikuntaympäristössä?
- Mitkä asiat opettajan toiminnassa koet tärkeiksi pyrittäessä tukemaan oppilaiden mielen hyvinvointia?
- Onko sinulla vielä jotain, mitä haluaisit kertoa liittyen oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiseen tai mahdollisuuksiisi vaikuttaa oppilaiden mielen hyvinvointiin?

TEEMA 2: Mielenterveyden haasteet/häiriöt

- Ovatko kokemuksesi mukaan oppilaiden mielenterveyden haasteet/häiriöt lisääntyneet viime vuosina?
- Oletko kohdannut opetusryhmissäsi mielenterveyden haasteiden/häiriöiden (sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautunut oireilu) kanssa kamppailevia oppilaita?
 - Kuvailisitko, minkälaisia oireita olet havainnut oppilaillasi, ja miten ne ovat näkyneet liikunnanopetuksessa?
 - Miten/millaisilla keinoilla olet pyrkinyt auttamaan, jos olet havainnut oppilaalla mielenterveyden haasteita/häiriöitä?
 - Oletko tehnyt oppilaan mielenterveyden tukemisen yhteydessä yhteistyötä terveydenhoitajan, psykologin tai huoltajien kanssa?
 - Minkälaista yhteistyötä olet tehnyt?
- Millä tavoin huomioit liikunnanopetuksessa oppilaan, jolla on mielenterveyden haasteita/häiriöitä?
 - Sisältöjen/tehtävien valinnassa?
 - Opetusmenetelmien/työtapojen valinnassa?
 - Liikuntaympäristössä?

- Oletko jollakin muilla tavoin tukenut mielenterveyden haasteiden/häiriöiden kanssa kamppailevia oppilaita liikunnanopetuksessa?
- Mitkä asiat opettajan toiminnassa koet tärkeiksi?
- Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa liittyen oppilaiden mielenterveyden haasteisiin/häiriöihin tai mahdollisuuksiisi tukea tällaisten oppilaiden mielenterveyttä?

TEEMA 3: OSAAMINEN/RESURSSIT

- Minkälaiseksi koet oman osaamisesi ja valmiutesi tukea oppilaiden mielenterveyttä?
- Minkälaiseksi koet omat resurssisi oppilaiden mielenterveyden tukemisessa?
 - Minkälaiset asiat vaikuttavat kokemustesi mukaan mahdollisuuksiisi tukea oppilaiden mielenterveyttä?
- Mitä kokemuksia sinulla on liikunnanopettajankoulutuksen antamista valmiuksista?
- Oletko osallistunut joihinkin mielenterveyteen liittyneisiin täydennyskoulutuksiin? Minkälaisiin?
- Tuleeko mieleen jotain muuta, mitä haluaisit sanoa?



LIITE 2. Tutkimustiedote

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LIIKUNTATIETEELLINEN
TIEDEKUNTA

Pvm 15.11.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta liikunnanopetuksessa ja pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään osallistumaan Pro gradu –tutkielmaan “Liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden mielenterveyden tukemisesta liikunnanopetuksessa”, jonka tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien kokemuksia mielenterveyden tukemisesta liikunnanopetuksessa.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet pätevä liikunnanopettaja.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu noin kuusi pätevää liikunnanopettajaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, -keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

3. Tutkimuksen kulku

Haastattelussa tutkitaan liikunnanopettajien kokemuksia mielenterveyden tukemisesta liikunnanopetuksessa. Haastattelut tehdään joului-tammikuun aikana. Jokainen haastattelu kestää maksimissaan tunnin verran. Haastattelut tallennetaan ja tutkija

litteroi ne kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan kasvatusten esimerkiksi tutkittavien opettajien koululla. Haastateltavien nimiä, eikä muita tunnistetietoja julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä.

Tutkimus tuottaa tietoa liikunnanopetuksen mahdollisuuksista tukea oppilaiden mielenterveyttä.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu –tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>. Aineisto anonymisoidaan, joten haastateltavia ei voi tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Venla Mikkela
0503061076
venla.i.i.mikkela@student.jyu.fi

Pvm 15.11.2023

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijan tekemään opinnäytetyöhön. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Venla Mikkela, venla.i.i.mikkela@student.jyu.fi, 0503061076

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:

Henkilötietoja käsittelee vain rekisterinpitäjä eikä niitä luovuteta sivullisille.

3. Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: äänitallenne.

Lisäksi haastattelussa kysytään taustatietoja, kuten kouluastetta, jolla opetat, opetusvuosien määrää, opetusryhmiä sekä mahdollista muiden aineiden opettamisen pätevyyttä.

E erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Rekisteröidyn suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

5. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

6. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten osalta luvataan, ettei sinua voi suoraan taikka välillisesti tunnistaa tutkimustuloksista. Tutkimuksessa saatetaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta, mutta suorista lainauksista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä henkilöä.

Nauhoitetut haastattelut litteroidaan mahdollisimman nopeasti ja siten äänitallenne tuhoetaan eli suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä koulun tai paikkakunnan liikunnanopettajaa on haastateltu. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

7. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN ELINKAARI

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 05/2024 mennessä.

8. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>