

**Erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen  
hyvinvoinnista ja lasten kehittelemät digitaaliset ratkaisut  
sen tukena**

Eija Nygård

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nygård, E. 2019. Erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista ja lasten kehittelemät digitaaliset ratkaisut sen tukena. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 94 sivua.**

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista. Miten lapset ymmärsivät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen? Millaiset asiat lapset kokivat mielen hyvinvointia lisäävinä ja millaiset asiat puolestaan mielen hyvinvointia vähentävinä tekijöinä sekä arjessa että digitaalisissa ympäristöissä? Lisäksi tutkittiin, millaisia mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja lapset itse suunnittelivat.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty lapsille järjestetyissä työpajoissa haastattelemalla lapsia sekä hyödyntämällä lasten internetistä etsimää sekä heidän itse tuottamaansa aineistoa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen.

Lasten omaa mielen hyvinvointia arjessa vähensi erityisesti kiusaaminen ja lisäsi esimerkiksi vapaa-aika erilaisine aktiviteetteineen, kaverit sekä perhe. Digitaalisissa ympäristöissä mielen hyvinvointia vähensivät eniten epäsopivat sisällöt sekä kiusaaminen. Digitaalisissa ympäristöissä mielen hyvinvointia lisäsivät pelaaminen ja videoiden katsominen, erilaiset pelihahmot, kaverit, pelien haastavuus sekä pelien tuomat tavarat ja palkinnot. Nämä seikat tukivat mielen hyvinvointia myös lasten omissa digitaalisissa suunnitelmissa.

Mielen hyvinvointia arjessa tukeviin elementteihin on syytä kiinnittää huomioita tulevaisuudessakin. Myös digitaalisten ympäristöjen merkitys korostuu entistä enemmän lasten elämässä. Tällöin digitaalisten ympäristöjen suunnittelijoille voikin asettaa enemmän vastuuta lapsille ja nuorille suunnattujen sopivien sisältöjen tuottamisesta.

Avainsanat: mielen hyvinvointi, mielenterveys, digitaaliset ratkaisut, erityinen tuki, lapset, oppilaat, koulu

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 NÄKÖKULMIA MIELENTERVEYTEEN</b> .....	<b>10</b>
2.1 Mielenterveys käsitteenä .....	10
2.2. Mielenterveyden mallit ja ulottuvuudet .....	13
2.3 Mielenterveys voimavarana.....	15
2.4 Mielenterveyden suoja- ja riskitekijät.....	17
2.5 Mielenterveyden edistäminen .....	20
2.6 Koulu mielenterveyden edistäjänä .....	21
<b>3. DIGITAALISET YMPÄRISTÖT LASTEN ELÄMÄSSÄ</b> .....	<b>25</b>
3.1 Muuttuneet toimintaympäristöt.....	25
3.2 Digitaalisten ympäristöjen riskitekijöitä .....	27
3.3 Lasten pelimaailmat .....	29
3.4 Koulu digitaalisiin ympäristöihin kasvattajana .....	31
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>35</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>36</b>
5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	36
5.2 Tutkimuksen tausta ja tutkimukseen osallistujat .....	38
5.3 Aineiston koonti .....	39
5.4 Aineiston analyysi .....	42
5.5 Tutkimuksen eettisyys .....	44
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>47</b>
6.1 Mieli ja mielen hyvinvointi käsitteinä lapsen näkökulmasta .....	47
6.2 Mielen hyvinvointi lasten arjessa .....	50
6.3 Mielen hyvinvointi digitaalisissa ympäristöissä.....	52

6.3.1 Lasten käyttämät digitaaliset ympäristöt .....	52
6.3.2 Mielen hyvinvointia lisäävät ja vähentävät asiat digitaalisissa ympäristöissä.....	54
6.4 Mielen hyvinvointi lasten suunnittelemisissa digitaalisissa ratkaisuissa .....	56
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
7.1 Tulosten tarkastelu .....	62
7.1.1 Mieli ja mielen hyvinvointi lasten ymmärtäminä käsitteinä .....	62
7.1.2 Mielen hyvinvointia lisäävät ja vähentävät tekijät lasten arjessa ja heidän käyttämässään digitaalisissa ympäristöissä .....	63
7.1.3 Lasten kehittämät digitaaliset ratkaisut mielen hyvinvoinnin lisääjinä.....	66
7.1.4 Tutkimuksen merkitys .....	68
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	69
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>86</b>

# 1 JOHDANTO

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) mukaan noin puolet aikuisiän mielenterveyshäiriöistä on alkanut jo ennen 14 vuoden ikää. Psykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat näyttäytyvät monenlaisina ja vaihtelevat hyvin lievestä vakaviin ongelmiin. Masennus, ahdistuneisuus, psykoottiset oireet sekä suuri joukko muita mielenterveyshäiriöiden ongelmia vaativat ammattimaista puuttumista. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 95.) Huikko ym. (2017) toteavat selvityksessään, että 5–12-vuotiaiden lasten ohjautuminen erikoissairaanhoidon mielenterveysongelmien vuoksi lisääntyi 22 prosenttia vuodesta 2011 vuoteen 2015. Koulumaailmassa tämä kehitys on ollut myös nähtävillä. Oppimisen haasteista johtuvien syiden vuoksi myös mielenterveyden ja erilaisten psyykkisten oireiden parissa painivat oppilaat ohjautuivat erityisen tuen ja oppilashuoltopalveluiden piiriin (Kontu, Ojala, Pesonen, Kokko & Pirttimaa 2017). Perusopetuslain mukaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta tuesta, kuten oppilashuollon palveluista sekä tulkitsemis- tai avustajapalveluista (Opetushallitus 2019). Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisessä tutkimus- ja kehittämishankkeessa, VETURIssa, näitä vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevia lapsia ja nuoria kutsutaan vaativan erityisen tuen oppilaisiksi. Vaativan erityisen tuen oppilaille on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. (Kontu ym. 2017.)

Lapsuuden ja nuoruuden tapahtumat, sosiaaliset suhteet sekä fyysinen ja psyykinen kehitys vaikuttavat hyvinvointiin myös aikuisuudessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018). Kuorelahti ja Lappalainen (2017, 95) toteavat, että lasten ja nuorten lievät mielenterveyden ongelmat saattavat jäädä havaitsematta ja tämä voi muodostaa kehityksellisen ansan, joka tulee ilmi vasta aikuisuudessa. Koska varhaislapsuudella sekä nuoruudella on merkittävä vaikutus myös ihmisen myöhempään elämään, tulisi panostaa siihen, että

pulmatilanteissa sekä hädän hetkellä jokaisen lapsen pitäisi saada tarvittaessa apua (Santalahti, Petrelius & Lindberg 2015, 80).

Mielenterveyttä on perinteisesti käsitelty sairauksien näkökulmasta, mutta uuden ajattelutavan mukaan mielenterveys nähdään voimavarana, johon vaikuttavat niin fyysinen, psyykinen, sosiaalinen kuin henkinenkin ulottuvuus (Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta 2014, 10). Mielenterveys voidaan ajatella hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihminen tiedostaa omat kykynsä sekä pystyy selviytymään haasteista, työskentelemään ja osallistumaan yhteisönsä toimintaan (WHO 2012). Suomen Mielenterveysseura korostaa mielenterveyttä arjen tukipilarina, johon vaikuttavat arjen rytmiä ylläpitävät asiat. Näitä ovat uni, lepo, ravinto, liikkuminen, harrastukset, ihmissuhteet sekä luovuus. Toisaalta ei voi unohtaa myöskään koulun merkitystä lasten elämässä, sillä usealle lapselle ja nuorelle ainoa varmasti pysyvä ulkopuolinen yhteisö heidän elämässään on koulu (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 28).

Koulu kantaa vastuunsa mielenterveystaitojen huomioimisesta, jolloin mielenterveyden edistäminen, tukeminen sekä mielenterveystaitojen opettaminen näkyvät uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Yhdeksi laaja-alaisen oppimisen tavoitteeksi onkin asetettu itsestä huolehtimisen sekä arjen taidot, joiden avulla oppilaita tuetaan kokonaisvaltaisesti elämästä ja arjesta selviytymiseen, mutta myös suhtautumaan luottavaisesti tulevaisuuteen. Tämä osa-alue korostuu erityisesti erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevilla oppilailta, joilla on usein tarvetta koko elämänkenttää koskevaan tukeen ja keskusteluun. Tällöin mielenterveyttä ja mielen hyvinvointia koskevien keskusteluiden tarve korostuu näiden oppilaiden kanssa. (Kosonen 2017, 143.) Mielenterveyteen panostaminen kouluissa kannattaa. Mielenterveys on ensinnäkin merkittävä osa kaikkien jokapäiväistä elämää (Kosonen 2017, 143), mutta ilman mielenterveyttä oppimistakaan ei voi tapahtua (Klemetilä 2019).

Sähköinen media sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttö yhteiskunnassa on lisääntynyt merkittävästi. Sintosen (2012, 8) mukaan elämme keskellä digitaalista murrosta. Nopeat muutokset ovat leimallisia nykyajalle (Salakari 2009, 29) ja

tämä edellyttää jatkuvaa oppimista ja itsensä kehittämistä (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 51). On selvää, että tämä haastaa myös koulua. Uudet opetussuunnitelman perusteet (2014) painottavat tieto - ja viestintäteknologiaa toisaalta oppimisen mahdollisuuksien monipuolistajana, mutta myös uuden ajan kansalaistaitoina (Norrena 2015, 131). Tätä tukee myös monilukutaidon osa-alue, joka niin ikään on yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alue. Tieto- ja viestintäteknologian osaamisen taidot sekä monilukutaito tukevat kaikkia lapsia ja nuoria heidän käyttämässään digitaalisissa ympäristöissä, mutta erityisen tärkeää tämä on niille oppilaille, joilla on erilaisia oppimisen pulmia. Internetin tarjoaman tietomäärän myötä informaation hankinta, hankitun tiedon kriittinen arviointi, relevantin tiedon käyttäminen sekä johtopäätösten tekeminen muodostuvat tärkeiksi taidoiksi. (Salakari 2009, 29.) Tämä tuo oppilaille ja erityisesti oppimisvaikeuksia omaaville lapsille ja nuorille erilaisia haasteita, jotka näyttäytyvät esimerkiksi tekstin havaitsemisen pulmina (Leppänen ym. 2017, 80-81). Leppänen ym. (2017, 80-81) toteavat myös kuvien ja multimedian runsauden vaikeuttavan lukemista. Lisäksi oppilaan heikko luetun ymmärtäminen sekä puutteelliset lukustrategiat korostuvat internetympäristöissä.

Digitaaliset ympäristöt tarjoavat lapsille ja nuorille huvia ja hyötyä, mutta samalla ne sisältävät paljon myös mielen hyvinvointia vähentäviä tekijöitä kuten erilaisia epäsopivia sisältöjä ja kiusaamista. Görzig (2011) sanoo, että ryhmät, jotka tavalla tai toisella ovat haavoittuvaisempia, raportoivat useammin joutuvansa internetkiusaamisen uhreiksi. Haasion (2016,8) mukaan kiusatut ovat usein niitä lapsia, joita kiusataan koulussa jo muutenkin. Kiusatuilla lapsilla saattaa olla vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa, heillä voi olla heikompi sosioekonominen tausta, he voivat olla erilaisista vähemmistöryhmistä tai heillä voi olla jokin vamma (Görzig, Milosevic & Staksrud 2017). Alper ja Goggin (2017) toteavat kaikilla lapsilla olevan haasteita lukea sosiaalisia vihjeitä sekä toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen median sivustoilla. Erityisesti tämä kuitenkin korostuu erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla, varsinkin autismin kirjon lapsilla sekä niillä, joilla on tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö (ADHD). Lisäksi

nettiyhteisöt eivät suhtaudu erityisen myönteisesti erityistä tukea tarvitseviin lapsiin.

Tutkimukseni on osa APEX-hanketta, jota tehdään yhteistyössä neljän eri yliopiston kanssa. Jyväskylän yliopistossa on keskitytty mielenterveyden digitaaliseen lukutaitoon. Mielenterveyden digitaalinen lukutaito tarkoittaa lasten ja nuorten kykyä etsiä, löytää, arvioida ja soveltaa internetistä löytyvää mielenterveystietoa (Rousi, Kankaanranta & Ifinedo 2017). Hankkeessa on keskeistä ottaa lapset ja nuoret mukaan suunnitteluun ja arviointiin, jotta voitaisiin selvittää heidän tarpeensa sekä mieltymyksensä. APEX-hanketta on tähän mennessä toteutettu kouluissa enemmän yleisopetuksen luokissa. Täytyy kuitenkin muistaa, että lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä ja kaikkien tulisi pärjätä erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä. Erityispedagogiikan opiskelijana koin tärkeäksi osallistaa myös erityisen tuen oppilaita, saada heidänkin äänensä kuuluviin sekä antaa heille mahdollisuus suunnitella juuri heille sopivia digitaalisia ratkaisuja. Tästä syystä oman tutkimukseni aineisto kerättiin pienryhmän oppilailta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista: miten lapset ymmärtävät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen ja millaiset asiat he kokevat lisäävän ja vähentävän mielen hyvinvointia? Lisäksi tutkin lasten itse suunnittelemissa mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja.

Olen ollut APEX-hankkeessa mukana keväällä 2017, jolloin liikunnan ja terveystiedon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden monialaisiin opintoihin kuuluvalla soveltavalla opintojaksolla teimme hankkeen puitteissa kouluvierailuja, joissa alakoulun oppilaat arvioivat erilaisia valmiita internetsivuja, sovelluksia ja pelejä, jotka heidän mielestään tukivat mielen hyvinvointia. Omassa tutkimuksessani lapset eivät kuitenkaan arvioineet valmiita internetsivuja tai sovelluksia. Lapset saivat itse suunnitella ratkaisuja, esimerkiksi pelejä tai internetsivustoja, jotka heidän mielestään parhaiten tukisivat mielen hyvinvointia, olisivat toimivia ja sellaisia, joita he itse haluaisivat käyttää.



Tutkimukseni koostuu seitsemästä pääluvusta. Teorialuvut käsittävät tutkimuksessani luvut kaksi ja kolme. Luvussa kaksi tarkastelen mielenterveyttä laajasti eri näkökulmista. Olen pohtinut mielenterveyttä käsitteenä sekä tuonut esille mielenterveydestä luotuja malleja. Olen myös tarkastellut mielenterveyden suoja- ja riskitekijöitä sekä mielenterveyden edistämistä. Luvun lopuksi pohdin vielä koulun roolia mielenterveyden edistäjänä sekä tukijana. Mielen hyvinvoinnista ja mielenterveydestä puhutaan tässä tutkimuksessa synonyymeina. Tutkimuksessani mielenterveys nähdään laajasti terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Tästä syystä olen teoriaosuudesta rajannut varsinaiset mielensairaudet tarkastelun ulkopuolelle.

Luku kolme käsittelee lasten digitaalisia ympäristöjä. Olen pohtinut digitaalisuuden myötä muuttuneita lasten ja nuorten toimintaympäristöjä, digitaalisten ympäristöjen riskitekijöitä sekä lasten pelimaailmoja. Lopuksi pohdin, millainen on koulun merkitys digitaalisiin ympäristöihin kasvattajana. Luvussa neljä esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset ja viidennessä luvussa pureudun tutkimukseni toteuttamiseen. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä avaan tutkimukseni taustaa. Lisäksi kerron aineistoni keräämisestä sekä analyysistä. Tässä luvussa pohdin myös tekemiäni eettisiä ratkaisuja. Kuudennessa luvussa tuon näkyviin tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja lopetan pohdintaan, joka muodostaa tutkimukseni viimeisen luvun. Pohdintaosuudessa pääpaino on digitaalisissa ympäristöissä, esimerkiksi peleissä ja muissa digitaalisissa sovelluksissa. Pohdinnassa vertaan ensinnäkin tutkimukseni tuloksia aikaisempien tutkimusten tuomaan tietoon. Lisäksi tuon esiin tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaneita seikkoja sekä esittelen jatkotutkimusideoita.

## 2 NÄKÖKULMIA MIELENTERVEYTEEN

### 2.1 Mielenterveys käsitteenä

Mielenterveys voidaan ajatella olennaisena ja erottamattomana osana kokonaisvaltaista terveyttä ja hyvinvointia (Karila-Hietala, Wahlbeck, Heiskanen, Stengård & Hannukkala 2013, 7, 10; Erkko & Hannukkala 2013, 29) sekä psyykkistä pääomaa (Karila-Hietala ym. 2013, 21). Mielenterveys kokonaisuutena kuvaa mielen ja voinnin toimintakyvyn tilaa, jolloin ihmisellä on mahdollisuus toimia omassa elinympäristössä ja kohdata erilaisia elämäntilanteita ja vaatimuksia (Karila-Hietala ym. 2013, 7). Hämäläinen, Kanerva, Kuhanen, Schubert ja Seuri (2017, 13) vertaavat mielenterveyttä talon perustuksiin ja vahvaan kivijalkaan, joka pysyy pystyssä kaikkina vuodenaikoina ja vuodesta toiseen. Tällöin mielenterveys antaa ihmisen elämälle kivijalan, joka kantaa vastoinkäymisissä ja toimii merkittävänä arjen tukena koko elämän ajan.

Suomen kieleen mielenterveys tuli sanana vasta 1950-luvulla (Heiskanen, Salonen & Sassi 2007, 17). Ensinnäkin jo *mieli* sanana on suomen kielessä vanha ja omaperäinen sana, jolla on alkujaan tarkoitettu lähinnä järkeä ja ymmärrystä. Ihmisen mieli on suomen kielessä tehnyt aikojen saatossa siis lähinnä ymmärtämistyötä. Myöhemmin *mieli*-sana on saanut erilaisia merkityksiä, jolloin on saatettu ilmaista ihmisen henkistä olemusta, luonnetta, tunnepuolta, ajatuksia tai asioiden tarkoitusta ja merkitystä. (Lönqwist & Lehtonen 2017, 30.) Alkujaan mielenterveys nähtiin kiertoilmaisuna tarkoitettaessa mielen sairauksia, kun näistä haluttiin puhua vähemmän osoittelevasti (Marjamäki, Kosonen, Törrönen & Hannukkala 2015, 13; Heiskanen ym. 2007, 17; Herron & Mortimer 1999). Tutkimuksissa mielenterveyttä käsitellään kuitenkin usein mielisairauksien pohjalta (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 32) ja mielenterveys asetetaan yleisesti negatiivisten asioiden yhteyteen, jolloin siihen myös kiinnitetään huomiota lähinnä silloin, kun se on uhattuna (Hämäläinen ym. 2017, 19; Lönqwist 2003, 80). Kinnunen (2011) mainitseekin, että sairauskeskeisellä

ajattelulla on pitkät juuret ja tämä ajattelutapa hallitsi Suomessakin aina 1990-luvulle saakka. Toivio ja Nordling (2013, 62) varoittavat, että mielenterveyden sitominen lääketieteelliseen viitekehykseen antaa mielenterveydestä liian yksipuolisen ja väärin painottuneen kuvan. Oleellista on ymmärtää, että mielen sairauksista voidaan tehdä diagnoosi ja niitä voidaan hoitaa ja parantaa lääketieteen avulla. Mielenterveys tulisi sitä vastoin nähdä elämäntaidollisena käsitteenä, jossa korostetaan elämän myönteisiä puolia. Hyvää mielenterveyttä voidaan vahvistaa ja se vaikuttaa olennaisesti elämän laatuun. (Heiskanen ym. 2007, 20.) Myös Marjamäki ym. (2015, 13) toteavat, että mielenterveys ja mielensairaus tulisi erottaa toisistaan, jolloin mielenterveyttä ja mielen sairautta tulisikin kuvata omina ulottuvuuksinaan ihmisen elämässä.

Mielenterveydestä puhuttaessa käytetään monia käsitteitä rinnakkain sekä päällekkäin (Sohlman 2004). Toivio ja Nordling (2013, 60) toteavat mielenterveyden olevan käsitteenä monimuotoinen, jolloin sen tarkka määrittelyminen on vaikeaa. Heiskanen ym. (2007, 17) puolestaan huomauttavat, että mielenterveydelle ei edes ole yhtä ainoa ja oikeaa määritelmää, koska se sisältää sekä myönteisen että kielteisen latauksen. Lisäksi käsitykset mielenterveydestä vaihtelevat ajasta, kulttuurista, eri ryhmien näkemyksistä ja intresseistä riippuen (Toivio & Nordling 2013, 62). Tällä Toivio ja Nordling (2013, 60) viittaavat muun muassa Sigmund Freudin 1900-luvun alun määritelmään mielenterveydestä ”kykynä rakastaa ja tehdä työtä”, joka nykyäänä tuntuu kuitenkin liian kapea-alaiselta määritelmältä. Sohlman (2004) toteaaakin, että se, miten mielenterveys ymmärretään, riippuu pitkälti siitä, millaisille osatekijöille ja kriteereille annetaan mielenterveyden määrittelyssä etusija. Maailman terveysjärjestö WHO määrittelee mielenterveyden hyvinvoinnintilaksi, jossa ihminen pystyy näkemään omat kykynsä, kohtaamaan elämään kuuluvia normaaleita haasteita ja selviytymään niistä. Lisäksi ihminen pystyy työskentelemään ja ottamaan osaa yhteisönsä toimintaan (WHO 2012). Tästä näkökulmasta tarkasteltaessa mielenterveys näyttäytyy salutogeenisesti eli voimavaralähtöisesti, jossa mielenterveys on kokonaisvalaista hyvinvointia: ilon,

merkityksellisyyden, itseluottamuksen ja hallinnan tunteita. Lisäksi siihen sisältyy myönteisiä ihmissuhteita. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 18.)

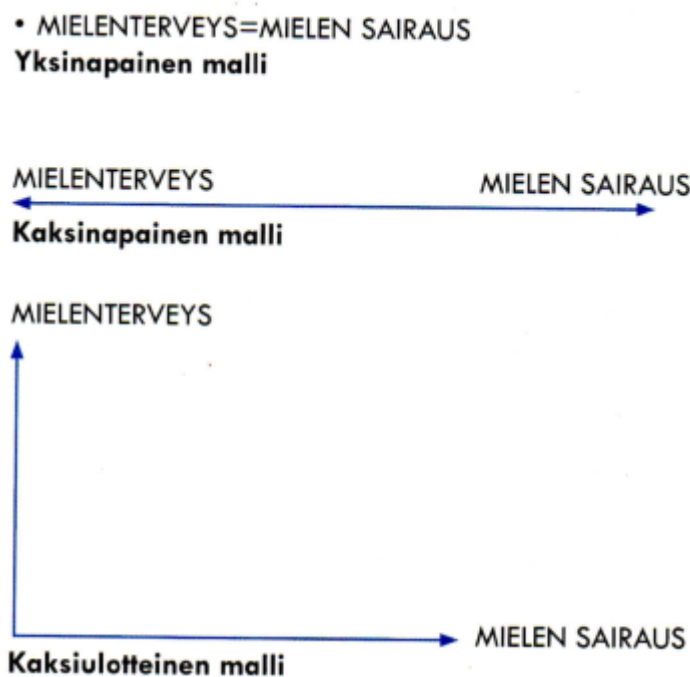
Mielenterveyden käsite voidaan ajatella myös normatiivisena, jolloin yhteiskunnan käyttäytymisnormit määrittelevät sen, millaista käytöstä yhteiskunnassa suvaitaan ja millainen käytös puolestaan on tuomittavaa (Toivio & Nordling 2013, 61; Furnando 1990). Normit ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia ja vaihtelevat kulttuurista toiseen. Joidenkin kulttuurien toiminta voi olla toisten mielestä mielisairauteen liittyvää, kun se toisissa saattaa olla täysin normaaliin elämään liittyvää vuorovaikutusta. (Toivio & Nordling 2013, 61; Soisalo, 2012, 101.) Castaneda ym. (2018) toteavat, että kaikissa kulttuureissa ei välttämättä tunneta mielenterveys-käsitettä lainkaan, ja joissakin kulttuureissa siihen puolestaan liitetään paljon uskomuksia, häpeää, pelkoa ja mustavalkoista ajattelua.

Mielenterveys muodostuu aina yksilön, ympäristön sekä yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kulttuuriset arvot ja asenteet muokkaavat käsityksiä hyvästä elämästä ja siitä, miten mielenterveydestä puhutaan (Marjamäki ym. 2015, 12). Aromaa (2011) toteaa väitöskirjassaan, että mielenterveyshäiriöistä kärsiviin ihmisiin kohdistuu usein häpeäleima, jolloin henkilöt määritellään usein toisenlaisiksi, heihin liitetään ei-toivottuja ominaisuuksia ja heitä vältellään. Lisäksi häpeäleima saattaa ulottua myös mielenterveyshäiriöistä kärsivän henkilön perheeseen ja ystäviin asti, joskus jopa suurempaan yhteisöön saakka (Knifton 2012). Beatie, Stewart ja Walker (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan psykologisia tekijöitä, jotka vaikuttavat avun pyytämiseen mielenterveysongelmissa. He kirjoittavat tutkimuksessaan, että ihmisen oma tietoisuus häneen liitetystä leimasta ja kokemus siitä, että hän ei ole hyväksytty, on suuri syy siihen, miksi mielenterveyden ongelmiin ei haluta hakea apua. Mikäli myös lapsen kasvuympäristö suhtautuu kielteisesti huolista puhumiseen, avun hakemiseen tai mielenterveyden häiriöihin, saa lapsi kuvan, että näissä olisi jotain hävettävää. Koulujen tärkeäksi tehtäväksi muodostuukin kannustaa huolista puhumiseen sekä välttämään leimaavaa asennetta

mielenterveyshäiriöistä puhuttaessa. (Mumbauer & Kelchner 2017; Nurmi ym. 2015, 19.)

## 2.2. Mielenterveyden mallit ja ulottuvuudet

Mielenterveydestä on luotu erilaisia malleja, jotka ovat teoriaan ja todellisuuteen perustuvia rakennelmien abstrakteja kuvaksia. Malleja on kehitelty operationaalisoiimaan mielenterveyden määritelmiä ja niitä on käytetty antamaan kuva siitä, miten mielenterveys tulisi nähdä. (Sohlman 2004, 31.) Herron ja Mortimer (1999) esittelevät tutkimuksessaan kolme perusmallia (kuva 1), jotka ovat yksinapainen (unipolar), kaksinapainen (bipolar) ja kaksiulotteinen malli (two continua model).



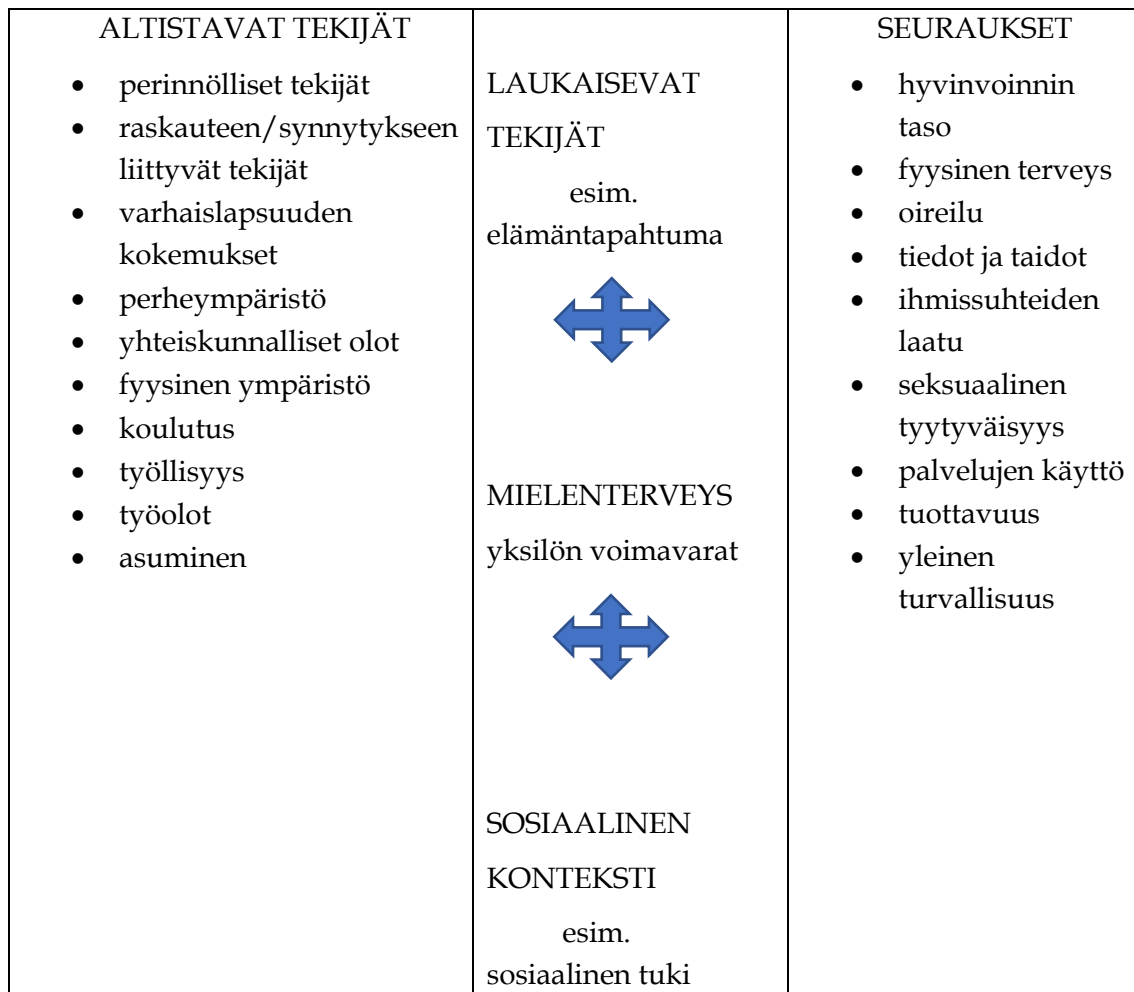
Kuva 1. Mielenterveyden erilaisia malleja (Herron & Mortimer 1999; Nurmi ym. 2015;). Yksinapainen malli esittelee mielenterveyttä mielen sairauden kiertoilmaisuna, jolloin mielenterveydestä puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin mielen sairautta (Herron & Mortimer 1999). Esimerkkinä tästä Toivio ja Nordling (2013, 62) toteavat, että usein puhutaan henkilöistä, joiden "mielenterveys on heikko". Kaksinapaisessa mallissa mielenterveys ja mielensairaus sijaitsevat samalla viivalla mutta niiden eri päissä (Eaton 1951). Ihmisellä on tämän mallin mukaan

siis enemmän joko mielenterveyttä tai mielensairautta, jolloin mielensairaus vähentää mielenterveyttä (Marjamäki ym. 2015, 13). Kahden ensimmäisen mallin mukaan mielenterveyttä tarkastellaan siis suorasti tai epäsuorasti enemmän mielen sairauden näkökulmasta, terveysterveystieteen ollessa toissijainen käsite (Trent 1992).

Mielenterveyden kahden jatkumon malli erottaa mielenterveyden ja mielen sairauden toisistaan (Toivio & Nordling 2013, 62). Nurmi ym. (2015, 19) toteavat, että ihminen ei ole ”pelkästään sairas” tai ”vain terve”. Tätä vastoin terveys ja sairaus voivat esiintyä samalla ihmisellä samaan aikaan. Vaikka ihmisellä olisi psykiatrinen diagnoosi, esiintyy hänenkin mielenterveydessään vaihtelua samalla tavoin kuin henkilöllä, jolla ei ole psyykkistä diagnoosia (Toivio & Nordling 2013, 62). Koska mielenterveys vaihtelee elämän kuluessa, ei mielenterveyden voimavarojen vahvistaminen ole myöskään kiinni siitä, onko ihminen terve vai sairas (Nurmi ym. 2015, 19).

Sohlman (2004) esittelee väitöskirjassaan funktionaalisen mallin kuvaamaan mielenterveyttä. Funktionaalisen mielenterveyden mallissa mielenterveyttä kuvataan käytössä olevien resurssien, mielenterveyttä edistävien tekijöiden sekä mielenterveyden seurausten kautta. Mielenterveys määritellään mallissa menneisyyden ja nykyisyyden altistavien tekijöiden, ihmisen omien henkilökohtaisten resurssien, laukaisevien tekijöiden, sosiaalisen kontekstin sekä erilaisten mielenterveyden seurausten avulla. Funktionaalisen mielenterveyden mallin kaikki osatekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin mielenterveyden prosessi kuvastuu jokapäiväisissä kokemuksissa ja vuorovaikutussuhteissa muiden ihmisten, ympäristön, yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin kanssa. (Sohlman 2004.) Funktionaalisen mielenterveyden mallin osatekijöitä ovat mielenterveys, kulttuuri, altistavat tekijät, laukaisevat tekijät, sosiaalinen konteksti ja seuraukset (Toivio & Nordling 2011). Funktionaalisen mielenterveyden malli on esitelty kuvassa 2.

## YHTEISKUNTA JA KULTTUURI



## YHTEISKUNTA JA KULTTUURI

Kuva 2. Funktionaalisen mielenterveyden malli (Toivio & Nordling 2013)

### 2.3 Mielenterveys voimavarana

Terveyslähtöinen ajattelutapa mielenterveyteen korostaa ilon, elämän merkityksellisyyden ja hallinnan tunnetta sekä itseluottamusta, tunnetaitoja ja kykyä solmia ja ylläpitää ihmissuhteita. Mielenterveys on kokemusta hyvinvoinnista ja tasapainosta sekä tietoa ja taitoa, joilla ihminen on kykeneväinen ohjaamaan elämäänsä (Marjamäki ym. 2015, 12). Mielenterveyttä on pyritty määrittelemään uudelleen käsitteen ”positiivinen mielenterveys” kautta (Toivio & Nordling 2013; Kinnunen 2011, 65; Tusaie 2008). Positiivisen

mielenterveyskäsityksen mukaan mielenterveys on voimavara, johon hyvinvointi ja toimintakyky perustuvat (Laitila ym. 2013, 18). Positiivinen mielenterveyskäsitys näkee ihmisen aktiivisena ja muuttuvana vastakohtana sairausmallin staattiselle ja biologiselle ihmiskuvalle (Ketola 2010). Positiivisen mielenterveyden taustalla on Toivion ja Nordlingin (2011, 65) mukaan Antonovskyn salutogeneesi-teoria, joka korostaa terveyttä edistäviä tekijöitä eikä sairauden syitä. Lönnqwist ja Lehtonen (2017, 18) sanovatkin hyvän mielenterveyden näkyvän persoonallisuuden kypsyytensä sekä tunneälynä, jolloin ihmisellä on kykyä eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja ymmärtää hänen pyrkimyksiään. Toisaalta hyvä mielenterveys on myös henkilökohtaista hyvinvointia, tyytyväisyyttä, joustavuutta sekä muuttumiskykyä suhteessa muihin ihmisiin sekä ympäröivään todellisuuteen (Lönnqwist & Lehtonen 2017, 18). Ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa päivittäisillä arjen valinnoilla omaan mielenterveyteensä ja hyvinvointiin. Tällöin keskeisiksi nousevat arjen tukipilareista huolehtiminen; riittävä unen ja levon saanti, ravinto ja ruokailu, ihmissuhteet, tunteet, liikunta, harrastukset sekä luova toiminta. (Erkko & Hannukkala 2013, 29.)

Mielenterveydellä on merkitystä paitsi yksittäiselle ihmiselle, myös koko yhteiskunnalle positiivisena voimavarana, koska se vaikuttaa koko yhteiskunnan hyvinvointiin esimerkiksi elämänlaadun sekä taloudelliseen suorituskyvyn osalta (Friis ym. 2004, 32). Lavikaisen, Lahtisen ja Lehtisen (2004) mukaan mieleltään terveet ihmiset ovat aktiivisia ja luovia yhteiskunnan jäseniä, jolloin mielenterveys on tärkeä osa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, tuottavuutta sekä elinympäristön vakautta. Puura ja Laukkanen (2015, 22) toteavat, että suotuisissa olosuhteissa lapsuudessa ja nuoruudessa luotu mielen kehityksen perusta varmistaa aikuisikään tullessa yksilön hyvät sosiaaliset taidot, riittävän älykkyyden, kyvykkyyden oman tunne-elämän ja käyttäytymisensä ymmärtämiseen ja säätelyyn sekä kyvyn kiintyä toisiin ja tuntea myötätuntoa. Myös Sinkkonen ja Kalland (2017, 75) muistuttavat, että lapsen fysiologisten tarpeiden huolehtimisen lisäksi vanhempien on oleellista luoda edellytykset lapsen hyvälle psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle, koska tällä on



pitkäaikaisia vaikutuksia aina aikuisikään asti. Lapsuudessa hyvinvointi tarkoittaa vanhempien huolenpitoa sekä turvaa, leikkiä ja turvallisia ihmissuhteita (Karila-Hietala ym. 2014, 11). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 17) liittävät lapsuuden hyvinvointiin myös rajat, rakkauden sekä hyväksynnän. Heikkinen ja Saari (2012, 158) painottavat erityisesti hyväksynnän merkitystä, sillä he toteavat hyvinvointimme lähtökohdan olevan oman luontaisen kokemuksellisuuden tunteminen sekä kokemuksen itsensä hyväksymisestä ja hyväksytyksi tulemisesta omana persoonallisena itsenään.

Mielenterveys tulee kuitenkin nähdä rajallisena voimavarana. Ihmisten sietokyvyssä on eroja, mutta kukaan ei ole haavoittumaton. (Taipale 1998, 12–13.) Mielenterveyshäiriöiden perimmäisiä syntymekanismeja ei tunneta kovin hyvin, koska häiriöiden syntyyn vaikuttavat tekijät muodostavat monimutkaisen verkoston, jossa perimällä, ympäristöllä, kulttuurilla, elämäntapahtumilla ja psykososiaalisilla tekijöillä on kaikilla vaikutusta toisiinsa. Tällöin esimerkiksi samat riskitekijät voivat olla vaikuttamassa monessa eri häiriössä. (Santalahti & Marttunen 2014, 187.) Santalahti & Marttunen ym. (2014, 188) puhuvat myös riskitekijöiden kasaantumisesta, joka myös altistaa epäsuotuisalle kehitykselle. Voimia kuluu erityisesti ihmisen kohdatessa pettymyksiä, surua, menetyksiä tai epäonnistumisia. Toisaalta saamme uusia voimavaroja vastoinkäymisten kohtaamisesta sekä niistä selviytymisen kautta. (Erkko & Hannukkala 2013, 30.) Voimavarojen uusiutuminen on usein arkipäivässä huomaamatonta, mutta mielenterveydelle merkityksellinen lähde (Taipale 1998, 12).

## **2.4 Mielenterveyden suoja- ja riskitekijät**

Vaikka ihmisen kokema mielenterveys vaihtelee elämäntilanteen mukaan, vaikuttavat erilaiset tekijät mielenterveyteen joko suojaavina tekijöinä tai sitä vaarantavina tekijöinä (Toivio & Nordling 2013, 62). Elämäntilanteen ohella yksilön mielenterveyteen vaikuttavat myös yksilön ominaisuudet, mutta myös ympäröivän yhteiskunnan rakenteet sekä resurssit. Myös kulttuuri, yhteisö ja yhteiskunnan arvot, kuten oikeudenmukaisuus ja ihmisarvo voivat tukea ja

vahvistaa mielenterveyttä, toisaalta resurssien niukkuus voi myös heikentää terveyttä sekä koettua mielenterveyttä. (Erkko & Hannukkala 2013, 13.)

Mielenterveyden suojatekijät auttavat ihmistä selviytymään elämän karikoista sekä kompensoivat ja vähentävät riskitekijöiden vaikutusta elämään (Karila-Hietala ym. 2014, 17). Ne myös vahvistavat omalta osaltaan elämäntapaa ja toimintakykyä. Mielenterveyden riskitekijät puolestaan vaarantavat elämän ja toimintojen jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteen. Lisäksi ne heikentävät terveyttä ja hyvinvointia sekä altistavat sairauksille. (Soisalo 2012, 120.) Sourander ja Marttunen (2015, 117) kirjoittavat, että useat kehitykseen ja elämäntapaan kuuluvat riskitekijät ovat yhteydessä moniin eri mielenterveyden häiriöihin lapsuudessa ja nuoruudessa. Näistä riskitekijöistä Sourander ja Marttunen (2015, 117) mainitsevat muun muassa pulmat varhaisessa kiintymyssuhteessa, traumaattiset elämäntapahtumat, vanhemmuuteen liittyvät riskitekijät, koulukiusaamisen, ystävyysuhteiden ongelmat, sosiaalisen tuen puutteen sekä seksuaalisuuteen liittyvät ongelmat. Taulukko 1 kuvaa mielenterveyteen vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia suojaavia tekijöitä sekä riskitekijöitä.

TAULUKKO 1. Mielenterveyden suoja- ja riskitekijät (Karila-Hietala ym. 2014; Nurmi ym. 2015; Lönnqwist & Lehtonen 2017).

<p><b>Sisäiset suojaavat tekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fyysinen terveys ja perimä</li> <li>▪ Myönteiset varhaiset ihmissuhteet</li> <li>▪ Hyvä itsetunto</li> <li>▪ Hyväksytyksi tuleminen tunne</li> <li>▪ Oppimiskyky</li> <li>▪ Ongelmanratkaisutaidot</li> <li>▪ Ristiriitojen käsittelytaidot</li> <li>▪ Vuorovaikutustaidot</li> <li>▪ Kyky ihmissuhteiden luomiseen, ylläpitämiseen ja purkamiseen</li> <li>▪ Mahdollisuus toteuttaa itseään</li> </ul>	<p><b>Ulkoiset suojaavat tekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Koulussa käyminen, opiskelu ja työnteko</li> <li>▪ Ruoka</li> <li>▪ Suoja</li> <li>▪ Sosiaalinen tuki, ystävät, turvaverkko</li> <li>▪ Työ ja toimeentulo</li> <li>▪ Turvallinen elinympäristö</li> <li>▪ Toimiva yhteiskuntarakenne</li> <li>▪ Kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet</li> <li>▪ Kyky uskaltaa ja osata hakea apua auttamispalveluista</li> </ul>
<p><b>Sisäiset riskitekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sairaudet, vammat</li> <li>▪ Itsetunnon haavoittuvuus</li> <li>▪ Avuttomuuden tunne</li> <li>▪ Huonot ihmissuhteet</li> <li>▪ Seksuaaliset ongelmat</li> <li>▪ Yksinäisyys</li> <li>▪ Eristäytyneisyys</li> <li>▪ Haitallinen päihdekäyttö</li> <li>▪ Riippuvuus muista</li> <li>▪ Huono sosiaalinen asema</li> </ul>	<p><b>Ulkoiset riskitekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kodittomuus</li> <li>▪ Erot ja menetykset</li> <li>▪ Hyväksikäyttö ja väkivalta</li> <li>▪ Kiusaaminen ja syrjintä</li> <li>▪ Nälkä ja puute</li> <li>▪ Köyhyys, syrjäytyminen</li> <li>▪ Työttömyys</li> <li>▪ Päihdeongelmat, mielenterveysongelmat perheessä</li> <li>▪ Uupumus</li> <li>▪ Hajanaiset ja vaikeasti saatavat mielenterveyspalvelut</li> <li>▪ Haitallinen ympäristö</li> </ul>

Mielenterveyden suojaajat vähentävät paitsi riskeille altistumista, myös riskin vaikutusta riskin tapahtuessa. Esimerkiksi vanhempien avioerossa lapsen muiden sosiaalisten suhteiden säilyttäminen tuo lapsen elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta. Ihmisen itsetunnon sekä omiin kykyihin luottamisen vahvistaminen puolestaan lisäävät selviytymis- ja sopeutumiskykyä. Lisäksi käytettävissä olevat mahdollisuudet ja useat eri vaihtoehdot ja mahdollisuudet auttavat selviytymään vaikeasta tilanteesta. (Karila-Hietala ym. 2014, 17-18.)

## 2.5 Mielenterveyden edistäminen

Laajoissa väestötutkimuksissa on selvinnyt, että noin puolet aikuisiän mielenterveyshäiriöistä on alkanut lapsuudessa, ennen 14. vuoden ikää ja noin kolme neljästä ennen 24. ikävuotta (Marttunen & Karlsson 2013, 10). Lasten mielenterveydenhäiriöihin kuuluvat sekä neuropsykiatriset häiriöt että tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt. Huikko ym. (2017, 11) toteavat yleisimmiksi lapsuusiän mielenterveydenhäiriöiksi ahdistuneisuushäiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt, käytöshäiriöt sekä masennuksen. Toisaalta lapsilla saattaa esiintyä myös monihäiriöisyyttä. Esimerkiksi Masi ja Gignac (2015) toteavat, että lapsilla, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, esiintyy usein samaan aikaan psyykkisiä ja somaattisia ongelmia. Vaikka lapsi täyttäisi jonkun mielenterveydenhäiriön kriteerit, ei lapsen toimintakyky ole välttämättä kuitenkaan merkittävästi heikentynyt (Huikko ym. 2017, 11). Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye ja Rohde (2015, 356) kirjoittavat, että vakava ja toimintakykyä laskeva psykiatrinen häiriö arvioidaan kuitenkin olevan noin 10–15 prosentilla lapsista.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2017) linjaa, että mielenterveyshäiriöiden ennaltaehkäisyllä sekä varhaisella puuttumisella voidaan ehkäistä ongelmien kärjistyminen sekä vähentää kalliimpien palvelujen tarvetta. Myös Huttunen (2007, 215) toteaa, että on huomattavasti halvempaa panostaa mielenterveyden edistämiseen kuin hoitoketjun loppupäässä häämöttävään kalliiseen erikoissairaanhoidon. Lisäksi Huttunen muistuttaa, että suurimmat kustannukset yhteiskunnalle syntyvät välillisinä kustannuksina kuten työstä poissaoloina, sairausvakuutusmaksuina sekä työttömyyskorvauksina.

Hyvinvointiyhteiskunnan rakenteiden ohentuminen sekä elämän kaupallistuminen, määräaikaistuminen sekä pirstaloituminen on vaikuttanut siihen, että ihmisillä on nykyään yhä suurempi vastuu omasta elämästään. Yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet mukanaan turvattomuutta sekä hallitsemattomuutta. Jotta ihmisellä on mahdollisuus selviytyä asetetusta vaatimuksista, tarvitsee ihminen sekä tukiverkostoja että ymmärrystä

mielenterveyttä tukevista ja sitä vaarantavista tekijöistä. (Huttunen 2007, 214–215.) Lavikainen ym. (2004) puhuvat primaaripreventiosta, joka kohdistuu mielenterveyden häiriöiden ilmaantuvuuden vähentämiseen yhteisössä. Tällä siis lähinnä tarkoitetaan uusien tapausten ilmaantumista. Toimenpiteinä pyritään vähentämään riskitekijöitä sekä vahvistamaan suojatekijöitä tai parantamaan selviytymiskykyä yksilöillä, joilla ei ole mielenterveyden ongelmia, mutta joilla uskotaan olevan jonkin häiriön riski. (Lavikainen ym. 2004.) Lönnqwist ja Lehtonen (2017, 34) mainitsevat tästä esimerkkinä mm. äitiys- ja lastenneuvolatoiminnan, jossa pyritään luomaan parhaat mahdolliset lähtökohdat lapsen kehitykselle. Mielenterveyden edistämisen näkökulma on oleellista ottaa myös koulutyössä esille, koska koululla on merkittävä vaikutus henkisen hyvinvoinnin lisäämisessä sekä mielenterveyshäiriöiden ilmenemisen vähentämisessä lapsilla ja nuorilla (Toivio & Nordling 2013, 350; Marttunen & Karlsson 2013, 14).

## **2.6 Koulu mielenterveyden edistäjänä**

Nurmi ym. (2015, 21) kirjoittavat, että mielenterveyden edistäminen on koulussa nähty perinteisesti pahoinvoinnin, kiusaamisen, väkivallan sekä konfliktien ehkäisemisenä, joka on osa edistävää työtä. Edistämisen tavoitteena on mielenterveydelle hyödyllisten taitojen vahvistaminen koko ikäluokassa sekä yhteisön toimintamallien kehittäminen niin, että ne tukevat mielen hyvinvointia. Nurmen ym. (2015, 21) mukaan oleellista kouluyhteisössä olisi panostaa turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteisiin, hyviin ihmissuhteisiin sekä osallisuuteen. Lisäksi luokissa mielenterveystaitojen harjoittelun pitäisi olla tavoitteellista. Kososen (2017, 148) mukaan varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla mielenterveyden edistämisen arvo usein korostuu. Hän jatkaa, että itsetunnon, voimavarojen ja sosiaalisten taitojen ohjaus ja opettaminen ovat keskeisimpiä erityistä tukea tarvitsevien mielenterveystaitoja. Nämä taidot paitsi edistävät mielenterveyttä, myös oppimiseen, opiskeluun ja tulevaisuuden suunnitteluun motivoitumista. (Kosonen 2017, 148.)

Opetustyössä mielenterveys voidaan ottaa huomioon esimerkiksi oppilaitoksen arvoissa, opetussuunnitelman laadinnassa, lukuvuosisuunnitelmissa tai ryhmän pelisääntöjä kirjattaessa (Kosonen 2017, 148). Toisaalta myös jo koulun arki itsessään luo lapsen elämään säännöllisyyttä, pysyvyyttä, rutiineja, rajoja sekä tuttuja aikuisia, jotka kaikki osaltaan edistävät lapsen mielenterveyttä. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016, 28), toteavatkin, että ainoa varmasti pysyvä ulkopuolinen yhteisö lasten ja nuorten elämässä on koulu.

Nurmi ym. (2015, 22) korostaa aikuisten ja lasten yhdessä luomaa ilmapiiriä, joka luo oppimisen iloa mutta myös edesauttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua sekä pettymysten ja ristiriitatilanteiden harjoittelua. Kososen (2017, 148) mukaan mielenterveyden edistämisen tulisi olla mukana jokaisessa kohtaamisessa ja ohjaustilanteessa, riippumatta ohjattavasta, ohjaajasta tai ohjauksen syystä. Vitka (2018, 67) korostaakin, että oppilaiden hyvinvointi ja siitä huolehtiminen on koulun jokaisen aikuisen tehtävä. Myös Marjamäki ym. (2015, 17) toteavat, että mielenterveyden kannalta lasten kanssa työskentelevät ovat yhteiskunnan tärkein ammattiryhmä.

Oppilaan emotionaalista turvallisuutta pystytään rakentamaan erityisesti ilmapiirissä, jossa oppilas kokee saavansa hyväksyntää katsein, elein sekä sanallisesti (Nurmi ym. 2017, 22). Kosonen (2017, 144) painottaa erityisesti ohjaajan omaa oivallusta siitä, miten ohjaaja voi itse valita mielenterveyden tukemisen toimintatapoja ja arvoja. Hän jatkaa, että mielenterveyden tukemisessa erityisesti läsnäololla ja välittämisellä on suuri merkitys, jolloin pysähtyminen, kohtaaminen ja kuulumisten kysyminen saavat erityisen merkityksen. Ohjaajan rooli tulisi nähdä ennen kaikkea luottamustehtävänä, jossa kauaskantoisilla ja käännteentekevilla hyvillä teoilla voi olla olennainen merkitys lapsen ja nuoren elämässä. Mielenterveyden edistämässä olennaista ei ole välttämättä siis itse tieto, vaan enemmänkin kuulluksi tulemisen kokemus ja tunne siitä, että on näkyvä ja arvokas olento. (Kosonen 2017, 151, 157, 161.) Lisäksi Nurmi ym. (2015, 22) muistuttaa, että esimerkiksi opettaja saattaa olla oppilaalle merkittävä ja turvallinen aikuinen, joka mahdollisesti korvaa myös vanhemmuuden puutteita.

Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan aiempaa vahvemmin terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. Terveyttä tarkastellaan peruskoulun aikana koko elämänkaaren näkökulmasta ottaen kuitenkin huomioon oppilaan ikävaihe sekä tiedonkäsittelykyvyt. Oppilaita opetetaan ymmärtämään terveys voimavarana jokapäiväisessä elämässä, ympäristössä ja yhteiskunnassa ottaen huomioon terveyden fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus. (Sajaniemi 2016, 97.) Mielenterveyden erilaisia taitoja opetetaan alakoulussa terveystiedon osuuksissa ympäristöopin sisällöissä, mutta mielenterveyttä tukevia taitoja voi nähdä myös uskonnon, elämäkatsomuksen, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä liikunnan ja muiden taito- ja taideaineiden oppiaineissa (Nurmi ym. 2015, 22). Terveystiedon opetuksessa painottuvat jokaisella vuosiluokalla ihmisen sosiaalinen ainutlaatuisuus, yhdessä toimimisen ensisijaisuus sekä tunnesäätelyn välttämättömyys elämän hallinnan ytimessä. (Sajaniemi 2016, 97.)

Lasten ja nuorten kanssa pitäisi pohtia asioita, jotka tuottavat heille hyvää mieltä ja toimivat voimavaroina myös elämän raskaimpina aikoina (Kosonen 2017, 151). Uudessa opetussuunnitelmassa määritellään yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena *”Itsestä huolehtimisen ja arjen taidot”*, jonka tavoitteena on muun muassa auttaa oppilaita *”--- ymmärtämään terveyttä tukevia ja suojaavia tekijöitä ympäristössä ja ihmisten toiminnassa ja edistää terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista*. Lisäksi kouluyhteisön tarkoituksena on ohjata oppilaita ymmärtämään, että *”jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen”*. (POPS 2014, 20, 22).

*”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteeseen sopivalla tavalla.”* (POPS 2014, 17.) Luostarinen & Peltomaa (2016, 50) toteavat taustalla olevan laajemman viitekehyksen tämän päivän ja tulevaisuuden vaatimasta osaamisesta, johon uuden opetussuunnitelman perusteiden toivotaan vastaavan. Entistä enemmän puhutaankin tulevaisuuden taidoista tai 2000-luvun taidoista (21st century skills). Näihin taitoihin katsotaan kuuluvan ajattelun taidot, työskentelyn taidot, työskentelyn välineet sekä aktiivisen kansalaisuuden taidot (Binkley ym. 2012, 18-19). Tulevaisuuden

ennustaminen on vaikeaa, jolloin oppilailla tulisi olla valmiudet kohdata muuttuva maailma ja sen tuomat haasteet. Yhtä lailla oppilailla pitäisi olla valmiudet rakentaa hyvää tulevaisuutta sekä itselle että muille. Suomalaisella perusopetuksella on oma vastuunsa näiden valmiuksien kehittämisessä oppilailla. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 50.) Sajaniemi (2016, 101) toteaaakin, että kasvatuksen ja opetuksen avulla on mahdollista vaikuttaa ratkaisevasti koko ihmiskunnan tulevaisuuteen.

Yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena *Itsestä huolehtimisen ja arjen taidot* osa-alue tukee yksilön omia tavoitteita mm. edesauttamalla oppilasta löytämään omat vahvuutensa, kasvamaan ihmisenä ja auttamalla oppilasta löytämään oma paikkansa maailmasta. Toisaalta sillä on vaikutusta myös yhteiskunnallisesti, koska tavoitteena on kasvattaa oppilaita, jotka ovat täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä ja jotka kykenevät rakentamaan kestäväää tulevaisuutta ja hyvinvointiyhteiskuntaa, jossa toimijoilla on riittävä tietotaito osallistuakseen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja toimintaan. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 49-50.) Norrenan (2015, 40) mielestä yhteiskunnallisesti ajateltuna tämä opetussuunnitelman osa-alue onkin pohjimmiltaan reagointia kansalliseen syrjäytymiskeskusteluun. Myös Röning (2015) yhtyy tähän toteamalla, että yhteiskunnan muuttuessa yhä moniarvoisemmaksi, meidän täytyy ottaa huomioon myös lasten erilaiset lähtökohdat sekä lasten saaman kotikasvatuksen näkökulmasta että sosiaalisten taitojen, kriiseistä selviytymisen taitojen sekä hyvinvointitaitojen osalta, jotka kaikki toimivat suojaavina tekijöinä erilaisissa elämäntilanteissa. Mitä enemmän lapsella on mahdollista saada suojaavia kokemuksia ja taitoja, sitä vähemmän monet syrjäytymisriskit toteutuvat hänen elämässään. (Röning, 2015.)



### 3. DIGITAALISET YMPÄRISTÖT LASTEN ELÄMÄSSÄ

#### 3.1 Muuttuneet toimintaympäristöt

Sintosen (2012, 14) mukaan elämme analogisen ja digitaalisen hybridikulttuurissa, jolloin ihmisen arki toteutuu sekä fyysisesti että virtuaalisesti yhtä aikaa. Tällöin liikumme ajassa, tiloissa ja paikoissa vuorotellen sekä fyysisesti reaaliympäristöissä että samanaikaisesti digitalisoituneesti. Keskustelupalstat, yhteisöpalvelut, kuvagalleriat, videosivustot sekä peliarenat muodostavat oman arkemme digitaalisia toimintakenttiä, joissa jaamme omia ajatuksia, tunteja, arvoja ja käsityksiä sekä tiedostaen että tiedostamatta. Kyse ei ole erikseen digitaaliseen olotilaan siirtymisestä vaan eri toimintojen liittämistä osaksi arkikäytäntöjä, -ajattelua ja -tottumuksia. (Sintonen 2012, 14.)

Lasten ja nuorten näkökulmasta maailma ei enää hahmotu pelkästään paikallisissa vuorovaikutustilanteissa vaan myös globaalisti, analogisen ja digitaalisen yhteisvaikutuksessa (Sintonen 2012, 14). Internet ja sosiaalinen media ovatkin mahdollistaneet globaalien yhteydenpidon sekä yhdessä tekemisen tavalla, joka ei aiemmille sukupolville ollut mahdollista (Multisilta & Niemi 2014, 175). Digitaaliset ympäristöt mahdollistavat sen, että lapset ja nuoret pääsevät julkisiin keskustelutiloihin sekä intressiensä mukaisiin ryhmiin eri tavoin kuin aikaisemmin. Verkkomaailma avaa heille pääsyn erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja foorumien toimintaan sekä toimimisen siellä itsenäisesti sekä täysivaltaisesti. (Sefton-Green 2011, 86.) Tapscott (2009) puhuu näistä lapsista ja nuorista *nettisukupolvena*, digitaalisella aikakaudella kasvaneesta sukupolvesta, johon nykypäivän koululaisetkin kuuluvat.

Korostettaessa nettisukupolven suhdetta teknologiaan puhutaan *diginatiiveista* (Multisilta & Niemi 2014, 175; Prensky 2001). Diginatiivi -termiä on kuitenkin pidetty myös harhaanjohtavana, sillä pelkkä teknologian käyttö ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti ymmärrystä siitä, miten se toimii (Lewis 2014, 60-61). Kupiainen (2013) puhuu diginatiiveista myyttinä, koska "*digitaalinen viisaus*" ei synny itsestään eikä ole vain yhden sukupolven

ominaisuus. Mediateknologian käytössä onkin huomattu olevan lasten välillä eroja sekä käyttäjä- että tuottajataidoissa. Tällöin erot näyttäytyvät esimerkiksi vaihtelevina tiedonhaun ja tiedonkäsittelytaitoina sekä median tuottamis- ja muokkaustaitoina. (Sefton-Green 2011, 88.) Lisäksi lasten välillä on myös eroja siinä, paljonko he tosiasiallisesti viettävät netissä aikaa joko ainoastaan hakeakseen tietoja tai käyttäen paljon aikaa sosiaalisen median eri ympäristöissä (White & Cornu 2011).

Digitalisoitunut ja medioitunut yhteiskunta ja kulttuuri muuttaa ihmisen asemaa yhteiskunnassa. Ihmiset eivät tällöin toimi enää pelkästään vain vastaanottajan roolissa, vaan ovat aktiivisia luovia toimijoita. Digitaalisen kulttuurin ansiosta lapsista ja nuorista on tullut aktiivisia tiedon muokkaajia, tuottajia, jakajia ja kierrättäjiä. (Sintonen 2012, 14; Sintonen 2018, 17.) Lasten mediakäyttö perustuu kuitenkin enemmän kuluttamiseen ja seuraamiseen kuin omaan mediatuottamiseen tai median hyödyntämiseen esimerkiksi koulutöissä (Valkonen 2018, 22).

Digitalisoituminen tarjoaa uusia mediaympäristön ilmiöitä, jotka hauskuuttavat ja houkuttelevat lapsia ja nuoria. Valkonen (2018, 21) toteaa mediakulttuurin olevan täynnä vaikuttimia, joilla on suuri merkitys lapsen ajatteluun, toimintaan sekä tapaan hahmottaa maailmaa. Lapset ja nuoret seuraavat internetissä esimerkiksi erilaisia vloggaajia, tubettajia ja striimaajia sekä muita sosiaalisen median vaikuttajia, jotka jakavat ajatuksiaan sadoilletuhansille seuraajille päivittäin tavalla, joka ei ennen olisi ollut mahdollista (Tossavainen 2018, 66). Toisaalta myös ikätoverit vaikuttavat lapsen mediasuhteeseen yhä ratkaisevammin kouluikään tultaessa. Alakoulun aikana netinkäyttö arkipäiväistyy (Valkonen 2018, 22) ja internet tarjoaakin monenlaisia toimintamahdollisuuksia lapsille erilaisten pelien, videoiden katselun, musiikin kuuntelun ja chattailun myötä. Lasten ja nuorten vuoden 2016 vapaa-aikatutkimuksen (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo 2016) mukaan 91 % (n=1045) 10–29-vuotiasta nuorista käyttää päivittäin älypuhelinta, joka myös oli tutkimuksen mukaan pääasiallisena netin käytön väline. Tutkimuksen

vastaajista esimerkiksi moni kertoi katsovansa videoita tai pelaavansa pelejä älypuhelimella.

Vaikka puhutaan median ylirajaisuudesta, jää osa lapsista myös ulkopuolelle. Se, että pääsee median äärelle ei siis tarkoita automaattisesti osallisuutta. Mahdollisuudet mediaosallisuuteen jakautuvat epätasa-arvoisesti valmiuksien ja mahdollisuuksien mukaan sekä Suomessa että globaalimminkin. Yhteiskunnan monimuotoistuesssa jokaisen ihmisen mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa sekä mediassa että yhteiskunnassa tulee huolehtia. Mediakasvatus voidaan nähdä yhtenä keinona, jolla huolehditaan yksilöiden voimaannuttamisesta ja valtauttamisesta yhteiskunnan ja oman elämänsä aktiivisiksi toimijoiksi. (Grönholm 2018, 44.)

### **3.2 Digitaalisten ympäristöjen riskitekijöitä**

Monipuolistunut mediamaailma tarjoaa lapsille paljon mahdollisuuksia ja virikkeitä, jonka etuja ei voi kiistää. Toisaalta lapsi saattaa kohdata myös erilaisia ongelmia digitaalisissa ympäristöissä, varsinkin verkon käytön yhteydessä. Haasion (2016, 15) mukaan ongelmia ei synny niinkään eri ympäristöjen aktiivisesta käytöstä vaan siitä, että lapsi ja nuori eksyy vääränlaisen tiedon ja viihteen äärelle. Lisäksi ongelmia aiheuttaa muun muassa uudenlaiset kiusaamisen muodot, jonka digitaaliset ympäristöt ja laitteet, kuten kännykät, ovat mahdollistaneet (John ym. 2018).

Internetissä piilevistä riskeistä on tehty erilaista tutkimusta. Livingstonen, Kirwilin, Ponten ja Staksrudin (2014) tutkimuksessa noin 10 000 9–16-vuotiasta lasta Euroopan eri maista raportoivat erilaisista riskeistä, jotka huolestuttavat heitä internetissä. Suurimmaksi huolenaiheeksi tutkimuksessa nousi pornografinen sisältö, jonka 22 % lapsista nimesi riskiksi. Suurimpien huolenaiheiden joukossa olivat lisäksi internetkiusaaminen eri muodoissaan (19%) sekä väkivaltainen sisältö (18 %). Väkivaltaisessa sisällössä lapsia huolestutti lähinnä todellisuuteen perustuvat kuvat ja videot, joissa väkivalta kohdistui erityisesti lapsiin ja eläimiin. Livingstonen ym. tutkimuksessa lapset

mainitsivat myös riskiympäristöjä. Näistä eniten saivat mainintoja videoiden jakamissivustot kuten YouTube, erilaiset nettisivustot, sosiaaliset verkkoyhteisöt sekä pelit.

Internet on helpottanut merkittävästi esimerkiksi aikuisviihteen saatavuutta (Owens, Behun, Manning & Reid 2012). Vaikka pornografista sisältöä tarjoavat sivustot on tarkoitettu vain täysi-ikäisille, ei kukaan käytännössä kontrolloi käyttäjien ikää. Ikäkontrolli perustuu täysin käyttäjän omaan ilmoitukseen, joten pornoa voi katsella kuka tahansa riippumatta hänen oikeasta iästään. Aikuisviihdesivujen ohella pornografista sisältöä saattaa lisäksi olla myös alle 18-vuotialta kielletyissä peleissä, joita monet alaikäiset kuitenkin ikäsuosituksista huolimatta pelaavat. (Haasio 2016 38 - 41.) Osa lapsista näkee pornografisia kuvia netissä tarkoituksella, osa ajautuu erilaisille sivustoille mainosten ja erilaisten sivustojen johdattelmina tai kirjoittaessaan jonkun hakusanan väärin. Toisaalta lapset saattavat myös näyttää toisilleen pornografista sisältöä. Pornografinen sisältö ei ole lapsen kehitystasolle sopivaa ja sen katsominen saattaa hämmentää, järkyttää tai pelottaa lasta (Mannerheimin Lastensuojeluliitto). Nuoret kiinnostuvat seksistä biologisen kehityksensä myötä. Nuorille pornografia voi kuitenkin luoda vääränlaisia mielikuvia seksistä ja seksuaalisuudesta. Pornografinen sisältö saattaa esimerkiksi vääristää minäkuvaa sekä aiheuttaa epärealistisia seksuaalisia arvoja ja odotuksia. (Owens ym. 2012.)

Noin 5 % suomalaisista 9-16-vuotiaista lapsista ja nuorista kokee verkon välityksellä tapahtuvaa kiusaamista (Huhtala 2013, 46). Patchin ja Hinduja (2006) määrittelevät verkkokiusaamisen viittavan elektronisen viestintäteknologian käytön avulla tapahtuvaan kiusaamiseen, joka näyttäytyy toisen ihmisen tarkoituksellisen uhkailuna, vahingoittamisena, nolaamisena tai poissulkemisena. Uusiksi digiajan kiusaamisen välineiksi on tullut salakuvien- ja videoiden ottaminen, niiden muokkaaminen, lähettäminen internettiin tai toisten kuvien haukkuminen. Lisäksi omia internettiin jaettuja kuvia saatetaan jakaa luvatta ja väittää omiksi kuviksi. (Aarnio & Multisilta 2011.) Nettikiusaamisen muotoina voidaan pitää myös juorujen ja toisen ihmisen

henkilökohtaisten tietojen levittämistä, pilkkaavien ja uhkaavien viestien lähettämistä ja toisen nimellä esiintymistä. Erityisen ahdistava kiusaamisen muoto verkossa varsinkin nuorille on poissulkeminen, joka tarkoittaa esimerkiksi nuoren jättämistä ulkopuolelle jostain sosiaalisessa mediassa olevasta ryhmästä. (Haasio 2016, 35.)

Syy, miksi internetissä tapahtuva kiusaaminen koetaan suurena huolenaiheena, saattaa johtua internetkiusaamisen erosta "tavalliseen" kiusaamiseen verrattuna. Internetissä tapahtuva kiusaaminen saattaa olla jatkuvampaa ja tapahtua mihin aikaan vuorokaudesta tahansa, paikasta riippumatta. Se saattaa antaa lapselle tunteen, että hän ei ole kotonakaan turvassa. Lisäksi internetkiusaamiseen on helppo mennä mukaan kiusaajan roolissa. (Lewis 2014, 110.) Isossa-Britanniassa tehty pitkittäistutkimus kiusaamisesta (Evans-Lacko ym. 2016) osoitti, että kiusaamisella on pitkäkantoiset seuraukset aina aikuisuuteen saakka. Erityisesti nettikiusaamisen on todettu aiheuttavan kiusatuille useita haitallisia henkisiä sekä psykososiaalisia ongelmia (Livingstone & Smith 2014). Kiusatuksi joutuminen internetissä on myös yhdistetty itsemurha-ajatuksiin ja itsensä vahingoittamisen ajatuksiin (John ym. 2018).

### **3.3 Lasten pelimaailmat**

Digitaaliset tieto- ja viestintätekniset välineet ovat mahdollistaneet sen, että pelaaminen ja leikkiminen ovat kehittyneet uusiin muotoihin. Erityisesti digitaalisilla peleillä on havaittu olevan merkittävä vetovoima lapsille (Ermi, & Heliö & Mäyrä 2004). Vuoden 2018 pelaajabarometrin (Kinnunen, Lilja & Mäyrä 2018) tuloksien mukaan digitaalisia viihdepelejä pelattiinkin aktiivisemmin juuri nuoremmissa ikäryhmissä (alle 20-vuotiaat). Tässä ryhmässä jotakin viihdepeliä ilmoitti pelaavansa päivittäin 36,4 % (n=116) vastaajista.

Usein digitaalisiin peleihin liittyvä keskustelu sekä mediakeskustelu on ollut kielteisesti sävytynyttä, jolloin pelit on usein nähty väkivaltaan keskittyneinä tietokonepeleinä sekä pelaajat väkivaltaan yllytettävänä uhreina.

(Newman 2013; Mäyrä ym. 2010, 307.) Peliväkivallan ja aggressiivisuuden suhdetta on tutkittu paljon. Pelien vaikutustutkimukset ovat kuitenkin olleet tuloksiltaan ristiriitaisia (Adachi & Willoughby 2011.) Anderson ym. (2003) ovat todenneet väkivaltapeliin lisäävän lyhyellä aikavälillä muun muassa aggressiivista käytöstä, fysiologista kiihottumista sekä vaikuttavan negatiivisesti mielialaan. Ferguson ja Killburn (2010) puolestaan edustavat vastakkaista koulukuntaa. Heidän mielestään tutkimusten tulokset sisältävän paljon väärinkäsityksiä ja ylitulkintoja. Omassa tutkimuksessaan he havaitsivat väkivaltapelaamisen vaikutusten lapsiin olevan heikot. Adachi ja Willoughby (2011) ehdottavat, että suurin vaikutus aggressiiviseen käytökseen olisi pelien kilpailullinen tekijä eikä pelien sisältämä väkivalta itsessään. He toteavat väkivaltapeliin sisältävän jo yleisesti enemmän kilpailullisia elementtejä verrattuna muihin peleihin. Krapp (2014, 351) korostaa lapsen kasvuympäristön ja väkivaltapeliin pelaamisen suhdetta. Hän toteaa, että mikäli lapsen sosiaaliset suhteet ovat kunnossa ja lapsi kasvaa terveessä ympäristössä perheen ja kavereidensa ympäröimänä, on hyvin epätodennäköistä, että väkivaltaiset pelisisällöt vaikuttaisivat lapsen mielenterveyttä heikentävästi.

Viime vuosien pelitutkimus on suuntautunut myös pelien tuomiin mahdollisiin myönteisiin vaikutuksiin (Mäyrä ym. 2010, 307). Peleistä on tullut viime vuosikymmenien aikana rikkaita sosiaalisia ja emotionaalisia viihdeympäristöjä (Lobel, Engels, Ston, Burk & Granic 2017). Pelit koetaan ensisijaisesti hauskoina ja ne tarjoavat lapsille jännitystä ja ajanvietettä. Pelien avulla lapset voivat rentoutua tai pelit voivat toimia myös tunteiden säätelyn apuna. Lisäksi peleillä on oma sosiaalinen merkityksensä. (Olson 2010.) Ermi ym. (2004) totesivat tutkimuksessaan, että keskeinen tekijä, joka vetää lapsia peleissä puoleensa on pelien tarjoamat fiktiiviset maailmat, jotka ovat vapaita reaalimaailman ja ympäristön rajoitteista. Tällöin esimerkiksi lapsella on mahdollisuus kokeilla käytännössä asioita, jotka eivät olisi reaalimaailmassa mahdollisia (Mäyrä ym. 2010, 344). Lisäksi peleissä on mahdollisuus paeta todellisuutta sekä vastuuta, jolloin esimerkiksi pelissä tapahtuva törmäminen ei aiheuta seuraamuksia. (Olson 2010).

Digitaalisten pelien suosion myötä lasten sosiaaliset suhteet ovat siirtyneet fyysisiltä leikkikentiltä digitaalisiin ympäristöihin. Modernit videopelit sitouttavat lapsia ja opettavat heille yhteistyön hyötyjä. (Lobel ym. 2017.) Yeen (2014, 31) mukaan pelaajille, jotka nauttivat sosiaalisista suhteista, internetin kautta pelattavat pelit saattavat näyttäytyä isona ”rupatteluhuoneena”, josta löytyy aina joku, jonka kanssa jutella. Lisäksi ystävyyden taso on mahdollista valita itse. Tällöin toiset pelaajat eivät ole kiinnostuneita luomaan syviä ja merkityksellisiä suhteita muiden kanssa, vaikka he muutoin nauttisivat pelien tuomasta sosiaalisesta ympäristöstä. Toiset pelaajat puolestaan haluavat saada muista pelaajista hyviä ystäviä, joita he mahdollisesti tapaavat myös internetmaailman ulkopuolella.

Pelit tarjoavat paikan myös vertaisoppimiselle. Kenz, Sintonen ja Lipponen (2017) tutkivat vertaisoppimista Minecraft -pelissä 5 -vuotiaiden poikien yhteispelissä. Tutkimuksen mukaan jo näin nuoret ovat kyvykkäitä opettamaan toinen toistaan ja heillä on peliosaamiseen liittyvää laaja-alaista digitaalista lukutaitoa. Kenzin ym. (2010) mukaan tällainen asiantuntijuus tukee lasten identiteetin rakentumista pystyvinä ja aktiivisina toimijoina.

### **3.4 Koulu digitaalisiin ympäristöihin kasvattajana**

Mediakulttuuri ja erityisesti digitaalinen mediakulttuuri, on lasten ja nuorten keskeinen kasvu- ja oppimisympäristö. Samoin koulu on lasten ja nuorten elämän keskiössä. (Pohjola 2011, 7.) Tällöin digitalisaatio muuttaa monella tapaa myös sekä opiskelua että oppilaiden tapaa työskennellä (Leppänen ym. 2017, 80). Yhtenä esimerkkinä tästä Kiili & Laurinen (2018, 11) mainitsevat lukutaidon muuttuneen merkityksen, jossa peruslukutaito on edelleen yhä välttämätön, mutta ei kuitenkaan riittävä edellytys nettilukutaidolle.

Koulu on perinteisesti tarjonnut hyvin suunniteltuja ja huolellisesti jäseneltyjä tekstejä oppilaille, jolloin oppikirjan avaamalla pääsee suoraan lukemaan opiskeltavasta aiheesta laadittua tekstiä (Leppänen ym. 2017, 81). Internetin tekstit poikkeavat kuitenkin perinteisistä, painetuista teksteistä.

Nettitekstit ovat toisiinsa linkitettyjä ja joustavia tekstejä, jolloin yhden tekstin sisällä on linkkejä, joilla selitetään tarkemmin esimerkiksi tekstin käsitteitä. Toisaalta tekstit voivat sisältää linkkejä myös muilla sivustoilla oleviin teksteihin muodostaen niin kutsuttuja hypertekstejä. (Kiili & Laurinen 2018, 10–12.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) digitaalisten oppimisympäristöjen merkitys on otettu laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa huomioon monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologian osa-alueissa. Monilukutaidon osa-alueessa painottuu erityisesti monipuolisen opetuksen, oppimisympäristön sekä oppimateriaalien merkitys, joka johdattaa kriittiseen ajatteluun sekä monipuoliseen tulkitsemiseen (Norrena 2015, 44). Kiilin ja Laurisen (2018, 32) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu lasten ja nuorten suhtautuvat melko kritiikittömästi lukemaansa ja nettitekstien arvioinnin luotettavuuden jäävän pinnalliseksi. Kriittisen ajattelun merkitys korostuu erityisesti tekstimaailman muuttumisen myötä. Opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että *”teksteillä tarkoitetaan sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.”* (POPS 2014, 20.) Monilukutaidon osa-alueessa painottuu oppilaslähtöisyys, jolla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaan oman kokemusmaailman tarkastelemista, mutta myös valitsemaan opetukseen *”oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta. Näin oppilaat voivat hyödyntää opiskelussa vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä ja käyttää niitä myös osallistumisessa ja vaikuttamisessa.”* (POPS 2014, 21.) Tällä voidaan siis tarkoittaa myös esimerkiksi tietokone- ja videopelejä, jotka ovat omanlaisiaan tekstejä, jotka operoivat visuaalisuuden, interaktiivisuuden ja monimuotoisuuden turvin (Sefton-Green 2011, 90).

Monilukutaidon osa-alueessa painotetaan erilaisia työkaluja sekä erilaisia lähestymistapoja ratkaistaviin ongelmiin. Näissä tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen on tärkeässä roolissa. (Norrena 2018, 45.) Uusissa opetussuunnitelman perusteissa tieto- ja viestintäteknologisen (tv) osaamisen



ajatellaankin olevan ”tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Se on oppimisen kohde ja väline. Perusopetuksessa huolehditaan siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto -ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen.” (POPS 2014, 21.) Opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan lisäksi oppilaiden opastamista tuntemaan tv:t:n erilaisia sovelluksia sekä tarkoituksia sekä huomaamaan näiden merkitys laajasti arjessa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona.

Tieto- ja viestintäteknologian osa-alueessa korostetaan teemoja, joita teknologian avulla pitäisi oppia. Tällaisia ovat globaali tietoisuus, kestävä kehitys, monikulttuurisuus, hyvinvointi, työelämätaidot sekä vastuullinen kuluttaminen. (Norrena 2018, 48.) Norrena (2018, 48) pohtii, että lista voisi olla pidempikin, koska tarvitsemme teknologiaa arjessamme jatkuvasti. Häkkinen, Juntunen ja Laakkonen (2011, 52) toteavat tieto- ja viestintätekniiikan osaamisen parhaimmillaan tukevan tulevaisuuden avaintaitojen kehittämistä ja arviointia. Tieto- ja viestintätekniiikan taidot tarjoavat mahdollisuuksia luoda oppimisympäristöjä tukien omaa ajattelua sekä yhteistä tiedonrakentelua (Häkkinen ym. 2011, 52). Samalla Häkkinen ym. (2011, 52) kuitenkin epäilevät, etteivät koululaitokset pysty erityisen hyvin vastaamaan näihin haasteisiin. Norrenan (2018, 48) mukaan oppilaat ovat jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoisessa asemassa, koska koulujen tilanne esimerkiksi teknologialaitteiden hankinnassa on erilainen vallitsevan taloustilanteen takia. Tästä syystä teknologian omaksuminen ei ole ylipäätään edes mahdollista kaikille tällä hetkellä.

Tieto- ja viestintäteknologian osa-alueessa nostetaan esille myös vastuullinen käyttö sekä vuorovaikutustaidot. Ympäröivän yhteiskunnan muutos ja siinä eläminen tuovat oman haasteensa lapsille ja nuorille. Sosiaalinen media vaikuttaa väistämättä lasten ja nuorten kommunikaatiotapoihin ja ryhmäkäyttäytymiseen. Vaikka virtuaaliset maailmat edistävät sosiaalisia suhteita, mahdollistaa se yhtä lailla ryhmätilanteisiin liittyvät klikkiytymiset, syrjinnän sekä kiusaamisen muodot. (Kuivakangas 2011, 127.) Valkonen (2018, 24) toteaaakin, että lapset ja nuoret tarvitsevat kaikilla luokka-asteilla tukea ja opastusta toista kunnioittavan puhutavan omaksumiseen, verkkoyhteisössä

luovimiseen sekä yhteisöissä käytyjen keskusteluiden vaikuttavuuden hahmottamiseen.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista. Miten lapset ensinnäkin ymmärsivät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen? Millaiset asiat lapset kokivat mielen hyvinvointia lisäävinä tai vähentävinä tekijöinä? Tutkimuksella haluttiin myös selvittää, millaisia mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja lapset itse halusivat suunnitella. Halusin saada nimenomaan lasten näkökulman näihin kysymyksiin, koska he ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita ja heillä on tietoa, jota muualta ei voi saada. Näin ollen he ovat ainoita, jotka voivat näihin kysymyksiin tästä näkökulmasta varmaa tietoa antaa. Tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Miten erityistä tukea saavat lapset ymmärtävät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen?
2. Millaisten asioiden erityistä tukea saavat lapset kokevat lisäävän ja vähentävän mielen hyvinvointia?
3. Millaisia mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja erityistä tukea saavat lapset suunnittelevat?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa avaan tutkimukseni toteuttamista. Aluksi kuvaan tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni taustalla olevaa tutkimushanketta sekä tutkimukseen osallistuvia. Kolmanneksi kerron aineistokeruumenetelmästä sekä aineiston analyysistä. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

### 5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja sen tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat fenomenologisessa tutkimusperinteessä. Fenomenologia pyrkii ymmärtämään tutkittavan ihmisjoukon tai yksittäisen ihmisen sen hetkistä merkitysmaailmaa, jolloin fenomenologisessa tutkimuksessa korostuu vahvasti yksilön perspektiivi. Toisaalta yksilöt ovat aina osa yhteiskuntaa. Vaikka jokainen yksilö kokee maailman omalla tavallaan, on yhteisön jäsenillä yhteisiä piirteitä ja samanlaisia tapoja kokea maailma. Jokaisen yksilön kokemuksen tutkiminen paljastaa siis aina myös jotain yleistä. (Laine 2018, 32.) Fenomenologinen lähestymistapa sopii tutkimukseeni, koska tutkimukseni perustuu lasten omiin näkemyksiin mielen hyvinvoinnista sekä heidän omista kokemuksistaan siitä, mitkä asiat edistävät heidän omaa mielen hyvinvointiaan ja mitkä asiat puolestaan heikentävät sitä. Tutkimuksessani pyrin monin eri tavoin saamaan oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia muistiin sekä ymmärtämään niitä merkityksiä, joita he antavat mielen hyvinvoinnille.

Laadulliselle tutkimusotteelle on tyypillistä aineiston koonti luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa, joita ei voi järjestää kokeiksi tai johon vaikuttavien tekijöiden kontrollointi on määrällistä tutkimusta vaikeampaa (Metsämuuronen 2006, 208). Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 165) toteavat, että ihmisen suosiminen tiedonkeruun instrumenttina sekä laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa nostavat tutkittavien näkökulmat ja äänen esille. Omassa tutkimuksessani painottui juuri lasten näkeminen aktiivisina subjekteina sekä

tiedontuottajina, koska he ovat asiantuntijoita oman mielen hyvinvointinsa tuntemuksessa. Hirsjärvi ym. (1997, 165) painottavat myös aineiston monitahoista sekä yksityiskohtaista tarkastelua, tapauksien ainutlaatuista käsittelyä sekä aineiston tulkintaa sen mukaisesti.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä, selittämään ilmiön koostumusta, tekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Se eroaa määrällisestä tutkimuksesta muun muassa juuri siinä, että määrällinen tutkimus pyrkii yleistämään. (Kananen 2014, 26.) Omassa tutkimuksessani tutkittavia kohteita oli niin vähän, että tilastollinen tulkinta ja tulosten yleistäminen ei edes olisi mahdollista. Tutkimukseni avulla on kuitenkin mahdollista rakentaa ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä. Kananen (2014, 26) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa ymmärryksen tuotoksena syntyy vähitellen teoria eli yleistys ilmiöstä mutta huomionarvoista on, että selitys pätee vain siihen ilmiöön, josta selitys nousee. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse ikään kuin vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, eikä siis etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Laadullisessa tutkimuksessa erilaiset näkökulmat nousevat käytännön kentästä ja toimivat vuorovaikutuksessa tutkimusta käsitteellistävien teoreettisten näkökulmien kanssa. Uudet kentältä esiin nousevat näkökohdat tuottavat uusia käsitteellistyksiä sekä uutta teoriaa tarkasteltavasta ilmiöstä, vaikka tutkijan kiinnostus suuntautuisikin ennalta tärkeiksi oletettuihin seikkoihin teoreettisten olettamusten mukaisesti. (Kiviniemi 2018, 77.) Kiviniemi (2018, 76) huomauttaakin, että laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin.

Oma tutkimukseni on tapaustutkimus, koska tapaustutkimuksen kohteena on yksi tapaus tai pieni joukko tapauksia (Laine ym. 2007, 11). Omassa tutkimuksessani koko ryhmä yhdessä muodosti yhden tapauksen. Tapaustutkimus ei ole metodi vaan tutkimustapa tai tutkimusstrategia, joka sisältää erilaisia aineistoja ja menetelmiä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9) sekä pyrkii valottamaan sellaisten ryhmien toimintaa ja näkökulmia, jotka eivät muuten välttämättä pääsisi esille (Peltola 2007, 125). Lähtökohtana on pyrkimys

koota monipuolisesti ja monella tavalla tietoa tutkittavasta tapauksesta (Metsämuuronen 2001, 17) kattavan näkökulman saamiseksi (Patton 2001, 306). Omassa tutkimuksessani keräsin monipuolisen aineiston, joka sisälsi videomateriaalia, ääninauhoitteita, lasten piirustuksia sekä haastatteluaineistoa. Peltolan (2007, 122–123) mukaan tapaustutkimukselle on olennaista tutkijan ja tutkimuksen kohteen intensiivinen vuorovaikutussuhde, jolloin saadaan yksityiskohtaista tietoa tutkimuskohteen toiminnasta ja erityispiirteistä. Tutkimuksessani suhteeni tutkimukseen ja tutkittaviin oli läheinen, koska osallistuin kokonaisvaltaisesti kaikkiin tutkimuksen eri vaiheisiin. Läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä johtaa Peltolan (2007, 123) mukaan siihen, että tapaus ei enää ole pelkästään tutkimuksen kohde tai tiedon tuottamisen väline, vaan siitä tulee tutkijan oman kokonaisvaltaisen oppimisprosessin tulos.

## **5.2 Tutkimuksen tausta ja tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseni on osa APEX-hanketta, joka kuuluu suurempaan Suomen Akatemian Strategisen neuvoston tukemaan Tietoisuus, ennaltaehkäisy ja varhaiset interventiot -hankkeeseen. Jyväskylän yliopiston lisäksi hankkeessa ovat mukana Turun, Itä-Suomen ja Dalhousien yliopisto sekä IWK Health Centre Kanadasta. Jyväskylän yliopistosta tutkimukseen osallistuvat informaatioteknologian tiedekunta sekä kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Jokaisella hankkeeseen osallistuvalla osapuolella painottuvat erilaiset tutkimuskohteet. Jyväskylän yliopistossa tutkimus suuntautuu mielenterveyden digitaaliseen lukutaitoon:

<https://www.jyu.fi/it/fi/tutkimus/tutkimusalueet/ile/projektit/apex>).

Jyväskylän osahankkeen tavoitteena on sekä kartoittaa ja arvioida lapsille ja nuorille suunnattuja mielenterveyden digitaalisia sovelluksia, mutta toisaalta myös selvittää, millaiset sovellukset olisivat lasten mielestä parhaita ja miten ne toimivat suomalaisessa kouluympäristössä. Lisäksi laajempina tavoitteina hankkeessa on lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja mielenterveystaitojen tukeminen sekä mielenterveysongelmien ennaltaehkäisy.

Tutkimukseen osallistujat olivat erään suomalaisen koulun viisi erityistä tukea saavaa pienryhmän oppilasta luokka-asteilta 4–6. Kyseinen ryhmä määrittyi tutkimukseeni APEX-hankkeen kautta. Ryhmän oppilailla erityisen tuen tarpeet olivat haastavia. Koulun yhteyshenkilön mukaan yhdellä tai useammalla ryhmän oppilaalla esiintyi esimerkiksi kielen kehityksen ja tarkkaavuuden pulmia, puheen tuottamisen vaikeutta, sanavaraston suppeutta sekä kuullun- ja luetunymmärtämisen vaikeutta. Lisäksi haasteita aiheuttivat puutteelliset sosiaaliset taidot, heikko itsetunto ja haluttomuus ponnistella vaikealta tuntuvissa tehtävissä.

Koska tutkimukseen osallistujat olivat alaikäisiä, kysyttiin tutkimuslupa oppilaiden vanhemmilta. Tutkimusluvasta laadittiin kaksi erilaista versiota (liite 1 ja 2). Lähetin molemmat versiot luvista ryhmän omalle opettajalle, joka jakoi tutkimusluvut edelleen lasten vanhemmille. Vanhemmat palauttivat luvat opettajalle. Kaikki vanhemmat antoivat luvan lapsensa osallistumisesta tutkimukseen sekä tutkimuksessa kerätyn tutkimusaineiston myöhempään käyttöön. Lapsilta ei erikseen kysytty tutkimuslupaa, mutta tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kukaan lapsista ei kuitenkaan ilmaissut haluttomuutta osallistua tutkimukseen.

### **5.3 Aineiston koonti**

Keräsin tutkimukseni aineiston toukokuussa 2018 yhden viikon aikana, jolloin lapsille järjestettiin kolme erilaista työpajaa heidän omassa luokassaan. Työpajoista keräämäni tutkimusaineisto koostui lasten vastauksista haastattelukysymyksiin, lasten etsimistä internetin kuvista, lasten omista piirustuksista sekä keskusteluista avustajan kanssa. Pidin työpajojen ajan tutkimuspäiväkirjaa ja työpajatyöskentelyt luokassa videoitiin kahdella eripuolille luokkaa sijoitetuilla kameroilla. Lasten haastatteluja on lisäksi nauhoitettu puhelimen ääninauhurilla.

Työpajat ajoitettiin yhdelle viikolle, koska haluttiin huomioida ryhmän oppilaiden erityisen tuen tarpeet. Aihe haluttiin pitää tuoreena oppilaiden

mielessä, jolloin opettajan kanssa ennakkoon sovittiin, että työpajat ajoitetaan samalle viikolle. Ennen työpajoja kävin esittäytymässä oppilaille ohjaajani sekä APEX-tutkimustiimissä työskentelevän tutkimusavustajan kanssa. Kerroin lapsille, että opiskelen ja teen isoa koulutyötä, johon tarvitsisin heidän apuaan. Lisäksi kerroin työpajojen sisällöstä lapsille. Ohjaajani kertoi myös muutamalla sanalla APEX-hankkeesta. Ennakkoesittäytymisellä haluttiin varmistaa helpompi yhteistyö lasten kanssa, koska ennakkokäynnin avulla saimme rakennettua lapsiin luottamussuhdetta ja olimme ennen varsinaisia työpajoja jo hieman tutumpia aikuisia lapsille. Eskola ja Suoranta (1998, 93) toteavatkin, että luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys, koska haastattelun avulla saatu tutkimuksen anti riippuu haastateltavan luottamuksen saavuttamisesta. Haastattelijalla on tällöin merkittävä rooli osana sosiaalista vuorovaikutusprosessia (Eskola & Suoranta 2001, 93). Ennakkoesittäytymisen avulla lapset myös tiesivät ennakkoon, mitä tulisimme tekemään heidän kanssaan. Ennen varsinaisia työpajoja tutkimusavustaja piti luokan lapsille yhden oppitunnin mittaisen käyttökoulutuksen Google Slides- ohjelmasta, joka toimi alustana lasten tuottamille materiaaleille. Koulutuksen avulla saatiin myös ennakkoon tietoa lasten tieto- ja viestintäteknologisista taidoista.

Työpajoissa oli jokaiselle kerralle oma aihe. Koska ennakolta tiedettiin lasten kielellisistä haasteista ja oletettiin, että käsitteet saattavat olla lapsille vaikeita, pilkottiin käsitteiden miettiminen eri osiin hahmottamisen tukemiseksi. Ensimmäisessä työpajassa lapset miettivät ensin itsekseen mielen käsitettä ja tämän jälkeen pareittain tai ryhmissä, mitä mielen hyvinvointi puolestaan tarkoittaa. Toinen työpaja keskittyi internetin ja erilaisten sovellusten käyttöön kotona ja koulussa. Lisäksi lapset miettivät, mikä internetissä lisää heillä mielen hyvinvointia ja mikä puolestaan vähentää sitä. Kolmannessa työpajassa lapset saivat alusta asti suunnitella heille mieluisen sovelluksen tai sivuston, joka parhaiten tukisi heidän omaa mielen hyvinvointia. Ennen työpajan aloitusta kerrattiin aina edellispäivänä työpajoissa käsitellyt asiat. Kaksi ensimmäistä työpajaa olivat kahden oppitunnin tunnin mittaisia ja viimeiseen työpajaan varattiin koko aamupäivä. Lapsille oli tehty kahteen ensimmäiseen työpajaan



avoimia kysymyksiä kulloisenkin työpajan teemaan liittyen (liite 3 ja 4). Viimeiseen työpajaan olin laatinut vain kirjalliset ohjeet työpajan toteutuksesta (liite 5).

Pienryhmässä toteuttamani työpajat erosivat hieman verrattuna siihen, miten APEX-tiimi on toteuttanut työpajoja yleisopetuksen luokissa. Yleisopetuksen luokissa lapset ovat työskennelleet lähinnä pareittain sekä ryhmissä kiertäen pisteillä, joissa he ovat yhdessä vastanneet kysymyksiin. Sen sijaan pienryhmän lapset työskentelivät ensimmäistä työpajaa lukuun ottamatta yksin avustajan kanssa. Tähän työskentelytapaan päädyttiin ensimmäisen työpajakokemuksen perusteella, sillä ensimmäisen työpajan jälkeen huomasin, että lasten sanallinen ulosanti oli eritasoista. Osa pystyi tuottamaan lausetasoista puhetta, mutta osalla puhe rajoittui vain parin, muutaman sanan lauseeseen. Mikäli lapset olisi edelleen laitettu pareittain tai ryhmiin, olisi jonkun näkemys todennäköisesti jäänyt taka-alalle. Myös keskittyminen tehtävään oli ensimmäisen työpajapäivän kokemuksen perusteella vaikeampaa parin kanssa tai ryhmässä. Koska kaikkien lasten näkemykset haluttiin saada mahdollisimman tarkasti esiin, päädyttiin siihen, että jokaisella lapsella oli ensimmäistä kertaa lukuun ottamatta oma avustaja. Lasten avustajina toimivat oma opettaja, koulunkäyntiohjaajat, minä, APEX-tiimin tutkimusavustaja sekä kerran oman tutkimukseni ohjaaja.

Lapsia haastateltiin muotoilemieni avointen kysymysten avulla (liite 3 ja 4) ja avustaja kirjasi lapsen vastauksen ylös, jos kirjoittaminen vaikutti liian haastavalta lapselle. Mikäli lapsen oli vaikea ymmärtää kysymystä, muotoiltiin se helpommin ymmärrettäväksi kysymykseksi. Lapsen vastaus saattoi synnyttää myös lisäkysymyksiä, jolloin keskustelua jatkettiin pidemmälle. Mietin ennakkoon, voiko avustaja kirjata lasten vastaukset vaikuttamatta liikaa tutkimuksen luotettavuuteen. Toisaalta ajattelin, että lapsen vapautuessa kirjoittamisesta mahdollistuu enemmän resursseja itse sanallisten tai kuvallisten vastausten tuottamiseen. Osa lapsista piirsikin myös kuvia tai etsi internetistä kuvia oman vastauksensa tueksi. Joidenkin lasten vastaukset puolestaan koostuivat lähes poikkeuksetta enemmän kuvallisesta materiaalista kuin

sanallisesta. Aineiston hankinnassa haluttiin sallia erilaisia menetelmiä, jotta tutkimus etenisi lasten ehdoilla ja saataisiin mahdollisimman kattavaa materiaalia.

## 5.4 Aineiston analyysi

Olen käyttänyt tutkimukseni aineiston analyysinä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 108) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on ensinnäkin luoda sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi sisällönanalyysin avulla aineisto on mahdollista järjestää selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Eskola (2018, 221) painottaa, että analyysin avulla aineiston tiivistäminen, järjestäminen ja jäsentäminen tapahtuu tavalla, jossa mitään olennaista ei jätetä pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Yksi tyypillinen tapa toimia tämän tavoitteen hyväksi on teemoittelu, jota käytin omassa tutkimuksessani. Teemoittelun avulla keskeiset aihepiirit eli teemat pystytään hahmottamaan tutkimusaineistosta. Tällöin ideana on ryhmitellä aineisto teemoittain eli etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä ja koota ne kunkin teeman alle. (Eskola 2018, 221; Patton 2002, 453.) Lisäksi aineistosta nostetaan tutkimuskysymyksiä valaisevista teemoista mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi (Eskola 2018, 221). Koska yksi tutkimukseni aineistonkeruumenetelmistä oli teemahaastattelu, muodostivat haastattelun teemat jo itsessään vahvan jäsenyyksen aineistoon (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 93).

Tutkimuksessani jaoin teemat seuraavasti:

- Mieli ja mielen hyvinvointi käsitteinä
- Mielen hyvinvointia lisäävät tekijät (arjessa ja digitaalisissa ympäristöissä)
- Mielen hyvinvointia vähentävät tekijät (arjessa ja digitaalisissa ympäristöissä)
- Lasten käyttämät digitaaliset ympäristöt
- Digitaalisissa ympäristöissä tarvittavat taidot

- Lasten suunnittelemat mielen hyvinvointia lisäävät digitaaliset ratkaisut

Ennen teemoittelua litteroin sekä videonauhat että puhelimen äänitiedostot. Tein litteroinnit työpajojen mukaisessa järjestyksessä. Kävin tiedostot ja nauhat useampaan kertaan läpi ja sain lopulta yhteensä 83 sivua litteroitua tekstiä.

Kävin haastatteluja läpi haastattelurungon mukaisesti teemoittain ja pitäen oman tutkimuskysymyksen mielessä. Litteroidusta tekstistä alleviivasin eri väreillä tiettyihin teemoihin liittyviä asioita ja ilmauksia sekä tein lisäksi myös omia muistiinpanoja sivun reunaan. Kaikkien lasten haastatteluja en kuitenkaan täysin pystynyt ääni- ja videonauhojen avulla litteroimaan nauhoilta kuuluvan taustamelun takia. Tällöin tarkistin lasten antamat vastaukset kysymyksiin Google Slides -ohjelmasta, johon avustajat olivat ne kirjanneet. Poimin samoin myös näistä vastauksista eri teemoihin liittyviä asioita. Lopuksi listasin alleviivatut asiat ja ilmaisut erilliseen tekstitiedostoon koneelleni. Ryhmittelin samasta asiasta kertovat ilmaukset saman aihepiirin alle ja nimesin jokaisen ryhmän sen sisältöä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. Taulukossa 2 olen kuvannut tutkimuksen aineiston sisällönanalyysiä. Tulososiossa käytän lapsista lyhenteitä L1, L2, L3, L4 ja L5.

TAULUKKO 2. Esimerkki tutkimukseni sisällönanalyysistä.

MIELEN HYVINVOINTIA VÄHENTÄVÄT TEKIJÄT (aineistosta poimitut ilmaisut)	A=arkipäivään liittyvät D= digitaalisiin ympäristöihin liittyvät	PELKISTETTY ILMAUS	MIHIN LIITTYY (sisältöä kuvaava käsite)
<i>ku mä oon vähän kateellinen, kun x (pikkuveli) saa karkkia.</i>	A	epäreilu asetelma veljen kanssa	perhe
<i>Minulle tulee paha mieli, kun riitelen äidin kanssa.</i>	A	riitely (kotona)	perhe
<i>Pikkuveli kiusaa minua</i>	A	kiusaaminen (kotona)	perhe
<i>Minni-koira kuoli</i>	A	suru lemmikin kuolemasta	perhe
<i>Siinä joku tyyppi tappo jonkun jutun. Se oli aika paha. Mä näin vähän unta siitä.</i>	D	pelottava ohjelma kuvat ja videot)	epäsopiva sisältö (väkivalta)
<i>Jotain zombi-juttuja. Ihan hirveen pelottavia zombeja.</i>	D	pelottavat hahmot, pelottava sisältö (kuvat ja videot)	epäsopiva sisältö
<i>jossain eläinpoliisiohjelmissa koiria on sillee kidutettu ja hevosia raahattu auton perässä.</i>	D	pelottava / inhottava ohjelma (kuvat ja videot)	epäsopiva sisältö (väkivalta)
<i>sodasta, ihmiset kuolee (kuva). surullinen asia</i>	D	mielipaha kuvasta (kuvat ja videot)	epäsopiva sisältö (väkivalta)

## 5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tuomi & Sarajärvi (2013, 131) sanovat ihmisoikeuksien muodostavan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Erityisen tärkeitä tutkimustyön eettiset kysymykset ovat niissä tieteissä, joissa inhimillinen toiminta on tutkimuksen kohteena. Tällaisia tieteitä ovat hoitotiede, lääketiede, yhteiskuntatieteet sekä kasvatustieteet (Vehviläinen-Julkunen 1997, 26.) Omassa tutkimuksessani tutkimuseetiikasta on pyritty huolehtimaan koko

tutkimusprosessin ajan. Tutkimusluvut hankittiin asianmukaisesti vanhemmilta sekä Jyväskylän eettiseltä toimikunnalta. Eettiseltä toimikunnalta tutkimuslupa oli hankittu APEX-hankkeen toimesta jo aikaisemmin. Eskolan ja Suorannan (2001, 56) mukaan on tärkeää antaa jokaiselle tutkittavalle riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä korostaa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkijan ja tutkittavan suhdetta voidaan pitää äärimmäisen tärkeänä, koska tutkimukseen osallistujille on oikeus tietää, mitä heille tehdään tai tapahtuu heidän osallistuessaan tutkimukseen (Vehviläinen-Julkunen 1997, 29). Tämä on erityisen tärkeää, kun kyseessä on lapsia koskeva tutkimus. Karlsson (2012, 47) painottaa, että tutkimuksen alussa pitäisi ratkaista, mitä ja millä keinoilla lapselle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Lisäksi pitäisi ratkaista, miten suostumus tutkimukseen pyydetään lapselta.

Omassa tutkimuksessani lapsilta ei kysytty suoraan tutkimuslupia, vaan vanhemmat toimivat ”portinvartijoina” (Punch 2002) ja antoivat lapsen puolesta luvan osallistua tutkimukseen. Pysin kuitenkin antamaan myös lapsille tarpeeksi tarkan kuvauksen tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja tarkoituksesta. Koska kukaan lapsista ei kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen, katsoin saaneeni lapsilta tutkimusluvut, vaikkakin hieman epäsuorasti. Mikäli tekisin nyt uudelleen tutkimusta, tekisin todennäköisesti toisin ja pyytäisin luvat myös lapsilta.

Tutkimusluvun pyytämistä erikseen lapsilta painottaa myös Karlsson (2012, 47). Lisäksi Karlsson toteaa, että lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta myös tutkimuksen aikana, jolloin aineiston keruun aikana pitää ottaa huomioon lasten vastustus, joka voi ilmetä esimerkiksi non-verbaalisena viestintänä sekä itkemisenä. Oman tutkimukseni aikana tällaisia merkkejä ei esiintynyt. Aineiston keruun aikana, varsinkin ensimmäisissä työpajoissa osa lapsista kuitenkin ilmaisi välillä, että ei jaksanut tehdä työpajoihin liittyviä tehtäviä. En kuitenkaan tulkinnut näitä tilanteita varsinaiseksi haluttomuudeksi osallistua tutkimukseen. Lapset olivat pienryhmän oppilaita, joilla ilmeni muun muassa luottamuspulaa omiin kykyihinsä sekä keskittymiskyvyn pulmaa, jolloin lapset jaksoivat työskennellä intensiivisesti noin 20 minuutin ajan. Lapset

kuitenkin jatkoivat työskentelyä saadessaan pitää tauon ja ottivat hyvin kontaktia aikuisiin koko työpajaviikon ajan. Lisäksi lapset vaikuttivat tyytyväisiltä omiin tuotoksiinsa työpajojen jälkeen. Tarkkailin kuitenkin lasten jaksamista koko viikon ajan ja pyrin näin myös osaltani jatkuvaan eettisyyden arviointiin (Julkunen-Vehviläinen 1997, 29).

Tuomi ja Sarajarvi (2013, 131) toteavat, että tutkijan tulee huolehtia siitä, että osallistujien nimettömyys voidaan taata. Tutkimuksessani lasten identiteetti on pidetty salassa niin, että yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa minkään aineiston perusteella. Litterointivaiheessa olen esimerkiksi jättänyt lasten nimet kokonaan pois haastatteluista sekä kirjallisesta materiaalista. Lapsen sukupuoli ei myöskään tule aineistoesimerkeistä ilmi. Näiden sijaan olen käyttänyt lapsista lyhenteitä L1, L2, L3, L4 ja L5. Olen muutenkin pyrkinyt suojaamaan mahdollisimman tiukasti lasten ja kaikkien osapuolten anonymiteettia: lasten mahdollisten kavereiden nimet on muutettu ja perheenjäsenten nimet olen merkinnyt lyhenteellä X. Olen lisäksi pyrkinyt siihen, että koulun tai asuinpaikkakunnan tunnistaminen ei aineistoni perusteella ole mahdollista. Tekemäni litteroinnit hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Nauhoitetut tutkimusaineistot säilytetään luottamuksellisesti Jyväskylän yliopiston digitaalisilla asemilla, joita pääsevät tarkastelemaan vain tutkimustiimin jäsenet.

## 6 TULOKSET

Tutkimustulokset on jaettu neljään alalukuun tutkimuskysymysten perusteella. Aluksi esittelen, miten lapset ymmärtävät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen. Tämän jälkeen tarkastelen lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista arjen näkökulmasta. Millaiset asiat he kokivat mielen hyvinvointia lisäävinä ja vähentävinä tekijöinä arjessa? Kolmannessa luvussa kerron lasten mielen hyvinvointia lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä. Tässä luvussa tarkastelen myös taitoja, joita lapset kertoivat tarvitsevänsä liikkeessaan digitaalisissa ympäristöissä. Vaikka nämä kyseiset taidot eivät liity suoraan mielen hyvinvointiin, on niillä kuitenkin tärkeä merkitys tekijöinä, jotka mahdollistavat lapsen pääsyn erilaisiin mielen hyvinvointia lisääviin tai vähentäviin digitaalisiin ympäristöihin sekä toimintaan näissä ympäristöissä. Lopuksi tarkastelen lasten suunnittelemaa mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja. Tutkimustulosteni tueksi tulen esittelemään esimerkkejä lasten tuottamasta ja keräämästä sisällöstä heidän Google Slides-sivuiltaan sekä käyttämiään sitaatteja haastatteluaineistosta.

### 6.1 Mieli ja mielen hyvinvointi käsitteinä lapsen näkökulmasta

*Mieli* ja *mielen hyvinvointi* olivat lapsille melko samankaltaisia ja vaikeitakin käsitteitä. Lapset tarkastelivat mielen käsitettä yleisestikin enemmän positiivisesta näkökulmasta, jolloin mielen ajateltiin tekevän iloiseksi ja tarkoittavan hyvää. Lisäksi huomasin, että *mieli* käsitteenä oli ylipäättänsä lapsille haastava määritellä, jolloin yleisin vastaus kysymykseen: "*Mikä mieli on?*" olikin: "*En mä tiedä*". Tästä syystä apukysymyksinä lapsilta kysyttiin esimerkiksi, missä lapsi oletti mielen olevan ja mitä mieli tekee.

Lasten vastauksista kävi ilmi, että lapset lähestyivät mielen käsitettä konkreettisen sijainnin kautta. Lapset ajattelivat mielen sijaitsevan esimerkiksi *päässä, aivoissa*, jolloin *päässä surisee* tai *aivoissa raksuttaa* (L1). Yksi lapsista arvelikin, että mieli on erityisesti ajattelua varten: *Mieli on siksi, että voi ajatella*.

*Mieli on sen takia hyvä mieli* (L5). Toinen lapsista epäili puolestaan mielen sijaitsevan *mun suussa* (L3) ja mielen tarkoituksena oli *tuottaa iloa* (L4) ja *naurattaa* (L3). Osa lapsista mainitsi mielen sijaitsevan myös sydämässä: *Mieli pumppaa sydämässä* (L4), jolloin toisaalta myös *Paha mieli tuntuu sydämässä* (L1). Erityisen hyvää mieltä tuottava asia saattoi tuntua jopa kokonaisvaltaisena hyvinolon tunteena koko kehossa: *Hamsterit on söpöjä. Niiden kuvien katselusta tulee hyvä mieli. Joskus tekee mieli kiljua, hakata vaikka pöytää tai purra sormea, koska ne on niin söpöjä* (L5). Haastatteluissa ilmeni, että mielen ajateltiin myös joskus jopa ärsyttävän tai tekevän mielikuvia. Osa lapsista myös etsi mielen käsitteelle konkreettisempia ilmauksia, kuten kuvista 3 ja 4 näkyy. Lapsien sanallistamiskyvyssä oli kuitenkin eroa, jonka voi myös huomata näistä kuvista. Esimerkiksi kuvassa 3 lapsi pystyi sanallistamaan mielen kuvaavan marsua. Toisen lapsen sanallistamiskyky oli puolestaan heikompi, jolloin hän oli liittänyt Google Slides -sivuille lähinnä vain erilaisia kuvia mieltä ilmaisevista mielikuvista ja ominaisuuksista. Tästä esimerkki kuvassa 4.



Kuva 3. *Mieli on kuin marsu* (L5).



Kuva 4. *Mieli* (L3).

Jos lasten oli vaikea määritellä käsitettä *mieli*, tuotti käsite *mielen hyvinvointi* myös vaikeuksia. Mielen hyvinvoinnin ajateltiin yksinkertaisesti tarkoittavan esimerkiksi hyvää mieltä tai kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tilaa. Lapset osasivat kuitenkin liittää erilaisia ominaisuuksia, joilla voi luonnehtia sitä, milloin ihminen voi hyvin tai huonosti. Kaikki lapset olivat esimerkiksi sitä mieltä, että ihmisestä näkee ulospäin, jos ihminen voi hyvin, koska *Suu on ylös* (L5), ihminen näyttää *iloiselta* (L4) tai *huumorintajuiselta* (L5). Kuvassa nro 5 on lapsen (L1) piirtämä kuva hyvinvoivasta ihmisestä.





Kuva 5. Hyvinvoiva ihminen:

*Tämä on merirosvo. Iloinen. Ei tarvii taistella (L1).*

Mielen hyvinvoinnin vastakohtana nähtiin huonovointisuus. Lapset liittivät haastatteluissa huonovointisuuden sekä fyysiseen kuin henkiseen olotilaankin. Huonosti voiva ihminen on *juonut alkoholia ja on humalassa (L1)*. Lisäksi huonosti voivan ihmisen ajateltiin usein olevan sairas tai kipeä: *No, jos sitä sattuu jalkaan tai Voi olla myös käsikipua ja pääkipua (L2)*. Lapset liittivät huonosti voivaan ihmiseen usein myös itkemisen, joka tuli esille sekä lasten haastatteluissa että lasten etsimissä kuvissa. Henkiseen huonovointisuuteen liitettiin lisäksi erilaisia huolia: *Voi olla huolia, et jos lapsi on eksynyt metsään ja sit siel on joku murhaaja tai joku puhelin on kadonnut tai vaikka käsilaukku. Vaikka joku rosvo on vienyt sen Venäjään (L2)*. Toisaalta yksi lapsista ajatteli ihmisen voivan huonosti, jos sattuu tilanne, joka erityisesti harmittaa: *Kaatuu jalkapallossa. Antaa rankkarin. Antaa punaisen kortin (L1)*. Lapsi (L2) oli liittänyt Google Slides sivuilleen kuvan omasta mielestään huonosti voivasta ihmisestä (kuva 6).



Kuva (nro). Huonosti voiva ihminen: *Ihminen ei voi hyvin, jos sitä sattuu jalkaan* (L2).

## 6.2 Mielen hyvinvointi lasten arjessa

Lapsilta kysyttiin, millaiset asiat lisäävät heidän omaa mielen hyvinvointiaan ja tuottavat heille hyvää oloa ja iloa tai tekevät heidät onnelliseksi. Samoin lapsilta tiedusteltiin, onko asioita, jotka eivät tuota hyvää oloa vaan tekevät lapsen surulliseksi. Tai onko jotain asioita, joita lapsi pelkää. Tutkimuksessani olen jakanut näihin kysymyksiin saatuja vastaukset kahden otsikon alle, joista toiset liittyvät hyvinvointiin arjessa ja toiset hyvinvointiin digitaalisissa ympäristöissä.

Lasten vastauksista kävi ilmi, että lapset nauttivat erityisesti vapaa-ajasta, varsinkin silloin, kun ei ollut koulua: *Joulu. Kesä. Lomat. Ne on niin kivoja, ku ei oo mitään koulua eikä mitään. Sit mä voin vain laiskotella kotona, ku ei oo läksyjä. Tehä kaikkea kivaa ja pelata kaikkea kivaa* (L2). Vapaa-ajalla lapset kertoivat esimerkiksi piirtävänsä, pelaavansa videopelejä, lautapelejä tai jalkapalloa. Moni lapsista mainitsi myös erilaisten videoiden katsomisen tekevän iloiseksi. Lukeminen, erityisesti *Soturikissat*, olivat yhden lapsen mieleen. Kaksi lapsista nimesi myös leikkimisen hyvää mieltä tuottavaksi asiaksi: *Mä leikin paljon legoilla. Mä tykkään legoilla leikkiä* (L2).

Hyvää oloa lisäävinä tekijöinä mainittiin lisäksi se, että sai olla yksin kotona ihan rauhassa tietokoneella, mutta toisaalta myös kaverit tekivät lapsen iloiseksi

ja onnelliseksi: *Me soitetaan kavereitten kaa ja pelataan yhdessä Robloxii (L4)*. Lisäksi kavereitten kanssa oli mahdollista myös hassutella: *Mä teen aina kaverille tommosen vitsin. Me tehtiin eilen semmonen juttu mun kaverin kaa, että jos, ku on vettä suussa, ni sitte pitää yrittää naurattaa sitä toista. Ni mä onnistuin joka kerta Annaan (kaverin nimi muutettu) mut Anna ei ikinä onnistunu muhun (L5)*. Kavereiden ohella myös perhe mainittiin tekijänä, joka tekee lapsen onnelliseksi. Lisäksi yksi lapsista mainitsi oman lemmikkimarsunsa, jonka kanssa oli mukava viettää aikaa. Yhden lapsen mieleen olivat erityisesti eläimet: *Minulle tulee hyvä mieli, kun näen pieniä päätöksiä eläimiä. Minulle tulee iloinen olo, kun näen niitä. Mieleni tekee silloin kiljua ilosta, kun se on niin söpö (L5)*.

Iloa tuottavina asioina lähes kaikki lapset mainitsivat myös ruokailun, karkkipäivän ja herkut: *Kivaa, tänään on karkkipäivä! Sit saa herkutella. Varmaan tota mun lempisuklaata. Mä en oikein muista sen nimeä mut se oli joku Geisha (L5)*. Yksittäisinä hyvinvointia tuottavina asioina mainittiin myös synttärarit sekä oma terveys: *No se, että mulla ei oo ikinä murtunu jalka. Ja ei oo murtunu myöskään käsikään. Mulla ei oo ikinä murtunu mikään (L2)*. Kuvassa 7 on lapsen (L4) Google Slides sivuilleen liittämä kuva asioista, jotka tekevät hänelle hyvän mielen.



Kuva 7. Hyvä mieli (L4)

Mielen hyvinvointia vähentävinä asioina lapset mainitsivat esimerkiksi kiusaamisen, jota lapset mainitsivat tapahtuvan sekä digitaalisissa ympäristöissä kuin kotonakin pikkuveljen toimesta. Koulukiusaamista ei kukaan lapsista maininnut erikseen. Kuitenkin kouluun liittyvää, toista mielen hyvinvointia vähentävää asiaa eräs lapsi kuitenkin kuvasi haastattelussa seuraavasti: *Minulle*

*tulee paha mieli, koska minun pitää olla koulussa nälissään. Oikeesti mä vihaan tätä koulua. Tää on niin ärsyttävää (L5).*

Kotona pahaa mieltä tuottavia asioita puolestaan oli, kun *Kotona ärsyttää (L1)* tai *kun riitelen äidin kanssa (L5)* kuten myös lemmikkikoiran kuolema. Toisaalta epäreilu asetelma sisarusten välillä mainittiin hyvinvointiin vaikuttavana asiana: *Mä oon vähän kateellinen, kun X (pikkuveli) saa karkkia. Ni sit vähäsen mä oon ainakin kateellinen, mut en kauheesti (L2).* Hyvinvointia vähentävänä tekijä mainittiin myös esimerkiksi painajaisunet: *Mä näin hirveää unta. Mua yritettiin rokottaa, ku eilen täällä käytiin ihmisiä rokottamassa. Mä näin unta, että minä otin itse sen neulan ja laitoin sormeen. Siinä unessa se sattuu (L5).* Yksi lapsista mainitsi hyvää oloa vähentävänä tekijänä omaan terveyteen liittyvät asiat: *Verestä tulee paha olo. Paitsi mulle on tullu vaan sellasia pikku veriplänttejä, mutta ne on parantunu. Ei mitään isoja (L2).* Yksittäisinä hyvinvointia vähentävinä asioina mainittiin myös kiroileminen ja häviäminen.

## 6.3 Mielen hyvinvointi digitaalisissa ympäristöissä

### 6.3.1 Lasten käyttämät digitaaliset ympäristöt

Lapset käyttivät internetiä ja erilaisia sovelluksia monipuolisesti sekä koulussa että kotona erilaisilla laitteilla. Koulussa lapset käyttivät kuitenkin pääsääntöisesti digitaalisissa ympäristöissä liikkuessaan vain tabletteja. Koulupäivän aikana lasten digitaaliset ympäristöt koostuivat sekä opiskeluun liittyvistä ohjelmista että lasten itse valitsemista videoista, kuvista ja peleistä.

Lapset nimesivät joitain sovelluksia, joita he käyttivät koulussa opiskeluun. Tällaisia olivat esimerkiksi Classroom ja Kahoot, joka oli erityisesti joidenkin oppilaiden mieleen:

*Se on Kahoot. Se on sellanen arvostelupeli. Siinä on sellasia arvosteluja. Se on ihan hirveen hyvä peli. Siinä on se näyttö, vaikka kuinka moni vuotias presidentti siinä on. Sit siinä on neljä erilaista, sininen, punanen, keltanen ja vihreä ja siitä pitää painaa monta vuotta se on, vaikka Suomen presidentti on. Sit se tulee aina väärin tai oikein (L2).*

Matematiikassa lapset käyttivät Vektoria tai pelasivat *matikkapelejä* (L2). Lapset kertoivat käyttävänsä koulussa myös Scratch-sovellusta, pelaavansa Ekapeliä, *Raamattupeliä* (L5), *autopeliä* (L2), *omia pelejä* (L4), tai käyttävänsä *kuvahakua* (L1). Muita ympäristöjä, joita lapset mainitsivat koulussa käyttävänsä, olivat Maps, Word, Crome ja *ääninauhuri* (L5). Lapset kertoivat lisäksi katsovansa koulussa tablettilta erilaisia kuvia tai videoita lähinnä silloin, kun odottelivat muita tai jos lapsella oli muuten vapaata aikaa esimerkiksi ennen koulupäivän alkua:

*Videolta englantilaisia jotain juttuja, joku vr chat ja mitä siellä puhutaan. En muista yhtäkään sieltä* (L4).

*Katson Dalton ja ruohonjuuritason videoita ja fnaf-hahmoja* (L3).

*Olen ollut Googlessa. Olen etsinyt sieltä kuvia Helsingistä ja eläimistä* (L5).

*Koulussa katson jalkapallovideota* (L1).

Lähes kaikki lapset kertoivat pelaavansa videopelejä kotona. Kotona lapsilla oli käytössään älypuhelin, tietokone sekä tabletti. Kaksi lapsissa mainitsi käyttävänsä videopelien pelaamiseen kotona myös playstationia. Useimmilla lapsilla oli pelipäivät, tai lapsi sai pelata aikuisen luvalla. Osa lapsista kertoi pelaavansa joka päivä ja viettävänsä muutenkin paljon aikaa erilaisten laitteiden kanssa: *Käytän paljon aikaa laitteisiin kotona. Noin 7 tuntia ehkä* (L4). Peleistä, joita lapset kertoivat pelaavansa, mainittiin Roblox (L6), Hayday (L2), *Zombipeli, automato- ja robottipelit* (L3), *Ronaldo-peli* (L1), *Gt*, *Plants vs Zombies gv2* (L2) sekä *Pikku kakkosen pelit* (L1). Yksi lapsista puolestaan painotti, ettei hän pelaa mitään: *Enhän minä pelaa, muistatko. En minä pelaa!* (L5). Toisaalta sama lapsi kertoi kuitenkin näin: *Kotona tabletilla ei ole pelejä. Paitsi Googlestä voin etsiä pelin. Sillä on aika pitkä nimi, en muista sitä. Siinä neljä tyyppiä: apina, kaks miestä ja nainen. Niistä voi valita hahmon ja jutella toisen hahmon kanssa.*

YouTube oli monelle lapselle tärkeä ympäristö. Lapset kertoivat kuuntelevansa Youtubesta musiikkia *kuuntelen rentoutusmusiikkia* (L5) ja katselevansa videoita kuten *pokevideota, Robinin videoita* (L1), *Petsy-videoita* (L5), ja *välillä leegoo ja Daltoneita ja kaikkea* (L2). Lisäksi yhden lapsen mieleen olivat myös *taisteluvideot ja jalkapallovideot* (L1). Tubettajia tai eri tubekanaavia ei erikseen mainittu nimeltä, mutta yhdellä lapsella oli selkeästi haave omasta

tubekanaavasta: *Mä haluisin tehdä oman tubekanaavan joskus aikuisena. Mä haluisin näyttää, et marsu olis ninja sillee, ku yks mies on tehny, et kissat on sellasia. Siin on huumorintajua. Mutta en voi ikinä. Mä en saa ikinä mennä Youtubeen. Tai siis en saa mennä sillee ja esittää itteäni siellä. Äiti on tyhmä (L5).* YouTuben lisäksi muita ympäristöjä, joita lapset mainitsivat olivat Whatsapp *me soitetaan ainaki whatsappin kautta ainaki (L4)* ja Instagram, jossa sekä katseltiin kuvia että laitettiin niitä sinne myös itse: *Joskus katon IG:stä jotain, jos sinne on tullut uusii kuvia. Laitan itse Instagrammiin kuvia, ihan mitä kuvia vaan (L4).*

### 6.3.2 Mielen hyvinvointia lisäävät ja vähentävät asiat digitaalisissa ympäristöissä

Lapsilta kysyttiin, minkälaiset asiat internetissä ja sovelluksissa lisäävät mielen hyvinvointia (omaa hyvää oloa) ja millaiset asiat puolestaan vähentävät mielen hyvinvointia (omaa hyvää oloa). Hyvinvointia ja iloa tuottavina asioina lapset mainitsivat yleisesti **pelaamisen** sekä **videoiden** ja **kuvien katsomisen**: *Saa ottaa kuvia (ladata kuvia) ja katsella kaikenlaisia videoita. Saa kattoa Daltoneita (L2).* Videoissa lapsia nauratti esimerkiksi **tilannekomiikka**: *Videot tekevät minut iloiseksi, koska niissä on hauskoja juttuja, esimerkiksi kissat ja koirat hauskoissa kotivideoissa (L3).* Lisäksi lapset tykkäsivät erityisesti erilaisista **hahmoista**:

*Tykkään niistä. Ninjago-legot on haukkoja (hauskoja) (L1).*

*No mä tykkään ja sit tuol se tohtorityyppi (L2).*

*Hamsterit on niin pörhöisiä ja söpöjä (L5).*

Pelaamisessa lapsia kiehtoi esimerkiksi **pelin haastavuus**, koska pelissä pitää saada uusia leveleitä. *Se ei lopu melkein ikinä. Tai loppuu se varmaan 100-levelillä (L2).* Lisäksi osa lapsista mainitsi myös **pelihahmot**: *Pelihahmot, yleensä Fredit. No mä tykkään näistä (L3).* Toisaalta pelissä oli mahdollisuus kaikkea kivoaa tehdä sekä **saada** ja **ostaa erilaisia asioita**: *"Sit voi saada dynamiitteja ja sitten vielä lapioita, kiroveksiä ja sahoja. Sit siinä voi ostaa ihmiseltä kaikkea tavaraa, vaikka dynamiitteja, possun ruokaa, lehmän ruokaa ja kanan ruokaa. Sit lapioita ja dynamiitteja (L2).* Lisäksi joissain peleissä oli mahdollista **chattailla** sekä **saada uusia ystäviä**: *Robloxissa saa*

*uusia ystäviä. Jos on vaik jotain sellaisia englantilaisia tai suomalaisia, sit siin pitää painaa jotain add friend, jos halua vaik jotain uusia ystäviä (L4).*

Vaikka peleissä mielen hyvinvointia lisäävänä tekijänä mainittiin mahdollisuus saada uusia ystäviä, kerrottiin mielen hyvinvointia vähentävänä tekijänä ja paha mieltä tuottavana asiana netissä ja nettipeleissä tapahtuva **kiusaaminen**: *Jos huomaa jonku niinku netissä, että joku kiusaa. Jos huomaa sit yks jos joku puuttuu siihen asiaan ja toinen jatkaa siitä niin, jonku asiasta ainaki (L4). Osa lapsista oli myös itse joutunut kiusatuksi netissä: Jossain yhdessä pelissä mua, et kerran mä tarvoitsin sellasen asunnon, nit sit siinä luki jotain, et I hate You, mä en oo varma, ni joo siinä luki ainaki (L4). Paha mieltä tuottavina tekijöinä lapset mainitsivat myös erilaisia **kuvia ja videoita**, joita he olivat internetissä nähneet. Kuvat ja videot aiheuttivat lapsille lisäksi erilaisia fysiologisia oireita:*

*Sodasta. Ihmiset kuolee. Surullinen asia (L1).*

*Verijuttuja tai joku. Siinä joku tyyppi tappo jonkun jutun. Se oli aika paha. Mä näin vähän unta siitä (L2).*

*Tai jotain zombijuttuja. Ihan hirveen pelottavia zombeja. Ja vampyyrijuttuja. Ne ei onneks oo totta (L2).*

*Hirviöt ja ällöttävät. Sitte tulee sellanen pelottava olo (L2).*

*Löysin eilen YouTubesta videon, jossa koiralla näkyi pääkallo. Se oli eksynyt monttuun ja ihmiset tuli pelastamaan. Mulle tuli ihan hirvee olo. Oksetti. Joku oli varmaan heittänyt sen sinne. Olin vihainen sille ihmiselle, joka oli tehnyt sen (L5).*

*Eläinpoliisiohjelmassa eläimiä on kidutettu. Koiria on sille kidutettu ja hevosia raahattu auton perässä. Ni se ei ollu kiva. Mua alko harmittaa se niiden eläinten puolesta. Ja siltä yheltä koiralta näky tässä luutki. Ihmiset on kiduttanu niitä (L5).*

Lasten haastatteluissa ilmeni, että lapset olivat nähneet mielen hyvinvointia vähentäviä kuvia ja videoita joko tarkoituksella tai vahingossa: *Mä olin tietokoneella silloin. Me ei oltu meillä silloin. Me oltiin kaverin luona. Mä en kattonu sitä ollenkaan, paitsi ihan vähäsen. Mutta ei siinä ollu hirviöitä sitte, ku mä katoin. X (pikkuveli) katto sen koko elokuvan loppuun. Paitsi yks ihminen selviyty siitä (L2). Sama lapsi myös kertoi muiden näyttäneen hänelle pelottavia asioita*

digitaalisissa ympäristöissä: *No joku on näyttäny ja sen on pakko näyttää*. Lisäksi mainittiin pikkuveli *joka tekee sitä. Ei täällä koulussa kukaan tee sitä* (L2).

Lapsilta kysyttiin, millaisia taitoja heidän tulee osata, jotta he voivat käyttää internet-sivuja ja erilaisia sovelluksia. Lasten vastauksista kävi ilmi, että tarvittavat taidot liittyivät sekä teknisiin taitoihin että lasten omiin toimintataitoihin.

Yksi lapsista kertoi, että *pitää osata käydä play-kaupassa sekä pitää tietää maksaako sovellus* (L3). Tärkeäksi tekijäksi mainittiin myös lapsille sopivien sisältöjen löytyminen: *Ikäraja pitää osata kattoa* (L1). Ennen pelaamista oli myös tärkeää *kysyä vanhemmilta, voisinko pelata pelejä* (L1). Toisaalta jo ennen pelin lataamista, piti osata myös *kirjottaa* (L1) sekä *ainaki jonkin verran lukea* (L5). Eräs lapsi mainitsi myös käyttämänsä toimintamallin teknisissä ongelmissa: *Jos peli menee alusta, ni sitte lähtee sieltä pois ainaki. Niinku, jos peli on ainaki sekasin, sit ottaa uuelleen semmosen* (L4). Lisäksi mainittiin, että netissä toimiessa ja pelatessa pitää myös *olla rauhallinen, niinku ei olla niinku häsläämässä, niinku ei häslää siellä ni sitte* (L4). Lisäksi piti olla taito lopettaa ajoissa ongelmatilanteiden, esimerkiksi kiusaamistilanteiden esiintyessä: *Jos joku sählää siellä, mä lähen sit sieltä pois siinä pelissä* (L4). Yksi lapsista mainitsi, että esimerkiksi kuvien ja videoiden etsimistä pitää harjoitella kunnolla sekä pyytää tarvittaessa apua. Myös kielitaidosta koettiin olevan hyötyä: *Englantia, kun minä haluan kattoa sitä videoo, josta mä oon piirtäny. Nii siitä mä halusin ymmärtää jotakin, ku se ei oo suomalainen* (L5).

## 6.4 Mielen hyvinvointi lasten suunnittelemisissa digitaalisissa ratkaisuissa

Lasten itse suunnittelemista mielen hyvinvointia lisäävistä digitaalisista ratkaisuista neljä oli erilaisia pelejä ja yksi nettisivu, joka sisälsi erilaisia pelejä.

**Hyvänmielenpeli.fi.** Tässä ratkaisussa lapsi (L1) oli suunnitellut nettisivuston, jossa on erilaisia pelejä, kuten jalkapallopelejä, legopeli sekä matikkapeli. Mielen hyvinvointia edistävänä tekijänä lapsi näki sen, että *pelit tuovat hyvän mielen*. Lapselle oli tärkeää, että *nettisivun pitää olla hieno, siisti ja ei*



*väkivaltainen*. Lisäksi lapsen suunnittelemana sivustolla *pelit sopivat kaiken ikäisille*. Kuvassa 8 lapsi on kuvannut jalkapallon pelin suunnittelemaansa Hyvänmielenpeli.fi-sivustolla.



Kuva 8. Hyvänmielenpeli.fi

**Peli.** Tällä pelillä ei ollut erillistä nimeä. Tässä lapsen (L3) suunnittelemassa pelissä on helikoptereita ja autoja (kuva 9). Helikoptereiden ja autojen sisälle voi mennä ja siinä voi mennä pitkin paikkoja ja kaikkea. Mennä mihin vaan. Lapsen mukaan pelistä tulee hyvä mieli, koska kulkuneuvot on hauskoja ja koska niitten (helikoptereiden ja autojen) sisään voi mennä ja sitten niillä voi ajaa kaikkialle ja mennä laivojen kyytiin ja... Lisäksi helikopterilla voi laskeutua: Sitte siellä on semmosen talon päällä se asema, mihin se laskeutuu. Pelissä liikutaan ukkelilla, mutta oman ihmisen lisäksi pelissä on myös muita ihmisiä. Pelissä ihmiset liikkuvat, voivat käydä kaupassa ja muissa erilaisissa paikoissa.



Kuva 9. Ukko kävelee siellä kävelytiellä. Siinä oikeella keskellä on se autotie ja autoparkkeja. Siel on sitte yks auto vaan parkissa (L3).

**Wintchi go -peli.** Lapsen (L5) suunnittelemassa pelissä etsitään ja keräillään hahmoja tabletin tai puhelimen avulla ulkona. Hahmoista saa eri määrän pisteitä niiden harvinaisuuden mukaan: *Wintchit on, niin sitte on wintchi, jos on sukua hamsterille, niin se ei oo hirveesti erityinen sitte, paitsi jos löytää sellasen wintchi lohikäärmeen, nii se on hyvin harvoinainen.* Parasta pelissä on lapsen mielestä *harvinaisuus* sekä se, että *siinä on jännitystä.* Lisäksi *hyvät hahmot* tekevät lapselle hyvän mielen. Pelin taustana toimii ympäristö, jossa ihminen etsii hahmoja: *sinne minne suuntaan se osottaa siellä kännykällä tai tabletilla.* Hahmot elävät pääasiassa vain puissa ja tästä syystä peliä voi pelata vain metsässä. Peli loppuu, kun on saanu kaikki wintchit kerättyä, tosin *siihen menee aika kauan, kun niitä on aika paljon.* Pelin hahmot ovat *ilosia ja vähän hankalia, kun ne on läskejä.* Lisäksi *ne tekee vaikka mitä. Wintchit osaa sitä, mikä on niille sukua. Kuten tämä wintch on oikeastaan hamsterin kanssa sukua. Wintchit on hamstereiden maailmassa.*

Pelin hahmoja ovat Jelly, Penny, Pika, Mursu ja Peewee sekä sadat muut hahmot. Pelissä on lisäksi harvinaisia hahmoja kuten Lohikäärme sekä kaikkein harvinaisin Lumipallo eli Lunkkari, josta saa pisteitä *ihan loputtomiin asti.* Lumipallosta tekee harvinaisen myös sen saatavuus pelissä: *Lumipallon löytää talvella, koska silloin se uskaltaa tulla esiin. Sitä (peliä) kannattaa pelata talvisin, jos haluaa löytää sen, mutta tuokin on ihan hirveen hankala löytää. Sitä ei löydä helposti. Se on niin hankala, että kukaan ei oo vielä tähän päivään sitä löytänyt.* Harvinaisten

hahmojen lisäksi pelissä on myös pahishahmo Sing go, sininen *ihan hirveen hullu kissa*. Kissan punaiset silmät tarkoittavat sitä, että *se on syönyt wintchin ja se voi syyä sen ihmisen*. *Se on ihan hirveen pelottava*. Sen nimi on *Black Jack*. Pelissä ei ehkä ole musiikkia, mutta jos olisi, niin *ei pelottavaa*, koska kyseessä ei ole pelottava peli. Hahmoja on esitelty kuvassa 10.



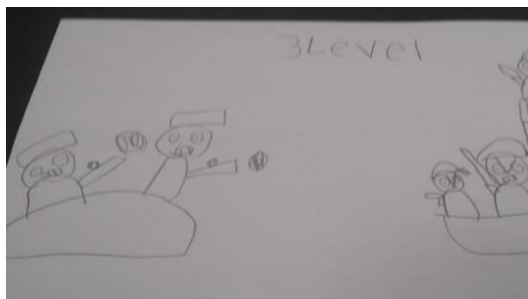
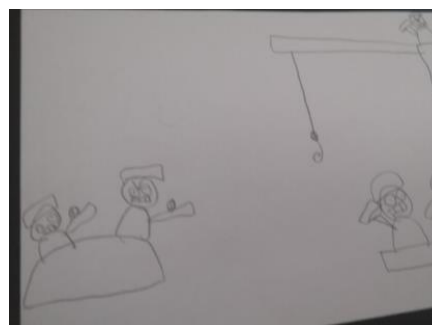
Kuva 10. Wintchi go -pelin hahmoja.

**Morox.** Tässä ratkaisussa lapsi (L4) oli suunnitellut pelin, jossa on erilaisia taloja (kuva 11). Näihin taloihin suunnitellaan huoneita: *Jos haluaa tehdä uuen, jos haluaa oman huoneen, sun pitää mennä tonne johonkin huoneeseen ja tehdä se oma huone. Jos haluaa mennä tonne alas, voi tehdä semmosen keittiön siihen sitte.* Pelissä voi olla monta pelaajaa samaan aikaan, jotka pelaavat *joskus erikseen, joskus yhdessä sitte.* Pelistä tulee hyvä mieli, koska pelissä voi saada uusia kavereita: *Pitää painaa kolmesta viivasta "add friends". Sitten saa kaverin. Puhecuplaan voi kirjoittaa suomeksi tai englanniksi, että hi hi can you my friend.* Kavereiden kanssa sitten keskustellaan näillä puhecuplilla. Pelissä on ukkeleita, joille tehdään vaatteita. Hahmot asuvat kerrostalossa, jossa *ne saa elää ihan rauhassa siellä.* Pelissä voi tehdä monia eri asioita hahmoilla, kuten *käydä uimassa, liikuntaa ja käydä koulua ainakin.*



Kuva 11. Morox -peli.

**Poliisit ja rosvot.** Lapsi (L2) oli suunnitellut pelin, jossa *poliisit ampuvat palloja rosvojen päälle ja yrittävät tiputtaa heitä veteen. Ne ampuu sillee, jos täällä on poliisi, ne on paikallaan sellasilla veneillä ja ampuu siellä toisella puolella rosvoja. Pelistä tulee lapselle hyvä mieli, koska se on hauska. Peli vaikeutuu koko ajan ja pelissä on monta erilaista kenttää: Täs on ainaki tuhat kenttää siinä mun pelissä. Peliä voi myös päivittää ja pelissä voi saada erilaisia tavaroita: siitä voi yrittää saada kranuja ja sitte raketteja, semmosia, semmosia kranaatteja. Sitte on semmosia raketteja, kranuja ja sit siinä on tota ankkapommeja. Sit siinä voi ostaa sellasen ison veneen. Pelin toimintakenttiä on piirretty kuvassa 12.*



Kuva 12. Poliisit ja rosvot -pelin toimintakenttiä.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista. Minua kiinnosti, miten nämä lapset ymmärtävät mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitteen sekä millaisten asioiden he kokevat lisäävän tai vähentävän mielen hyvinvointia. Lisäksi halusin tutkia, millaisia digitaalisia ratkaisuja lapset suunnittelivat mielen hyvinvoinnin tueksi. Tässä luvussa tarkastelen ensimmäiseksi tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia sekä näkemyksiä. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

#### 7.1.1 Mieli ja mielen hyvinvointi lasten ymmärtäminä käsitteinä

Tutkimustuloksista ilmeni, että erityistä tukea saavien lasten oli vaikea määritellä ja erotella mielen ja mielen hyvinvoinnin käsitettä. Haastattelujen perusteella lapset esimerkiksi ajattelivat käsitteet pitkälti samankaltaisina. Tästä syystä heiltä kysyttiin käsitteiden erottelun avuksi apukysymyksiä. Tulosten perusteella lapset tarkastelivat mielen käsitettä pääosin positiivisesta näkökulmasta. Tällöin he sanoivat mielen tekevän hyvää ja iloiseksi, jopa naurattavan. Toisaalta mielen arveltiin olevan myös siksi, että voi ajatella. Lapset kertoivat mielen sijaitsevan päässä, suussa tai sydämessä. Tällöin mieli tuotti fyysisiä tuntemuksia, kuten surinaa päässä tai raskutusta aivoissa. Yksi lapsista tunsi puolestaan mielen pumppaavan sydämessä, jolloin myös paha mieli aiheutti tuntemuksia sydämessä. Lisäksi erityisen hyvää mieltä tuottavan asian kerrottiin tuntuvan kokonaisvaltaisena hyvinolontunteena koko kehossa. Mielen ajateltiin joskus myös ärsyttävän ja tekevän mielikuvia. Lisäksi mielen käsitteelle saatettiin etsiä konkreettisempia ilmauksia. Lasten vastauksissa mielen käsitettä oli esimerkiksi verrattu marsuun. Heikomman sanallisen

ilmaisukyvyn omaava lapsi oli puolestaan liittännyt työpajoissa tuotetuille Google Slides -sivuilleen erilaisia kuvia hirviöistä mielen käsitteen määrittelyn avuksi.

Lapset määrittelivät mielen hyvinvoinnin tarkoittavan hyvää mieltä tai kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tilaa. Tällöin heidän mielestään ihmisestä myös näkee ulospäin, milloin ihminen voi hyvin tai huonosti. Hyvinvoivaan ihmiseen liitettiin esimerkiksi iloinen ilme, kun taas huonosti voivan ihmisen ajateltiin olevan humalassa, sairas tai kipeä. Toisaalta huonosti voiva ihminen saattoi voida myös henkisesti huonosti. Tällöin ihmisellä saattoi olla erityisiä huolia tai sitten ihmistä harmitti joku tietty tilanne, esimerkiksi jalkapallossa sattunut pelitilanne, jonka lapsi ajatteli vaikuttavan heikentävästi mielen hyvinvointiin.

### **7.1.2 Mielen hyvinvointia lisäävät ja vähentävät tekijät lasten arjessa ja heidän käyttämissään digitaalisissa ympäristöissä**

Erityistä tukea saavan lapsen arkipäivässä mielen hyvinvointia lisäävinä tekijöinä vaikuttivat vapaa-aika ja erityisesti loma-ajat koulusta, kaverit sekä perhe. Yksittäisinä hyvinvointia lisäävinä tekijöinä oppilaat mainitsivat myös esimerkiksi oman terveyden ja ruokailun. Lasten vapaa-aika koostui pitkälti digitaalisista peleistä ja videoiden katselusta, urheilusta sekä lautapeleistä. Yksittäisinä tekijöinä mainittiin myös lukeminen. Kaksi lapsista kertoi käyttävänsä vapaa-aikaa myös leikkimiseen. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että lasten hyvinvointi koostui pitkälti samoista arkisista asioista, jotka Suomen Mielenterveysseura on listannut *Mielen terveyden käsi* -malliin hyvään oloon ja hyvään mieleen vaikuttavina asioina: ihmissuhteet ja tunteet, liikunta ja yhdessä liikkuminen, harrastukset ja luovuus, arvot ja päivittäiset valinnat elämän eri ympäristöissä, uni ja lepo sekä ravinto ja ruokailu (Suomen Mielenterveysseura).

Arkipäivässä mielen hyvinvointia vähensivät esimerkiksi painajaisunet sekä kotona tapahtuvat ikävät asiat. Tällaisia olivat esimerkiksi lemmikin kuolema, riitely ja sisarusten väliset suhteet. Enemmistö lapsista mainitsi myös kiusaamisen mielen hyvinvointia vähentävänä asiana. Lasten mukaan kiusaamista ilmeni sekä digitaalisissa ympäristöissä että kotona sisarusten

välillä. Koulukiusaamista ei mainittu erikseen. Pitkittäistutkimuksessa (Evans-Lacko ym. 2016) on todettu, että ne, joita kiusattiin säännöllisesti lapsuudessa, tarvitsivat useammin mielenterveyspalveluita myös aikuisuudessa, verrattuna niihin henkilöihin, joita ei oltu kiusattu lapsuudessa. Koska kiusaamisella on näin ollen merkittäviä kustannuksia terveydenhoitomenoihin, on kiusaamisen ennaltaehkäisyyn tärkeää puuttua ajoissa (Evans-Lacko ym. 2016). Tutkimuksessani tuli lisäksi ilmi, että omaan terveyteen liittyvät asiat koettiin mielen hyvinvointia vähentävänä tekijänä. Tällöin lapsella saattoi olla esimerkiksi verta vuotava haava, josta lapselle tuli paha olo. Lisäksi hyvinvointiin vaikutti harmitusta herättävä asia, kuten pelissä häviäminen.

Oppilaiden digitaalinen ympäristö oli monipuolinen ja he käyttivät erilaisia laitteita liikkuaan digitaalisissa ympäristöissä. Koulussa lapset käyttivät pääosin tabletteja ja digitaaliset ympäristöt muodostuivat esimerkiksi erilaisista oppimispeleistä. Oppimispelit vastaavat uuden opetussuunnitelman mukaisiin vaatimuksiin uusista oppimisympäristöistä, mutta toisaalta ne myös vahvistavat esimerkiksi sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaista oppimista, jonka elementtejä on nähtävillä myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Tuomisto 2016). Adachi ja Willoughby (2012) toivat tutkimuksessaan esille useiden tutkijoiden näkemyksiä videopelien sisältämistä oppimista edistävästä elementeistä, vaikka pelejä ei ollut suunniteltu varsinaisesti oppimistarkoitukseen. Adachin ja Willoughbyn (2012) artikkelin mukaan pelit harjoittavat esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoja ja kognitiivisia taitoja sekä sisältävät sosiaalisia elementtejä, joita kaikkia voidaan ajatella tarvittavan myös sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen rakennuspalikoiksi.

Omassa tutkimuksessani lapsilta ei erikseen kysytty, millä laitteilla he liikkuivat digitaalisissa ympäristöissä vapaa-ajalla. Lapset kuitenkin itse kertoivat käyttävänsä niin älypuhelinta, tablettia kuin tietokonettakin videopelien pelaamiseen, musiikin kuunteluun YouTubesta sekä videoiden katseluun. Kaksi lapsista mainitsi lisäksi pelaavansa myös PlayStationilla. Yksittäisinä asioina mainittiin myös WhatsAppin kautta soittaminen kavereiden



kanssa sekä Instagramin käyttö kuvien katselemiseen ja omien kuvien lataamiseen. Lasten ja nuorten vuoden 2016 vapaa-aikatutkimuksen (Merikivi ym. 2016) mukaan pojat pelaavat tyttöjä useammin, kun tytöt puolestaan osallistuvat aktiivisemmin viestintään ja kuvien jakamiseen yksityisesti. Omassa tutkimuksessani sukupuolten välillä ei kuitenkaan ollut nähtävissä pelaamisen kannalta eroa, vaan sekä tytöt että pojat kertoivat pelaavansa aktiivisesti.

Lapset kertoivat, että tilanteissa, joissa he olivat saaneet tehtävät tehtyä tai koulupäivä ei ollut vielä alkanut, he kuluttivat aikaansa pelaamalla muita kuin oppimispelejä, katsomalla videoita tai etsimällä kuvia internetistä. Tuloksista ilmeni, että lasten mielen hyvinvointia digitaalisissa ympäristöissä lisäsivät yleisesti lapsia miellyttävien videoiden ja kuvien katsominen sekä pelaaminen. Eri tutkimuksissa esimerkiksi pelaaminen on yleisesti koettu hauskana ja hyvänä ajanvietteenä (Karhulahti, Vahlo & Koponen 2018; Olson 2010; Ermi, Heliö & Mäyrä 2004), mutta omassa tutkimuksessani lapsia viehätti myös muun muassa videoiden hauska sisältö, kuten tilannekomiikka. Lisäksi lapset pitivät videoiden ja pelien hauskoja hahmoja merkittävinä mielen hyvinvoinnin lisääjinä. Peleissä tärkeäksi muodostui myös pelien sosiaalinen merkitys. Kavereiden kanssa pelaaminen koettiin hauskana, mutta peleistä oli mahdollista saada myös uusia ystäviä. Merikivi ym. (2016) mainitsevatkin, että ystävyysuhteet ovat siirtyneet enemmän verkkoon ja ystävyysmääritelmä on tämän myötä myös laajentunut. Tutkimuksessani yksittäisinä mielen hyvinvointia edistävinä asioina mainittiin myös pelien tuoma haastavuus sekä se, että pelissä oli mahdollisuus saada erilaisia tavaroita tai palkintoja.

Tutkimukseni tuloksista ilmeni, että erityistä tukea saavien lasten mielen hyvinvointia digitaalisissa ympäristöissä vähensivät eniten epäsopiva sisältö sekä internetissä kiusaamisen kohteeksi joutuminen. Tulokset ovat samansuuntaisia Livingstonen ym. (2014) tutkimuksen kanssa. Suurimmaksi huolenaiheeksi Livingstonen ym. tutkimuksessa nousi pornografinen sisältö (22 %), jota omassa tutkimuksessani ei kuitenkaan mainittu lainkaan. Omassa tutkimuksessani lapset kertoivat kiusaamisen sekä väkivaltaisten sisältöjen vähentävän heidän mielen hyvinvointiaan. Lisäksi tutkimuksessani lapset

raportoivat samanlaisista tuntemuksista, joita Livingstone ym. (2014) raportoivat tutkimuksessaan epäsovivan sisällön aiheuttavan lapsille: inhoa, pelkoa, harmin tunnetta sekä kiusaantuneisuutta. Tutkimuksessani pelon tunnetta aiheuttivat esimerkiksi fiktiiviset hirviöt tai zombit, kun taas realistiset kuvat ja videot esimerkiksi sodasta ja eläinten kaltoinkohtelusta aiheuttivat surua ja harmia. Tutkimustuloksissani ilmeni mielestäni jonkin verran ristiriitaa mielen hyvinvointia lisäävien ja vähentävien tekijöiden osalta digitaalisissa ympäristöissä: siinä missä lapsi esimerkiksi koki pelon tunnetta zombeja ja hirviöitä kohtaan, saattoi sama lapsi kuitenkin kertoa pelaavansa zombeihin tai hirviöihin liittyviä pelejä ja kokevansa nämä mielen hyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Selitys voi olla siinä, että peleissä on enemmän valtaa vaikuttaa siihen mitä tapahtuu, videoissa ja elokuvissa tapahtumien eteneminen on lapsesta riippumatonta. Lisäksi videoiden, kuvien ja elokuvien zombit ja hirviöt lienevät myös realistisemman näköisiä verrattuna lasten pelaamien pelien pikselizombeihin ja hirviöihin, kuten Terrariassa, Minecraftissa ja Pixel Gun 3Dssa.

### **7.1.3 Lasten kehittelemät digitaaliset ratkaisut mielen hyvinvoinnin lisääjinä**

Erityistä tukea saavien lasten kehittelemistä digitaalisista ratkaisuista neljä oli erilaisia pelejä ja viides ratkaisu oli nettisivusto, joka kuitenkin sisälsi pelejä, joita lapsi kertoi itsekin pelaavansa. Lasten keksimien digitaalisten ratkaisujen painottuminen peleihin ei ole yllättävää, koska tutkimukseni tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneille lapsille erilaisten digitaalisten pelien pelaaminen oli suosittu vapaa-ajan viettotapa. Tätä tukee myös vuoden 2018 pelaajabarometrin (Kinnunen, Lilja & Mäyrä 2018) tulokset.

Lapsilta kysyttiin, mitkä asiat heidän itse suunnittelemissaan pelissä tuovat hyvän mielen. Lasten vastauksista ilmeni, että pelit itsessään tuovat hyvän mielen ja ovat hauskoja. Lisäksi lapset mainitsivat mahdollisuuden saada uusia kavereita, harvinaisuuden, haastavuuden, jännityksen sekä hyvät hahmot hyvän mielen tuojina. Tuloksista ilmeni, että lapset siis suunnittelivat pelejä pitkälti

samoilla hyvää mieltä lisäävillä elementeillä, joiden he kertoivat lisäävän heidän omaa mielen hyvinvointiaan digitaalisissa ympäristöissä.

Lasten suunnittelemat pelit noudattivat osittain sekä sisällöllisesti että ulkonäöllisesti myös pelejä, joita lapset kertoivat itse pelaavansa. Esimerkiksi lapsen kehittämä *Wintchi go* -peli mukaili vahvasti Pokémon GO-peliä, joka hyödyntää sekä paikkatietoa että lisättyä todellisuutta (Kraneis & Rantala 2018, 72). Myös tässä lapsen kehittämässä omassa pelissä peli oli pelattavissa mobiililaitteilla Pokémon Go-pelin tapaan ja pelissä etsittiin hahmoja, joista sai eri määrän pisteitä. Yksi lapsista puolestaan suunnitteli *Morox*-pelin, joka myös mukaili hänen pelaamaansa Roblox-peliä. Roblox-pelissä pelaaja voi itse luoda oman avoimen pelimaailman ja rakentaa sisältöä haluamallaan tavalla tehden pelistä niin sanotun hiekkalaatikkopelin (Riordan & Scarf 2017). Hiekkalaatikkopeleille on ominaista vapaavalintaisuus, jolloin pelaajan ei esimerkiksi tarvitse edetä ennalta määrättyjä kenttiä, vaan avoimessa pelimaailmassa voi edetä oman mielensä mukaan. Lisäksi hiekkalaatikkopeleissä voi rakentaa, muokata pelimaailmaa sekä tehdä erilaisia tehtäviä. (Kraneis & Rantala 2018, 173.) Myös omassa tutkimuksessani lasten suunnittelemissa peleissä näkyi vahvasti oma valinnanvara ja peleissä pystyi tekemään myös asioita, joita oikeassa maailmassa ei välttämättä pystyisi tekemään.

*Morox*-pelin suunnitellut lapsi piti tärkeänä sitä, että peliä oli mahdollista pelata myös yhdessä kaverin kanssa. Peleissä voidaankin sanoa olevan sosiaalinen komponentti. Varsinkin niin sanotut moninpelit konkretisoivat sosiaalisuutta, koska näissä pelaajat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lisäksi pelejä on mahdollista pelata sekä tuttujen että tuntemattomien kanssa ja pelaamisen kautta on mahdollista saada uusia ystäviä ympäri maailman ja solmia sosiaalisia suhteita.

Lapset pitivät tiukasti kiinni omista ideoistaan, vaikka ne olisivat mukailleet jotain jo olemassa olevaa peliä. Yksi pienryhmän oppilaista esimerkiksi kommentoi *Poliisit ja rosvot*-peliä sanoen sen olevan aivan samanlainen kuin mitä hänen pikkuveljensä pelasi. *Poliisit ja rosvot*-pelin

suunnitellun lapsen mukaan kuitenkin *voi olla tämmönen toinen peli. Tää on tämmönen kolmonen. Mut tää on vähän erilainen (L2).*

#### **7.1.4 Tutkimuksen merkitys**

En koe, että tutkimukseni olisi tuonut niinkään uutta, vaan se vahvisti ennemminkin jo aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseita asioita esimerkiksi mielen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä lasten ja nuorten käyttämissä digitaalisissa ympäristöissä. Omassa tutkimuksessani olen tuonut esille erityistä tukea saavien lasten mielen hyvinvointiin liittyvää tematiikkaa ja huomasin tämän olevan pitkälti samanlaista kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa ei ole kuitenkaan eritelty lapsen tarvitsemaa tuen tasoa. Vaikka omassa tutkimuksessani tutkittiin erityistä tukea saavien lasten näkemyksiä mielen hyvinvoinnista, ajattelen, että myös oman tutkimukseni tulokset ovat yleistettävissä kaikkiin lapsiin tuen tasosta riippumatta.

Vaikka tutkimukseen osallistuneiden lasten vastauksissa oli nähtävissä paljon samanlaista toistensa kesken, oli tuloksissa silti nähtävissä myös eroavaisuuksia. Siinä missä toinen lapsista koki esimerkiksi hirviöt ja zombit ällöttävinä ja pelottavina, etsi toinen lapsista kuvia näistä ja kertoi niiden olevan hauskoja hahmoja. Mielen hyvinvointia on vaikea mitata, koska kokemus on aina subjektiivinen käsitys. Siihen vaikuttaa se, mitä ihminen arvostaa, mihin hän kiinnittää huomiota ja millaiset asiat hän kokee merkityksellisiksi. Tulosten perusteella voisikin ajatella, että näyttää epätodennäköiseltä, että olisi mahdollista kehittää vain esimerkiksi yhdenlaista peliä tai muuta digitaalista ratkaisua, joka tukisi kaikkien lasten mielenhyvinvointia kaikissa tilanteissa. Lapset ovat erilaisia ja he kokevat erilaiset asiat digitaalisissa ympäristöissä omaan mielen hyvinvointiinsa vaikuttavina asioina. Koen, että tutkimukseni voi joka tapauksessa antaa muiden samankaltaisten tutkimuksien kanssa esimerkiksi peliteollisuudelle arvokasta tietoa siitä, mihin lasta miellyttäviin asioihin ja mielen hyvinvointia lisääviin asioihin peleissä kannattaa tulevaisuudessakin panostaa. Kuten Mäyrä ym. (2010, 327) toteavat,

kohderyhmälle paremmin soveltuvien suunnitteluratkaisujen löytämistä voidaan helpottaa, kun käyttäjät osallistutetaan eri tavoin suunnitteluprosessiin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelut eroavat merkittävästi toisistaan. Siinä missä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu mittauksen luotettavuutena (Eskola & Suoranta 1998, 210), löytyy laadullisen tutkimuksen piiristä puolestaan erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134; Nieminen 1997, 215). Tuomen ja Sarajärven (2013, 134) mukaan olisi oleellista pohtia, onko laadullisen tutkimuksen piirissä ylipäätään yhtenäisiä käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Kananen (2014, 150–151) puolestaan toteaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu jää tutkijan arvioinnin ja näytön varaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijaa itsessään voidaankin pitää pääasiallisimpana luotettavuuden kriteerinä (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkija päättää itse ketä tutkitaan, mitä kysytään, mitä ei kysytä tai miten aineisto analysoidaan ja tulkitaan. Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa tutkimuksen riittävä dokumentaatio saa erityistä painoarvoa. Lisäksi valinnat sekä ratkaisut tulee olla perusteltuja: miksi on tehty tietyllä tavalla. Tai onko asioita, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet aineiston keruuseen, analyysiin tai tulkintaan? (Kananen 2014, 150–151.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt yksityiskohtaiseen ja tarkkaan tutkimuksen kuvaukseen. Tuon kuitenkin seuraavassa vielä esille muutamia tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä seikkoja tutkimuksen läpinäkyvyyden saavuttamiseksi ja jotta lukija voisi itse tehdä päätelmiä tutkimukseni luotettavuudesta.

Tutkimukseni aineisto on kerätty työpajoissa haastatteleamalla lapsia sekä videoimalla työpajat ja nauhoittamalla osa haastatteluista. Lisäksi aineistoa on saatu lasten omilta Google Slides -sivuilta, jonne he sekä tuottivat omaa materiaalia esimerkiksi piirustusten avulla tai liittivät valmista materiaalia internetistä, kuten kuvia ja videoita. Useamman aineiston hyödyntäminen on

mahdollistanut tutkimuksessani *aineistotriangulaation* (Eskola & Suoranta 1998, 69), jonka avulla olen pyrkinyt saamaan kattavamman kuvan tutkimuksestani sekä parantamaan näin myös tutkimukseni luotettavuutta. Videoiden ja nauhoitettujen haastattelujen avulla olen myös pystynyt varmentamaan niitä haastatteluja, joita ei varsinaisesti nauhoitettu, vaan haastattelija kirjoitti lasten vastaukset haastattelukysymyksiin lapsen omille Google Slides -sivuille. Tällöin olen pystynyt joissain tilanteissa myös täydentämään lasten vastauksia nauhalta tai videolta kuuluvan haastattelun avulla.

Toisaalta kohtasin myös ongelmia nauhoja litteroidessani. Lasten haastattelut tehtiin samassa tilassa, jolloin aikuisia ja lapsia oli samassa tilassa usein yli 10 ja taustahäly kova. Tästä syystä videonauhojen avulla oli mahdollista kuunnella usein vain korkeintaan kahta keskustelua samaan aikaan, vaikka kamerat oli sijoitettu eri puolille luokkaa. Osa videonauhoista oli kuitenkin lähes käyttökelvottomia, koska joissain videoissa esimerkiksi avustaja tuli epähuomiossa kameran eteen tekemään omia töitensä, jolloin videolla kuului vain hänen ja opettajan käymä keskustelu. Joissain nauhoissa lapsi saattoi puolestaan pyöritellä jotain tavaraa pöydän pintaa pitkin, jolloin kameran herkkä mikrofoni nauhoitti lähinnä vain tätä kolinaa ja lasten puhe jäi epäselvänä taustalle. Lisäksi osassa nauhoja keskustelut kuuluivat niin päällekkäin, että lasten vastauksia kysymyksiin oli mahdoton kuulla. Jotkut lapsista myös puhuivat todella hiljaa tai ”nielaisivat” lopun, mikä osaltaan vaikeutti litterointia.

Oma kokemattomuus ja vieraana aikuisena oleminen vaikuttivat myös lapsilta saatuun tietoon, jolloin osa vastauksista jäi lyhyiksi. Toiset lapsista tuottivat puolestaan paljon puhetta, mutta asiat eivät olleet välttämättä tutkimuskysymysten kannalta oleellisia. Oma kokemattomuus johti siihen, että lapsia ei osannut aina välttämättä ohjata tarpeeksi nopeasti takaisin seuraavaan kysymykseen. Huomasin myös haastatteluja tehdessäni, että osa tutkimuskysymyksistä oli liian samankaltaisia keskenään, jolloin lapset kyllästyivät vastaamaan samanlaisiin kysymyksiin. Luotettavuuteen vaikuttavana seikkana voi pitää myös sitä, että jokaisella lapsella oli eri

haastattelija. Kuitenkin lasten erityisen tuen tarpeen takia avustajan käyttö haastattelutilanteessa ja vastausten kirjaamisessa oli välttämätöntä ja perusteltua. Vaikka lapsille esitettiin samat kysymykset, saattoivat vastaukset riippua paljon myös haastattelijan ja lapsen välisestä kemiasta ja luottamuksesta.

Litterointeja tehdessä huomasin myös, että joitain lasten vastauksista oli lyhennetty lapsen Google Slides -sivustolle. Tähän varmasti vaikuttaa myös se, että haastattelija ei ehtinyt kirjoittaa lapsen vastausta sanasta sanaan, jos lapselta tuli pitkä vastaus. Välillä lapsi oli vastannut kysymykseen puolestaan vain yhdellä tai kahdella sanalla. Mitään väärää tietoa tai keksittyä tietoa en vastauksista löytänyt, kun vertasin kirjoitettuja vastauksia nauhalta kuuluvaan keskusteluun. Lisäksi nauhoilta oli kuultavissa, että usein haastattelija toisti lapsen vastauksen tai tarkensi lapsen vastausta, jos haastattelija ei ollut ymmärtänyt täysin lasta. Tutkimukseni luotettavuutta olisi kuitenkin varmasti lisännyt se, jos lapset olisivat lopulta päässeet kommentoimaan aineistosta tekemiäni tulkintoja. Eskola ja Suoranta (1998, 211) puhuvatkin *uskottavuudesta* luotettavuuden kriteerinä, jolla he tarkoittavat sitä, että tutkijan tulee tarkistaa, kuinka hyvin hänen omat käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä.

*Siirrettävyydellä* tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138). Siirrettävyys edellyttää Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan rikasta kuvailua tutkimuskohteesta, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen yleistettävyyttä toiseen tapaukseen. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen osallistujat, aineistot menetelmät sekä tulkinnat mahdollisimman tarkkaan. Lisäksi olen pyrkinyt rikkaaseen kuvailuun sekä antamaan havainnollistavia aineistoesimerkkejä. Vaikka oma tutkimukseni kuvaa tiettyä tapausta (yhden ryhmän oppilaita), oli tutkimukseni tuloksissa nähtävissä samoja asioita, joita lasten pelaamisesta jo yleisesti tiedetään. Näin ollen uskon, että tutkimukseni siirrettävyys toisiin luokkakonteksteihin tuntuu mahdolliselta.

Tutkijan ennakko-oletusten huomioon ottaminen lisää tutkimuksen *varmuutta*. Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin ominaista, ettei tutkijalla ole

samanlaisia ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista kuin esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa. Laadulliselle tutkimukselle on siis ominaista tietty hypoteesittomuus. Aikaisemmat kokemukset saattavat kuitenkin vaikuttaa niin sanottujen työhypoteesien syntymiseen, jolloin tutkija voi asettaa arvailuja siitä, mitä esimerkiksi analyysi voi tuoda tullessaan. Nämä eivät kuitenkaan saa rajata tutkimusasetelmaa tai tutkimuksen etenemistä. Laadullisessa analyysissä olennaista on uuden oppiminen, uusien hypoteesien keksiminen ja uusien näkökulmien löytäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.) Omassa tutkimuksessani minulla ei ollut erityisiä ennakko-oletuksia siitä, mitä esimerkiksi analyysi saattaisi tuoda tullessaan. Digitaaliset ympäristöt ovat minulle osittain tuttuja, käytänhän itsekkin joitain samoja sovelluksia, joita lapset kertoivat käyttävänsä. Toisaalta esimerkiksi pelimaailma on minulle vieras, vaikka omat lapseni pelaavat myös digitaalisia pelejä. Tällöin en lähtenyt asettamaan ennakolta arvailuja siitä, mitkä asiat esimerkiksi tuottavat lapsille digitaalisissa ympäristöissä hyvää mieltä ja mitkä puolestaan vähentävät sitä.

*Vahvistuvuus* viittaa siihen, miten aineistosta tehdyt tulokset saavat tukea toisista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Lasten mediamaailmasta, sen sisällöistä, käytöstä ja hyvinvointiin liittyvistä asioista on tehty nykyään paljon tutkimusta. En kuitenkaan löytänyt tutkimusta, jossa lapset olisivat kehitelleet mielen hyvinvointia tukevia digitaalisia ratkaisuja. Lapsia on kuitenkin osallistettu pelisuunnitteluun: Butlerin (2017) tutkimuksessa lapset suunnittelivat itse englannin kielen oppimista tukevia pelejä. Tutkimuksen mukaan pelin erilaiset sisällölliset tekijät sekä toisto nähtiin tärkeimmiksi motivaatiotekijöiksi.

Olen kuvaillut aineistoni keruuta sekä analyysia ja tuloksia aikaisemmissa alaluvuissa. Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa mielestäni olennaisesti se, että olen itse saanut olla suunnittelemassa ja toteuttamassa tutkimusta alusta loppuun saakka. Olennaisena näen tutkimuksessani sen, että olen saanut riittävästi aikaa tehdä tutkimukseni. Tämä on myös laadullisen tutkimuksen perusvaatimus (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 142).



Pidän mielen hyvinvointia tukevien kokonaisvaltaisten ratkaisujen kehittämisen ylipäänsä tärkeäksi, koska itseohjautuvuuden lisääntyessä myös yhteiskunnalle koituvat kustannukset saattaisivat näin vähentyä. Tällä hetkellä maahanmuuttajille, erityisesti pakolaisille suunnattujen mielen hyvinvointia tukevien ratkaisujen kehittämisen olisi erityisen tärkeää, koska he ovat saattaneet kohdata erilaista väkivaltaa, turvattomuutta tai menetyksiä lähtömaassaan tai pakomatkan aikana. Tällöin heillä saattaa olla jo Suomeen saapuessa runsaasti psyykkistä kuormaa. Lisäksi kotoutuminen Suomeen oman menneisyyden, kulttuurierojen ja turvapaikan saamisen epävarmuuden takia saattaa lisätä entisestään tätä kuormaa. Eri kulttuureissa mielenterveysongelmia voidaan hävetä, jolloin itselle tai läheiselle ei uskalleta hakea apua esimerkiksi leimautumisen pelossa. Toisaalta mielenterveysongelmien oireilua ei välttämättä tunnusteta eikä apua tällöin edes ymmärretä hakea. Pelit ja muut digitaaliset ratkaisut eivät toki voi korvata esimerkiksi psykiatrista sairaanhoitoa. Ne eivät myöskään voi korvata toisen tarjoamaa fyysistä kosketusta tai tarvetta olla toisen lähellä. Ne eivät myöskään tarjoa empatiaa, huolien kuuntelemista tai tunneälyä. Pelit ja muut digitaaliset ratkaisut voivat kuitenkin toimia ensiapuna, kun edellä mainittuja tekijöitä ei ole tarjolla.

## LÄHTEET

- Aarnio, A. & Multisilta, J. 2011. Facebook ja YouTube – ne on meidän juttu!  
Kansallinen tutkimus lasten ja nuorten sosiaalisen median ja verkkopalvelujen käytöstä 2011.  
[www.cicero.fi/files/Cicero/LastenjanuortensomeCICERO2012.pdf](http://www.cicero.fi/files/Cicero/LastenjanuortensomeCICERO2012.pdf).  
Luettu 18.3.2019.
- Adachi, P J.C. & Willoughby, T. 2013. More Than Just Fun and Games: The Longitudinal Relationships Between Strategic Video Games, Self-Reported Problem Solving Skills, and Academic Grades. *J Youth Adolescence* 42: 1041 – 1052. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1007%2Fs10964-013-9913-9.pdf>.  
Luettu 18.1.2019.
- Adachi, P J.C and Willoughby, T. 2011. The Effect of Video Game Competition and Violence on Aggressive Behavior: Which Characteristic Has the Greatest Influence? *Psychology of Violence. American Psychological Association*. Vol. 1, No. 4, 259–274.  
<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/vio-1-4-259.pdf>. Luettu 25.3.2019.
- Alper, M. & Goggin, G. 2017. Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New media and society*. Vol. 19 (5), pp. 726–740.  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1461444816686323>. Luettu 30.3.2019.
- Anderson, C A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L R, Johnson, J D., Linz, D., Malamuth, N M & Wartella, E. 2003. The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*. Vol.4, No. 3. [https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi\\_1433.x](https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x). Luettu 25.3.2019.
- Aromaa, E. 2011. Attitudes Towards People with Mental Disorders in a General Population in Finland. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Beatie, B. E., Stewart, D W. & Walker, J. R. 2016. A Moderator Analysis of the Relationship Between Mental Health Help-Seeking Attitudes and Behaviours among Young Adults. *Canadian Journal of Counselling & Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, Vol. 50 No. 3, 290–314. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1810336006/fulltextPDF/B05FA0254F749ABPQ/1?accountid=11774>. Luettu 20.7.2018.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*: Dordrecht: Springer, 17-66.
- Butler, Y G. 2017. Motivational elements of digital instructional games: A study of young L2 learners' game designs. *Language Teaching Research*. Vol 21 (6) 735-750. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1362168816683560>. Luettu 1.4.2019.
- Castaneda, A., Mäki-Opas, J., Jokela, S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., Nieminen, S., Santalahti, P. & PALOMA-asiantuntijaryhmä. 2018. *Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa. PALOMA-käsikirja*. THL - Ohjaus 5/2018.
- Eaton, J.W. 1951. The assessment of mental health. *The American Journal of Psychiatry*. 108 81-90.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. *Mielenterveys voimaksi: käsikirja nuorisotyön ammattilaisille*. 2. uudistettu painos. Suomen Mielenterveysseura.
- Ermi, L., Heliö, S. & Mäyrä, F. 2004. *Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 6. Tampere: Tampereen yliopiston hypermedialaboratorio. [tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65503/951-44-5939-3.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65503/951-44-5939-3.pdf?sequence=1). Luettu 20.1.2019.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Evans-Lacko S., Takizawa R., Brimblecombe N., King D., Knapp M., Maughan B. & L. Arseneault 2016. Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: a longitudinal nationally representative cohort study. *Psychological Medicine* (2017), 47, 127-135. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1853308671/fulltextPDF/D10EDF4044C144E5PQ/1?accountid=11774>. Luettu 14.1.2019.

- Ferguson, C J., Kilburn, J. 2010. Much Ado About Nothing: The Misestimation and Overinterpretation of Violent Video Game Effect in Eastern and Western Nations: Comment on Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*. 136 (2): 174–8.  
[https://www.researchgate.net/publication/41654697\\_Much\\_Ado\\_About\\_Nothing\\_The\\_Misestimation\\_and\\_Overinterpretation\\_of\\_Violent\\_Video\\_Game\\_Effects\\_in\\_Eastern\\_and\\_Western\\_Nations\\_Comment\\_on\\_Anderson\\_et\\_al\\_2010](https://www.researchgate.net/publication/41654697_Much_Ado_About_Nothing_The_Misestimation_and_Overinterpretation_of_Violent_Video_Game_Effects_in_Eastern_and_Western_Nations_Comment_on_Anderson_et_al_2010). Luettu 23.3.2019.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Helsinki: WSOY.
- Furnando, S. (1990) (toim.) *Mental Health in a Multi-ethnic Society: A multidisciplinary handbook*. London: Routledge.
- Grönholm, P. 2018. Mediakasvatusta ja moninaisuutta. Teoksessa M. Puska (toim.) *Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–47.
- Görzig, A., Molosevic, T. & Staksrud, E. 2017. Cyberbullying Victimization in Context: The Role of Social Inequalities in Countries and Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol 48 (8) 1198–1215. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0022022116686186>. Luettu 31.3.2019.
- Görzig, A. 2011. Who bullies and who is bullied online? : a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. EU Kids Online network. LSE Research Online.  
[eprints.lse.ac.uk/39601/1/Who%20bullies%20and%20who%20is%20bullied%20online%20\(LSERO\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/39601/1/Who%20bullies%20and%20who%20is%20bullied%20online%20(LSERO).pdf). Luettu 31.3.2019.
- Haasio, A. 2016. Koukussa nettiin. Lapset, nuoret ja verkon vaarat. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Heikkinen-Peltonen, R., Innamaa, M. & Virta, M. 2014. *Mieli ja terveys*. 4. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2007. *Mielenterveyden ensiapukirja*. 2. painos. Suomen mielenterveysseura. SMS-Tuotanto Oy.

- Herron, S. & Mortimer, R. 1999. Mental Health: A Contested Concept. *Journal of Public Mental Health*, Vol. 1 (1), pp. 4–8. <https://www-emeraldinsight-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdfplus/10.1108/17465729199900002>. Luettu 20.7.2018.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.–2.painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Huhtala, N. 2013. Verkkokiusaaminen lasten ja nuorten nettimaailman haasteena. Teoksessa R. Kupiainen, S. Kotilainen, K. Nikunen & A. Suoninen (toim.) *Lapset netissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1 / 2013. Helsinki: Mediakasvatusseura, 6-15. Aineisto saatavilla: [mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-67693-3-2.pdf](http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-67693-3-2.pdf).
- Huikko, E., Kovanen, L., Torniainen-Holm, M., Vuori, M., Lämsä, R., Tuulio-Henriksson, A & Santalahti, P. 2017. Selvitys 5–12 -vuotiaiden lasten mielenterveyshäiriöiden hoito- ja kuntoutuspalvelu- järjestelmästä Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 14/2017.
- Huttunen, J. 2007. Mielenterveys on yhteiskunnan voimavara. Teoksessa J. Eskola & A. Karila (toim.) *Mielekäs Suomi. Näkökulmia mielenterveystyöhön*. Helsinki: Edita, 214–215.
- Hämäläinen, K., Kanerva, A., Kuhanen, K., Schubert, C. & Seuri, T. 2017. Mielenterveyshoitotyö. 5. uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 51–64.
- John, A., Glendenning, A C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., & Hawton, K. 2018. Self-Harm, Suicidal Behaviours, and Cyberbullying in Children and Young People: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*. vol 20, iss. 4, e129, p.1. <https://oxfordhealth-nhs.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/123456789/110/1819419bfcf74d2102c5d94c75e2aeaf%20Hawton%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 23.3.2019.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan laadullisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karhulahti, V-M., Vahlo, J. & Koponen, A. 2018. Tasavallan core-gamer: videopelaamisen piirteet Suomessa, Kanadassa ja Japanissa. Teoksessa

- Koskimaa, R., Arjoranta, J., Friman, U., Mäyrä, F., Sotamaa, O. & Suominen, J. (toim.) Pelitutkimuksen vuosikirja 2018. Pelitutkimuksen seura ry, 35–59.
- Karila-Hietala, R., Wahlbeck, K., Heiskanen, T., Stengård, E. & Hannukkala, M. 2013. Mielen terveys elämäntaitona: Mielen terveyden ensiapu 1: käsikirja Mielen terveyden ensiapu 1 -kursseille. Suomen Mielen terveysseura.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Kalsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17–66.
- Kentz, M-B., Sintonen, S. & Lipponen, L. Lasse. Vertaisoppiminen digitaalisessa toimintaympäristössä. Tapaustutkimus kahden viisivuotiaan Minecraft-luomisesta. Kasvatus & Aika 11(1) 2017, 54–68. [www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4\\_1804171649.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4_1804171649.pdf). Luettu 8.1.2019.
- Ketola, M. 2010. Mitä mielen terveys on ja miten sitä tulisi edistää? Mielen terveydelle keskustelupuheessa annetut merkitykset. Pro gradu -tutkielma. Psykologian laitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, C. & Laurinen, L. 2018. Monilukutaidon mestariksi. Opettaja nettilukemisen ohjaajana. Niilo Mäki Instituutti.
- Kinnunen, J., Lilja, P. & Mäyrä, F. 2018. Pelaajabarometri 2018. Monimuotoistuva mobiilipelaaminen. TRIM Research Reports 28. Tampere: Tampereen yliopisto. [tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/104293/978-952-03-0870-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/104293/978-952-03-0870-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kinnunen, P. 2011. Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielen terveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoivat tekijät. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Klemetilä, A. Traumaattisen stressin vaikutus oppimiseen. Luento 9.2.2019. Turun yliopisto.

- Knifton, L. 2012. Understanding and addressing the stigma of mental illness with ethnic minority communities. *Health Sociology Review* 21, 287–298. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1313192774/fulltextPDF/61E0828927BE409B/PQ/1?accountid=11774>. Luettu 2.9.2018.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H. & Pirttimaa, R. 2017. Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:34. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM\\_34\\_2017.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf)
- Kosonen, S. 2017. Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–164.
- Kuivakangas, J. 2011. Kohti yhteisöllistä koulua. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 119–130.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2015. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–110.
- Kraneis, S. & Rantala, K. 2018. *Kaikki E -urheilusta*. Suomen urheilumuseosäätiön julkaisuja n:o 55.
- Krapp, P. 2014. Violence. In M.J.P. & B. Perron (ed) *The Routledge companion to video game studies*. New York: Routledge, 345–352.
- Kupiainen, R. 2013. Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Widerscreen* 1/2013. [widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/](http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/). Luettu 22.3.2019.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laitila, M., Hätönen, H., Komminaho, A., Mustalampi, S., Nordling, E., Ollila, H., Soikkeli, M. & Tenkanen, T. 2013. *Mielenterveys- ja päihdetyö osana kunnan hyvinvointia – Opas strategiseen suunnitteluun*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Lavikainen, J., Lahtinen, E. & Lehtinen, V. 2004. Mielenterveystyö Euroopassa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:17. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74011/Selv200417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 22.7.2018.
- Leppänen, P H.T., Kiili, C., Hautala, J., Kanninen, L., Aro, M., Loberg, O. & Lohvansuu, K. 2017. Nettilukemisen haasteet. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Gaudeamus.
- Lewis, B. 2014. Raising children in a digital age. Enjoying the best. Avoiding the worst. Oxford: Lion Books.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. & Staksrud, E. 2014. In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, Vol. 29 (3) 271–288. [eprints.lse.ac.uk/62093/1/In\\_their\\_own.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/62093/1/In_their_own.pdf). Luettu 21.1.2019.
- Livingstone, S & Smith, P K. 2014. Annual research review: harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry: Annual Research Review*. [eprints.lse.ac.uk/55691/1/Research\\_review.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/55691/1/Research_review.pdf). Luettu 23.3.2019.
- Lobel, A., Engels, R C. M. E., Stone, L L., Burk, W J. & Granic, I. 2017. Video Gaming and Children's Psychosocial Wellbeing: A Longitudinal Study. *J Youth Adolescence* 46:884–897. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10964-017-0646-z>. Luettu 25.3.2019.
- Luostarinen, A. & Peltomaa I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lönnqwist, J. 2003. Mielenterveys suojelukohteena. Teoksessa M. Valkonen-Korhonen, K. Lehtonen & T. Tuovinen (toim.) Mielenterveys uusiutuvana voimavarana. Helsinki: Yliopistopaino, 80–86.
- Lönnqwist, J. & Lehtonen, J. 2017. Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqwist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. 12. painos. Helsinki: Duodecim, 18–42.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 5.2.2019. Haitalliset mediasisällöt. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/lapset-ja-media/haitalliset-mediasisallot/>. Luettu 23.3.2019.
- Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S. & Hannukkala, M. 2015. Lapsen mieli: mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. 2. painos. Suomen Mielenterveysseura.



- Masi, L. & Gignac, M. 2015. ADHD and Comorbid Disorders in Childhood Psychiatric Problems, Medical Problems, Learning Disorders and Developmental Coordination Disorder. *Clinical Psychiatry*. Vol.1 No. 1:5. [https://www.researchgate.net/profile/Laura\\_Masi4/publication/307088576\\_ADHD\\_and\\_Comorbid\\_Disorders\\_in\\_Childhood\\_Psychiatric\\_Problems\\_Medical\\_Problems\\_Learning\\_Disorders\\_and\\_Developmental\\_Coordination\\_Disorder/links/5851726b08ae7d33e012a6bb/ADHD-and-Comorbid-Disorders-in-Childhood-Psychiatric-Problems-Medical-Problems-Learning-Disorders-and-Developmental-Coordination-Disorder.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Laura_Masi4/publication/307088576_ADHD_and_Comorbid_Disorders_in_Childhood_Psychiatric_Problems_Medical_Problems_Learning_Disorders_and_Developmental_Coordination_Disorder/links/5851726b08ae7d33e012a6bb/ADHD-and-Comorbid-Disorders-in-Childhood-Psychiatric-Problems-Medical-Problems-Learning-Disorders-and-Developmental-Coordination-Disorder.pdf). Luettu 1.7.2018.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. 2013. Nuoruus ja Mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Opas 25.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta. Nuorisotutkimusverkoston julkaisut.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Multisilta, J. & Niemi, H. 2014. Videot nuorten maailmassa ja digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–186.
- Mumbauer, J. & Kelchner, V. 2017. Promoting mental health literacy through bibliotherapy in school-based settings. *Asca professional school counseling*, vol 21, number 1, 2017–2018. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1968351352/fulltextPDF/E55DD60F108349CDPQ/1?accountid=11774>. Luettu 15.7.2018.
- Mäyrä, F., Sihvonen, T., Paavilainen, J., Saarenpää, H., Kultima, A., Nummenmaa, T., Kuittinen, J., Stenros, J., Montola, M, Kinnunen, J. & Syvänen, A. 2010. Monialainen pelitutkimus. Teoksessa S. Serola (toim.) Ote informaatiosta. Johdatus informaatiotutkimukseen ja interaktiiviseen mediaan. 2. painos. Helsinki: BTJ Finland Oy, 306–348.
- Newman, J. 2013. Videogames. (2nd edition). New York: Routledge.
- Nieminen, H. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 215–221.

- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos: opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2014. Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. 2. painos. Suomen Mielenterveysseura.
- Olson, C K. 2010. Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. *Review of General Psychology* 2010, Vol. 14, No. 2, 180-187. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1037/a0018984>.  
Luettu 19.1.2019.
- Opetushallitus. 28.2.2019. Erityinen tuki.  
[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/erityinen\\_tuki](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki)
- Owens, E.W, Behun, R J., Manning, J C. & Reid, R C. 2012. The Impact of Internet Pornography on Adolescents: A Review of the Research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19:99-122, 2012.  
[www.psych.utoronto.ca/users/tafarodi/psy427/articles/Owens%20et%20al.%20%282012%29.pdf](http://www.psych.utoronto.ca/users/tafarodi/psy427/articles/Owens%20et%20al.%20%282012%29.pdf). Luettu 23.3.2019.
- Patchin J.W & Hinduja, S. 2006. Bullies move beyond the school yard. A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 4 No. 2, 148-169. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1541204006286288>. Luettu 24.3.2019.
- Patton, M. Q. 2001. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Lainen, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111-129.
- Pohjola, K. 2011. Johdannoksi. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-18.
- Polanczyk G. V., Salum G. A., Sugaya L. S., Caye A., & Rohde L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 56(3): 345-365.  
<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1111/jcpp.12381>. Luettu 24.6.2018.

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, Bradford Vol. 9, Iss 5: 1-6. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/214629645/fulltextPDF/3C71FACF19D4354PQ/1?accountid=11774>. Luettu 25.3.2019.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults. *Childhood* vo. 9 (3): 321-341. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/1397/1/Methods%20with%20children%20Punch%202002.pdf> Luettu 27.1.2019.
- Puura, K. & Laukkanen, E. 2017. Biopsykososiaalinen kehitys. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannus oy Duodecim, 20-22.
- Riordan, B C. & Scarf, D. 2017. Crafting minds and communities with Minecraft. *F1000 Research*, 5:2339. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1952806378/fulltextPDF/C1CED4AE57144B6EPQ/1?accountid=11774>. Luettu 30.3.2019.
- Rousi, R., Kankaanranta, M. & Ifinedo, E. 2017. Human-centered design in promoting students' digital mental health literacy. In J. Johnston (Ed.), *Proceedings of EdMedia 2017* (pp. 217-220). Washington, DC: Association for the Advancement of Computing in Education (ACE).
- Röning, T. 2014. Esipuhe. Teoksessa R. Nurmi, A. Sillanpää & M. Hannukkala. *Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen*. 2. painos. Suomen Mielenterveysseura.
- Sajaniemi, N. 2016. *Terveystieteet – hyvinvoinnin tiede*. Teoksessa K. Juuti (toim.) *Ympäristöoppia opettamaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-114.
- Salakari, H. 2009. *Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Eduskills Consulting.
- Santalahti, P., Peterelius, P. & Lindberg, P. 2015. Onnellisista lapsista terveiksi aikuisiksi – katsaus epidemiologiaan ja auttamiskeinoihin. Teoksessa A. Partanen, J. Moring, V. Bergman, J. Karjalainen, M. Kesänen, J. Markkula, M. Marttunen, S. Mustalampi, E. Nordling, T. Partonen, P. Santalahti, P. Solin, T. Tuulos & S. Wuorio (toim.) *Mielenterveys ja päihdesuunnitelma 2009-2015. Miten tästä eteenpäin?* THL – Työpaperi 20/2015, 72-80.
- Santalahti, P. & Marttunen, M. 2014. Lasten ja heidän vanhempiensa mielenterveys. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.)

- Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, Helsinki, 184–204.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 85–98.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2017. Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa k. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannus oy Duodecim, 75-80.
- Sintonen, S. 2018. Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä. Monilukutaito mediakasvatuksessa. Teoksessa M. Puska (toim.) Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–19.
- Sintonen, S. 2012. Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja. Finn Lectura.
- Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. Väitöskirja. Tutkimuksia 137. Helsinki: Stakes.
- Soisalo, R. 2012. Särkyvä mieli: lasten ja nuorten psyykkinen oireilu. Suomen psykologinen instituuttiyhdistys ry.
- Suomen Mielenterveysseura. Mielenterveyden käsi.  
<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/julisteet/mielenterveyden-käsi>.
- Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan. Sosiaalisen median kasvatit. Suom. T. Hautala. Jyväskylä: Docendo.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018. Lasten ja nuorten mielenterveys.  
<https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuorten-mielenterveys>
- Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia. 3. painos. Helsinki: Edita.
- Tossavainen, T. 2018. Pelikasvatuksen tutoriaali. Teoksessa M. Puska (toim.) Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–71.
- Trent, D.R. 1992. The promotion of mental health: fallacies of current thinking. Teoksessa D. R. Trent & C. Reed (Eds.) Promotion of Mental Health, Volume 2. Aldershot: Avebury.e

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, M. Oppimispelit mielekkäässä kemian opetuksessa. LUMAT – B. Vol. 1, No. 2 (2016). Luettu 18.1.2019. Aineisto saatavilla:  
<https://www.lumat.fi/index.php/lumat-b/article/view/238/227>
- Tusaie, K. R. 2008. Positive development in children and adolescent. Archives of Psychiatric Nursing. Vol. 22, Iss. 6 pp 389–390. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S088394170800160X?via%3Dihub>. Luettu 2.9.2018.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! : näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään omat luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valkonen, S. 2018. Mediakulttuuriin kasvattaminen. Teoksessa M. Puska (toim.) Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–27.
- Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 26-34.
- Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VTV. Lasten mielenterveysongelmien ehkäisy ja hyvinvoinnin tukeminen kouluterveydenhuollossa. Selvitys 3/2017.
- White, D. & Le Cornu, A. 2011. Visitors and residents: A new typology for online engagement. First Monday 16 (9).  
<https://firstmonday.org/article/view/3171/3049#p6>. Luettu 24.3.2019.
- WHO 2012. Adolescent mental health: mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44875/9789241503648\\_eng.pdf;jsessionid=5B05C82831E0DD92736B3654BD268E86?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44875/9789241503648_eng.pdf;jsessionid=5B05C82831E0DD92736B3654BD268E86?sequence=1). Luettu 15.6.2018.
- [www.jyu.fi/it/fi/tutkimus/tutkimusalueet/ile/projektit/apex](http://www.jyu.fi/it/fi/tutkimus/tutkimusalueet/ile/projektit/apex). Tietoisuus, ennaltaehkäisy ja varhaiset interventiot lasten ja nuorten mielenterveyden edistämässä (APEX).
- Yee, N. 2014. The proteus paradox: how online games and virtual worlds change us – and how they don't. Yale University Books.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupa



## TIEDOTE HUOLTAJILLE JA TUTKIMUSLUPA

### Tutkimuksen kuvaus

Olen tulossa (*opettajan nimi*) luokkaan tekemään 10 oppitunnin tutkimuksen. Teen pro gradu -työn Jyväskylän yliopistoon.

Tutkimuksessa oppilaat suunnittelevat digitaalisia materiaaleja, kuten pelejä ja nettisivustoja. He suunnittelevat materiaaleja, jotka ovat mukavia, esteettömiä ja helppokäyttöisiä. Materiaalien on tarkoitus tukea oppilaiden mielen hyvinvointia. Mielen hyvinvointia pohditaan yleisesti (esim. ystävyyttä, turvallisuutta). Oppilaiden omaa mielenterveyttä ei tutkita.

Tutkimus on osa koulun opetussuunnitelman mukaista hyvinvointioppimista.

Oppilaiden tekemät suunnitelmat tallennetaan kuvina, videoina ja teksteinä sähköisesti.

Kaikki tutkimuksen oppitunnit videoidaan. Vain tutkijat näkevät videot. Tutkijoiden ja oppilaiden välisiä keskusteluja myös nauhoitetaan. Nauhoitteita kuuntelevat vain tutkijat. Oppilaiden suunnitelmat ja muut tehdyt tehtävät tallennetaan sähköisesti kuvina, videoina ja teksteinä.

Kaikki kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Osallistujia ei voida tunnistaa julkaistuista tuloksista. Oppilaiden nimiä ei kysytä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Osallistumisesta voi kieltäytyä. Osallistumisen voi keskeyttää milloin vain.

Tutkimusaineisto varastoidaan Jyväskylän yliopiston turvallisille digitaalisille asemille. Ainoastaan hankkeen tutkijat pääsevät tietoon käsiksi.

Oppilaille ei aiheudu haittaa tutkimuksesta. Oppilaat on vakuutettu tutkimuksen ajaksi. Tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain mukainen rekisteriseloste. Jos haluatte nähdä sen, sen voi pyytää tutkijoilta.

## Tutkimusaineiston käyttö ja säilyttäminen

Tutkimuksesta saatuja tuloksia käytetään

- tieteellisissä julkaisuissa ja kongresseissa
- mahdollisesti opettajien koulutuksessa
- päättäjille suunnatuissa tilaisuuksissa ja julkaisuissa

Tuloksia ei käytetä kaupallisissa tarkoituksissa.

## Lisätietoa koko tutkimushankkeesta

Pro gradu -työ on osa Jyväskylän yliopiston tutkimushanketta. Hankkeen nimi on Mielenterveyden digitaalinen lukutaito. Se tarkoittaa lasten ja nuorten kykyä löytää ja käyttää internetistä tietoa, jolla edistetään mielen hyvinvointia.

Jyväskylän tutkimus on osa isompaa APEX-hanketta (Tietoisuus, ennaltaehkäisy ja varhaiset interventiot). APEX-hankkeessa ovat mukana Turun, Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistot.

Koko hankkeessa tuetaan lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia. Hanketta rahoittaa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvosto. Päättökija Jyväskylässä on professori Marja Kankaanranta ([marja.kankaanranta@jyu.fi](mailto:marja.kankaanranta@jyu.fi), puhelin 040 866 9085).

Jyväskylässä 17.4.2018

---

Eija Nygård  
[eija.m.nygard@student.jyu.fi](mailto:eija.m.nygard@student.jyu.fi)

---

**PALAUTA TÄMÄ OSA 30.4. MENNESSÄ OPETTAJALLE**

LUPA OSALLISTUA

Olen tutustunut tähän paperiin.

Annan lapselleni ----- (lapsen nimi) luvan osallistua tutkimukseen.

---

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys



## Liite 2. Tutkimuslupa

### Mielenterveyden digitaalinen lukutaito -hanke



### TIEDOTE HUOLTAJILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

#### Tutkimuksen kuvaus lyhyesti:

Pyydämme, että huollettavanne saa osallistua 10 oppitunnin ajan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää, millaiset digitaaliset materiaalit parhaiten tukisiva lapsen mielen hyvinvointia. Digitaalisilla materiaaleilla tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia sivustoja, pelejä ja sovelluksia. Mielen hyvinvointi voi liittyä hyvin monenlaisiin asioihin, kuten hyviin ystävyys-suhteisiin tai turvalliseen ympäristöön, jossa ei kiusata toisia.

Tutkimus on osa koulun opetussuunnitelman mukaista hyvinvointioppimista ja sen toteutus suunnitellaan yhdessä opettajan kanssa ryhmälle sopivaksi. Lasten omaa mielenterveyttä ei tutkita.

Lapset suunnittelevat ikäisilleen mieluisia digitaalisia ympäristöjä, jotka lisäävät heidän mielen hyvinvointiaan. Suunnittelun tueksi pohditaan ensin oman opettajan johdolla, mitä tarkoitetaan mielen hyvinvoinnilla ja mitä digitaalisilla materiaaleilla. Lasten ajatuksia kerätään esimerkiksi tarinoilla ja piirustuksilla, jotka siirretään digitaaliseen muotoon. Oppitunnit videoidaan mutta videotallenteet jäävät ainoastaan tutkijoiden käyttöön.

Lapset saattavat myös arvioida jo olemassa olevia digitaalisia materiaaleja. Niistä tarkastellaan esimerkiksi ulkoasua (esim. värit, kuvat ja sommittelu) ja sisällöllisiä ominaisuuksia (esim. kielen sopivuus ikätasolle, käytön helppous).

Tutkimuksesta tehdään pro gradu -työ Jyväskylän yliopistoon, mutta tutkimus on myös osa laajempaa tutkimushanketta (ks. alla).

#### Tutkijoiden yhteystiedot

##### Pro gradu -työn tekijä

Eija Nygård

[eiija.m.nygard@student.jyu.fi](mailto:eiija.m.nygard@student.jyu.fi)

**Vastuullinen tutkija:**

Marja Kankaanranta, tutkimusprofessori, Jyväskylän yliopisto, informaatioteknologian tiedekunta PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto, 040 866 9085, marja.kankaanranta@jyu.fi

**Hankkeen muut tutkijat:**

lehtori Mari Hankala ja lehtori Kaili Kepler-Uotinen (opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta)  
tutkijatohtori Rebekah Rousi ja tutkimusavustaja Saana Mehtälä (informaatioteknologian tiedekunta),  
tutkimusavustaja Olli Merjovaara (kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta)  
professori, dekaani Marja-Leena Laakso (kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta),

**Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys**

Mielenterveyden digitaalinen lukutaito -hanke (ihmislähtöinen digitaalinen teknologia) on osa suurempaa Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvoston tukemaa Tietoisuus, ennaltaehkäisy ja varhaiset interventiot -hanketta. Hankkeen osapuolet ovat Turun, Jyväskylän, Itä-Suomen ja Dalhousien yliopistot sekä kanadalainen IWK Health Centre. Jyväskylän yliopistosta mukana ovat informaatioteknologian tiedekunta sekä kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.

Mielenterveyden digitaalisella lukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ennen kaikkea lasten ja nuorten kykyä etsiä, löytää, arvioida ja soveltaa internetistä löytyvää mielenterveystietoa. Jyväskylän osahankkeen tarkoituksena on selvittää, miten lapset ja nuoret ymmärtävät mielen hyvinvoinnin digitaalisen lukutaidon ja millaisissa digitaalisissa ympäristöissä he haluaisivat sitä edistää. Lisäksi kartoittaa ja arvioida olemassa olevia mielenterveyden digitaalisia materiaaleja, kuten sivustoja, pelejä ja sovelluksia, jotka on suunnattu lapsille tai nuorille. Tarkoituksena on myös selvittää, miten digitaalisuus yhdistettynä mielen hyvinvoinnin teemaan sopii suomalaiseen kouluympäristöön.

**Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen**

Tutkimuksesta saatuja tuloksia tullaan käyttämään tieteellisissä julkaisuissa ja kongresseissa sekä mahdollisesti opettajien koulutuksessa ja päättäjille suunnatuissa tilaisuuksissa ja julkaisuissa. Tuloksia ei tulla käyttämään kaupallisiin tarkoituksiin. Tutkimusaineisto varastoidaan Jyväskylän yliopiston turvallisille digitaalisille asemille, ja ainoastaan vastaavat tutkijat pääsevät tietoon käsiksi. Kaikki osallistujilta kerätty käsitellään luottamuksellisesti. Osallistujia ei voida tunnistaa mistään tutkimuksen julkisista materiaaleista ja julkaistuista tuloksista.

### **Menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat**

Tutkimus ei aiheuta osallistujille haittaa. Lapsilta ei kysytä henkilökohtaisia kysymyksiä heidän mielen hyvinvoinnistaan, joten tilanteen ei pitäisi olla psyykkisesti kuormittava. Lasten oma mielenterveys ei ole tutkimuksen kohteena.

### **Tutkittavien oikeudet**

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia.

### **Vakuutukset**

Tutkittavat on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain edellyttämä rekisteriseloste, jonka tutkittava halutessaan saa tutkijoilta nähtäväkseen.

---

Jyväskylässä 17.04.2018

Eija Nygård

---

### **PALAUTA TÄMÄ OSA OPETTAJALLE**

#### **Huoltajan myöntämä lupa lapsen osallistumiseksi tutkimukseen**

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin menettelyihin sekä tutkittavien oikeuksiin ja vakuutusturvaan.

Suostun, että lapseni -----(lapsen nimi) osallistuu tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää lapseni osallistumisen tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Lapseltani kerättyjä tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

*Palautathan tämän sivun alaosan viimeistään **30.04.2018**  
Lämmin kiitos avustasi!*

---

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

**Liite 3. Työpajan ohjeistus 16.5.2018**

TYÖPAJAT 16.5

**MITÄ TARKOITTAÄ MIELI?**

MISSÄ MIELI ON?

MITÄ MIELI TEKEE?

MIKSI MEILLÄ KAIKILLA ON MIELI?

MITÄ TARKOITTAÄ, JOS SINULLA ON HYVÄ MIELI TAI PAHA MIELI?

**MITÄ TARKOITTAÄ MIELEN HYVINVOINTI?**

MILLAISET ASIAT LISÄÄVÄT SINUN HYVINVOINTIASI?

MINKÄLAISET ASIAT TUOTTAVAT SINULLE HYVÄÄ OLOA JA ILOA?

MILLAISET ASIAT TEKEVÄT SINUT ONNELLISEKSI?

MILLAISTEN ASIOIDEN TEKEMISESTÄ NAUTIT?

ENTÄ MILLAISET ASIAT EIVÄT TUOTA SINULLE HYVÄÄ OLOA?

MILLAISET ASIAT TEKEVÄT SINUT SURULLISEKSI?

ONKO ASIOITA, JOITA PELKÄÄT? MITÄ SILLOIN TAPAHTUU?

## Liite 4. Työpajan ohjeistus 17.5.2018

TYÖPAJAT 17.5

### MITÄ TARKOITTAÄ INTERNET?

MILLAISIA INTERNETSIVUJA TAI SOVELLUKSIA KÄYTÄT KOULUSSA TABLETILLA, PUHELIMELLA TAI TIETOKONEELLA?

MILLAISIA INTERNETSIVUJA TAI SOVELLUKSIA KÄYTÄT KOTONA TABLETILLA, PUHELIMELLA TAI TIETOKONEELLA?

MILLAISET ASIAT INTERNETISSÄ TAI ERI SOVELLUKSISSA TEKEVÄT SINUT ILOISEKSI JA ANTAVAT SINULLE HYVÄÄ MIELTÄ? MIKSI?

OLETKO NÄHNYT INTERNETISSÄ ASIOITA, JOTKA OVAT AIHEUTTANEET SINULLE PAHAA MIELTÄ? MIKSI NE AIHEUTTIVAT SINULLE PAHAA MIELTÄ?

MITÄ SINUN TÄYTYY OSATA, ETTÄ VOIT KÄYTTÄÄ ERI INTERNETSIVUJA TAI SOVELLUKSIA?

**Liite 5. Työpajan ohjeistus 18.5.2018**

TYÖPAJAT 18.5

**OMA SUUNNITELMA**

MIETI, SUUNNITTELETKO NETTISIVUN VAI SOVELLUKSEN

MIETI, MILLAINEN NETTISIVU TAI SOVELLUS ON

MITÄ TÄSSÄ NETTISIVULLA TAI SOVELLUKSESSA PITÄISI OLLA, JOTTA  
SINULLE TULISI SIITÄ HYVÄ MIELI?

PIIRRÄ OMA VERSIO SUUNNITELMASTASI

OTA KUVA JA TALLENNA GOOGLE SLIDESIIN