

TAMPEREEN YLIOPISTO

Minä pärjään!

Toimintatutkimus lasten ja nuorten mielen hyvinvointia edistävän intervention merkityksistä oppilaiden pärjäävyyden kokemuksiin haastavien tilanteiden hallinnassa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MINNA ISOTALO

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ISOTALO, MINNA: Minä pärjään! Toimintatutkimus lasten ja nuorten mielen hyvinvointia edistävän intervention merkityksistä oppilaiden pärjäävyyden kokemuksiin haastavien tilanteiden hallinnassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 109 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia mielen hyvinvoinnin edistämiseen pyrkivän intervention merkitystä viidesluokkalaisten oppilaiden kokemuksiin heidän pärjäävyydestään elämän haastavissa tilanteissa. Tutkimusinterventiona käytettiin australialaisen Paula Barrettin kehittämää australialaista Friends-ohjelmaa, joka on lasten ja nuorten mielen hyvinvointia tukeva sekä ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevä ohjelma.

Tutkimus on tärkeä, sillä nykyajan lapset näyttävät opettajien kokemusten ja tilastojen perusteella voivan henkisesti yhä huonommin. Koulun tehtävänä on opetussuunnitelmankin mukaan tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, jonka yksi osa mielen hyvinvointikin on. Tutkimus perustui Friends-ohjelmaan, jonka taustalla näyttäisi vaikuttavan funktionaalisen mielen hyvinvoinnin teoria, josta vielä tarkemmin eroteltuna positiivisen psykologian suuntaus.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena. Aineisto kerättiin oppilaille ja opettajalle tehdyillä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta sekä tutkijan tutkimuspäiväkirjalla. Tutkimuksessa tehtiin interventio erääseen pirkanmaalaisen alakoulun viidennen luokkaan. Tutkimukseen osallistui 14 oppilasta, joista viisi (5) oli tyttöjä ja yhdeksän (9) poikia. Tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelemalla litteroitujen haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjani asiasisällöt nimenomaan oppilaiden vaikeista tilanteista selviytymisen näkökulmasta

Oppilaat kokivat kurssin hyödylliseksi erityisesti sen tarjoamien käytännön toimintakeinojen vuoksi. Oppilaat kokivat kurssin antaneet heille käytännön keinoja selviytyä elämän haastavista tilanteista, sekä valmiuksia toimia sosiaalisissa suhteissa aiempaa mielekkäämmin. Näyttää siltä, että kyseisellä interventiolla saattaa olla positiivisia vaikutuksia oppilaiden kokemuksiin heidän pärjäävyydestään elämän haastavissa tilanteissa. Kyseisen intervention vaikutuksiin ei kuitenkaan näyttänyt tässä tapauksessa vaikuttavan osallistujan mielen hyvinvoinnin eri tekijöiden, esimerkiksi itsevarmuuden, lähtötilanne. Kurssin lyhyt kesto ja irrallisuus koulumaailmasta näyttivät heikentävän sen vaikutusta.

Intervention aihepiirit ja sen avulla opittavat elämäntaidot, kuten sosiaaliset taidot ja ongelmanratkaisukeinot, ovat kouluikäisille tärkeitä ja niitä tulisi opetussuunnitelmankin mukaan tarjota oppilaille. Friends-kurssi saattaisi olla toimivimmillaan upotettuna osaksi perusopetusta ja koulun arkea, eikä niinkään erillisenä interventiona toteutettuna.

Avainsanat:

Friends-ohjelma, mielen hyvinvointi, ongelmanratkaisutaidot, pärjäävyys, toimintatutkimus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. KOULUN MAHDOLLISUUDET VAIKUTTAA OPPILAIKEN HENKISEEN HYVINVOINTIIN	7
2.1 OPETTAJANKOULUTUKSEN TARJOAMAT EVÄÄT	12
2.2 MITÄ OPETUSSUUNNITELMAT SANOVAT?	14
3. POSITIIVINEN MIELEN HYVINVOINTI	19
3.1 MIELENTERVEYS	19
3.2 FUNKTIONAALINEN MIELENTERVEYDEN MALLI	25
3.3 POSITIIVINEN PSYKOLOGIA.....	27
4. FRIENDS-OHJELMA	34
4.1 TAUSTA.....	34
4.2 FRIENDS JA KOULUMAAILMA	38
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
5.1 TOIMINTATUTKIMUS	43
5.2 INTERVENTIOON JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	48
5.3 MITÄ ME TEIMME	49
5.4 AINEISTONKERUU	72
5.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	75
5.6 ANALYYSI.....	76
6. TULOKSET	79
6.1 OPPILAIKEN YLEISET TUNTEMUKSET INTERVENTION VAIKUTUKSESTA MIELENSÄ HYVINVOINTIIN ...	80
6.2 VÄLINEET VAIKEISTA TILANTEISTA SELVIÄMISEEN	90
6.3 OMASTA SELVIÄMISESTÄ MUIDEN HUOMIOIMISEEN	95
7. POHDINTA	99
7.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	99
7.2 EVÄITÄ ELÄMÄÄN VAI YHTÄ TYHJÄN KANSSA?	103
7.3 TULEVAISUUDEN HAASTEET	104
LÄHTEET	105
LIITTEET	110
LIITE 1 ALKUHAASTATELURUNKO	110
LIITE 2 LOPPUHAASTATELURUNKO	112
LIITE 3 HAASTATELURUNKO OPETTAJAN HAASTATELUUN	114

1. Johdanto

Suomalaiset peruskoululaiset voivat huonommin kuin koskaan (Hannukkala & Salonen 2005, 14), sillä esimerkiksi vakavaa masennusta esiintyy 3,4 % kahdeksan vuotiaista lapsista (Nordling & Toivio 2013, 185). Kouluikäisistä lapsista esimerkiksi noin 15–20 prosenttia on kokenut mielen hyvinvointia vähentäviä tunteita, kuten yksinäisyyttä, pelkoja, ahdistuneisuutta, masennusta, kiusatuksi tulemista, syrjimistä ja paha oloa. Koulun arjessa tämä oppilaiden psykososiaalinen pahoinvointi näkyy opettajan oppilashuollollisten töiden lisääntymisenä. (Joronen & Koski 2010, 33–34.) Näin ollen aihe on tärkeä paitsi oppilaiden, myös opettajien jaksamisen ja työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Oppilaiden henkisen pahoinvoinnin tilasta huolimatta opettajien koulutus näyttää tutkimusten mukaan ohittavan aihepiirin täysin, eikä tarjoa oppilaiden mielenterveyden tukemisen välineitä työelämäänsä. Opettajien mielenterveysosaaminen vaikuttaa rakentuvan täysin opettajien omakohtaisiin kiinnostuksen aiheisiin sekä omaehtoiseen lisäkoulutukseen. (Tettri 2009, 35–38.) Suomen peruskouluissa toimivien mielen hyvinvointiin vaikuttavien interventioiden kirjo on melko suppea, jonka vuoksi pyrinkin tutkimuksessani tarkastelemaan myös vastaavien interventioiden käyttömahdollisuuksia ja -tarvetta koulun arjessa.

Pro gradu -tutkielmassani selvitän toimintatutkimuksena erään lasten ja nuorten mielen hyvinvointia edistävän intervention merkitystä siihen, kuinka lapset kokevat henkisen hyvinvointinsa tilan elämän vaikeiden tilanteiden ongelmanratkaisutaitojen osalta. Tutkimukseni interventiona toimii australialaisen Paula Barrettin kehittämä Friends-ohjelma, joka on räätälöity nimenomaan koulun arkeen ja peruskoulun käyttöön ennaltaehkäisemään mielenterveyden häiriöiden syntymistä. Tutkimuksessani tarkastelen, tarjoaako interventio peruskoulun käyttöön lisäkeinoja opettajankoulutuksen jättämän aukon paikkaamiseksi oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen saralla, ja ennen kaikkea kuinka oppilaat kokevat intervention merkityksen.

Tutkimuksessani lähestyn oppilaiden mielen hyvinvointia nimenomaan positiivisen psyko-

logian kautta mielen hyvinvoinnin edistämisen ja ongelmien ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Oppilaiden mielenterveyttä on tutkittu lähinnä ongelmien ja sairauksien näkökulmasta, prevention ja promootion jäädessä vähemmälle huomiolle.

Tutkimukselleni on tärkeää kartoittaa koulun tämän hetkistä todellista tilannetta oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämisen suhteen sekä pohtia käytössä olevia keinoja. Mielestäni tätä asiaa on syytä tarkastella sekä kentän tasolla koulun arkimaailmassa, että taustalla vaikuttavien tekijöiden, kuten opettajankoulutuksen sekä opetussuunnitelmien tasolla.

Tarkastelenkin tutkimuksessani yleisesti nimenomaan koulun mahdollisuuksia ja keinoja vaikuttaa oppilaiden mielen hyvinvointiin. Oppilaiden mielenterveys käsittää kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja se vaikuttaa myös koulussa oppimiseen, sillä mielen hyvinvointi nähdään arjesta selviytymisen voimavarana (Hannukkala & Salonen 2005, 7).

Pohdin tutkimuksessani myös opettajankoulutuksen antamia valmiuksia tarjota laadukasta mielenterveyden tukea oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. OPS 2004 ja OPS 2016) määritellään peruskoulun tehtäväksi tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kuitenkaan opettajien koulutus ei näytä vastaavaan tähän haasteeseen (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 197), joten oppilaiden tarpeet eivät näytä kohtaavan koulutuksen opettajille tarjoamia taitoja oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemiseen.

Teoriaan reflektoituna tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä tapauskohtaisia päätelmiä siitä, oliko kyseisellä interventiolla olla vaikutusta lasten mielen hyvinvointiin, sekä varovaisia päätelmiä siitä, voiko ylipäänsä vastaavilla interventioilla olla merkitystä lasten mielen hyvinvointiin.

Tutkimusaiheekseni valikoitui nimenomaan oppilaiden mielen hyvinvointi, sillä koen sen tarvitsevan lähempää tarkastelua ja huomiota yhä huonommin voivien oppilaiden vuoksi. Oppilaat voivat aiempaa huonommin, mistä kertoo esimerkiksi pahoinvoinnin voimistunut oireilu sekä sen raaistuneet ilmentymät (Hannukkala & Salonen 2005, 14). Koen, että asi-

aan on etsittävä ratkaisuja, ja tutkimuksessani arvioin yhden ratkaisumallin toimivuutta.

Olen jäsentänyt tutkimusraportin seitsemään lukuun, joista luvussa 2 pohdin oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistä suomalaisen peruskoulun näkökulmasta. Kartoitan opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia sekä tutkin, mitä puolestaan opetussuunnitelmat velvoittavat. Tarkastelen tutkimukseni teoriaosuuden luvussa 3 myös mielenterveyttä, sekä tutkimusintervention taustalla vaikuttavan positiivisen psykologian ulottuvuuksia. Luvussa 4 esittelen tutkimusinterventioini sekä arvioin pedagogisesta näkökulmasta tutkimusintervention soveltuvuutta suomalaiseen peruskouluun.

Luvussa 5 kerron tutkimuksen toteuttamisesta ja menetelmällisistä valinnoista. Luvussa 6 esittelen tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen lopuksi luvussa 7 pohdin tulosten merkitystä laajemmassa kontekstissa.

2. Koulun valmiudet vaikuttaa oppilaiden henkiseen hyvinvointiin

Suomalaisella peruskoululla on suuri merkitys lapsen kehitykselle muun muassa sen tavoittavuuden vuoksi, sillä oppivelvollisuus takaa koko ikäluokan saavutettavuuden. Solantauksen (2007, 57) mukaan hyvä koulu tukee lapsen kehitystä, kun taas huonolaatuinen koulu voi jopa aiheuttaa haittaa hyvätaustaisenkin lapsen pärjävyydelle koulussa. Myös Nordling ja Toivio (2013, 350) näkevät koulun lasten ja nuorten käytökseen ja kehitykseen vaikuttavan sekä yhteiskunnan normatiiviseen arkeen sitouttavan erityisluonteen. Heidän mukaansa lasten ja nuorten mielenterveyden edistämisen näkökulma koulun arjessa lisää henkistä hyvinvointia ja vähentää mielenterveyden häiriöiden esiintymistä.

Tavoittavuuden lisäksi on huomioitava kouluikäisten lasten kehitysvaiheen otollisuus. Lapsen kouluikä, eli ikävuosille 6-12 sijoittuvaa kehitysvaihetta kutsutaan latenssivaiheeksi. Tuolloin tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat tekemisen ilon ja velvollisuudentunnon kehittyminen, sosiaalisten taitojen ja moraalisaäntöjen omaksuminen sekä itsenäisen ajattelun kehittyminen. (Nordling & Toivio 2013, 99.) Nordlingin ja Toivion ajatusta hieman kärjistäen voidaan ajatella kouluikäisten lasten olevan pesusienimäisen vastaanottavia erityisesti juuri edellä mainittujen taitojen osalta, joten voisi sanoa, että näihin seikkoihin on mielekästä pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti ennen murrosiän kuohumista.

Olennaista onkin se, millaiset tavat ovat mielekkäimpiä juuri tässä kehitysvaiheessa. Tamminen (2004, 44–45) korostaa leikin merkitystä aina murrosikään saakka. Hänen mukaansa latenssi-ikäinen lapsi käsittelee leikeissään yksinäisyyden, itsenäisen selviytymisen ja uusien mahdollisuuksien tuottamia tunteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) todetaankin, että työtapojen tulee antaa oppilaille mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.

Juuri nämä ennen murrosikää olevat vuodet ovat lapsen tunne-elämän, sosiaalisen ja moraalis-eettisen kehityksen kannalta merkittävät. Jos lapsen kehitys turvataan näillä osaluilla, vahvistuvat myös lapsen mielen hyvinvointia ylläpitävät perusrakenteet. (Hannuk-

kala & Salonen 2005, 9.)

Kuten todettu, koululla on suuri merkitys lapsen kehitykselle. On kuitenkin muistettava, että huoltajilla on ensisijainen vastuu ja oikeus lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulun tehtävä on tukea tätä kotien kasvatustehtävää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi (OPS 2004, 22). Koulun ja kodin hyvä yhteistyö luo osaltaan lapselle turvallista kasvuympäristöä ja helpottaa kommunikointia sekä lisää varhaisen puuttumisen mahdollisuuksia (Hannukkala & Salonen 2005, 53).

Hannukkala ja Salonen (2005, 27–28) huomioivat koulun merkityksen lasten ja nuorten psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisen voimavarana sekä yhteisöllisen tukiverkon rakentamisessa. Heidän mukaansa koulun tehtävänä onkin jakaa kasvatustuuta yhdessä paitsi vanhempien, myös koulun tukiverkkojen, kuten oppilashuollon kesken.

Oppilashuoltoon kuuluu oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. Tavoitteena on luoda terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö, suojata oppilaan mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtorit, opettajat, kouluterveydenhuollon työntekijät, koulupsykologit, koulukuraattorit sekä mahdolliset erityistyöntekijät. (Joronen & Koski 2010, 96.)

Koulun kasvatustehtävä nähdään aiempaa laajempänä kokonaisuutena, sillä useimmissa perheissä huoltaja tai molemmat huoltajat käyvät päätoimisesti työssä, jolloin luonnollisesti lapsen kanssa vietetty aika vähenee ja aiemmin kotikasvatuksessa opitut asiat jäävätkin nyt aiempaa enemmän koulun hartioille (Nordling & Toivio 2013, 99; Tamminen 2004, 43). Myös Joronen ja Koski (2010, 119) näkevät opettajien olevan aiempaa kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä. He kiinnittävät erityisesti huomiota koulujen lisääntyneeseen pahoinvointiin, mikä näkyy masentuneisuutena sekä lisääntyneinä ja raaistuneina väkivallan tekoina.

Koulun tehtävä hyvinvoinnin edistämässä pitäisi olla nimenomaan promootion ja preven-

tion näkökulmissa. Promootiolla tarkoitetaan koulun toimintakulttuurin kehittämistä oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia tukevaksi. Preventio puolestaan tarkoittaa terveyden ja hyvinvoinnin ongelmien ehkäisyä. (Sohlman 2008, 18.) Käytännössä siis peruskoulun tulisi tarjota mahdollisuudet kokonaisvaltaisesti terveelliseen ja turvalliseen ympäristöön sekä osaltaan pyrkiä ennaltaehkäisemään mahdollisia ongelmia.

Joronen ja Koski (2010, 35) toteavat puutteellisten sosiaalisten taitojen usein johtavan syrjintään, mikä osaltaan vaikuttaa niin sanottuun negatiivisen vuorovaikutuksen kehään; sosiaalisia taitoja ei voi harjoitella yksin, mutta ilman näitä taitoja on vaikeaa päästä mukaan sosiaalisiin tilanteisiin. He kokevatkin, että tällaisessa tilanteessa koulu ja opettaja ovat avainasemassa purkamassa tätä niin kutsuttua negatiivisen vuorovaikutuksen kehää. Sosiaalisten taitojen opettaminen tukee oppilaan sosiaalisen pääoman lisäksi myös oppimista, sillä sosiaalinen kompetenssi, eli taito ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, sekä toimia tavalla, joka edistää omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkamatta, on yksi oppimista ja hyvinvointia tukeva tekijä.

Millaisin keinoin riviopettaja sitten voi harjoituttaa oppilaiden sosioemotioaalisia taitoja ja erityisesti niiden käyttöä? Joronen ja Koski (2010, 49–50) esittelevät muutaman käytäntötason keinon Sohlmanin aiemmin nimeämien tehtävien puitteissa. Heidän mukaansa koulun keinoja lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseksi ovat esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettaminen, vuorovaikutustilanteiden järjestäminen, positiivisen, hyväksyvän ilmapiirin rakentaminen, vaihtoehtoisten selviytymisstrategioiden opettaminen sekä itsetunnon rakentaminen.

Opettajan kuulemisen taidot nousevat suureen arvoon oppilaiden sosioemotioaalisten taitojen kehittämisessä. Kuulemisen taidot voidaan jakaa passiiviseen, eli empaattiseen, vain puhujaan keskittyvään kuulemiseen sekä aktiiviseen, reflektiiviseen kuulemiseen. Oppilaiden kuuleminen ja tunne siitä, että heillä on päätäntävaltaa, lisäävät heidän koulunkäyntimotivaatiotaan. (Joronen & Koski 2010, 120–122.)

Hannukkala ja Salonen (2005, 9) huomioivat myös opettajan tärkeän roolin läsnä olevana, turvallisena ja johdonmukaisesti rajat asettavana aikuisena. Heidän mukaansa esimerkiksi yksinäisyys, turvattomuus, läheisten ihmissuhteiden puuttuminen sekä liian varhaiset itsenäistymisen paineet saattavat näkyä lapsessa tunne-elämän ongelmina, kuten masennuksena, ja tällöin turvallinen aikuinen saattaa olla todella tarpeen.

Koulussa tapahtuvan mielenterveyden edistämisen tulisi pitää sisällään kannustavan ilmapiiirin, yhteisöllisyyden tunteen sekä itsetunnon, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen vahvistamisen. Hyvä mielenterveys on opeteltavissa ja opittavissa oleva asia. (Hannukkala & Salonen 2005, 6–7.) Mielenterveyden opettamista koulumaailmassa tukee niin sanottu Aristoteleen eduaimonian teoria, eli käsitys, jonka mukaan ihminen eheytyy ja vahvistuu käyttäessään kykyjään ja taitojaan ja saavuttaa näin ihmisen optimaalisen toiminnan tason. Jatkuvasti vaativammat haasteet kehittävät taitoja ja siten johtavat kasvuun ja kehitykseen, mikä Aristoteleen mukaan johtaa hyvään elämään ja onnellisuuteen. (Ojanen 2007, 18.)

Friis, Eirola ja Mannonen (2004, 197) kokevat kuitenkin mielenterveyden jääneen koulu- maailmassa taka-alalle. Vuonna 2004 kirjoitetussa teoksessaan, eli yhä voimassa olevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden astuttua voimaan, he toteavat opetuksen sivuuttavan mielenterveyteen olennaisesti liittyvät aihepiirit, kuten itsevarmuuden, keskustelutaitojen tai uusiin tilanteisiin valmistautumisen kehittämisen. Myös Hannukkala ja Salonen (2005, 28) ovat samoilla linjoilla. Heidän mukaansa oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ei ole saanut koulussa riittävästi tilaa osana opetustyötä.

Friisin ym. (2004, 197) mukaan mielen hyvinvoinnin kehittäminen tulisi sisällyttää perusopetuksessa eri oppiaineisiin, mikä kuitenkin Sohlmanin (2008, 19) mukaan näyttäisi tällä hetkellä olevan usein täysin eristetty peruskoulun oppisisällöistä. Sohlman (2008,19) huomauttaa oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin olevan laajempi kokonaisuus. Joronen ja Koski (2010, 15) esittelevätkin teoksessaan koulun hyvinvointimallin, jossa koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveyden tilaan

perustuva hyvinvointi luo pohjan opetukselle ja kasvatukselle sekä oppimiselle. Näin ollen siis esimerkiksi ryhmäkoot, kouluruokailu, opettaja-oppilassuhde, oppimisilmapiiri, työn merkitys ja arvostus, taudit ja pitkäaikaissairaudet vaikuttavat kaikki osaltaan hyvinvointiin koulussa, mikä tulisi myös huomioida.

Missä piilee tarpeiden ja tarjonnan kompetenssin ongelmakohta? Friisin ym. (2004, 197) mukaan huomiota tulisi kiinnittää erityisesti opettajien koulutukseen. Myös Hannukkala ja Salonen (2005, 53) kaipaavat mielenterveysosaamista osaksi opettajankoulutusta sekä täydennyskoulutusta.

2.1 Opettajankoulutuksen tarjoamat eväät

Miten suomalainen, maailmallakin arvostettu opettajankoulutus vastaa tähän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin haasteeseen? Onko nykypäivän kentän opettajilla riittävästi tietoa ja taitoa tarjota mielen hyvinvoinnin tukea oppilaille? Opettajien tietotaito pohjautuu paitsi henkilökohtaiseen kiinnostus- ja kokemusmaailmaan, mutta erityisesti opettajan koulutukseen. Tarjoaako opettajankoulutus opinnoissaan eväitä oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseen?

Useimmissa suomalaisissa yliopistoissa kasvatustieteen kandidaatin tutkinto koostuu perusopinnoista (25 opintopistettä), aineopinnoista (50 opintopistettä), yleisiä valmiuksia antavista opinnoista (20 opintopistettä), perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista (60 opintopistettä) sekä valinnaisista opinnoista (25 opintopistettä).

Esimerkiksi Tampereen yliopistossa näistä kaikista edellä mainituista opintokokonaisuuksista ainoastaan valinnaiset opinnot saattavat opiskelijan niin halutessaan sisältää jonkinlaista koulutusta lasten mielen hyvinvoinnin tukemiseksi. Yliopistot suosittavat, että näistä kahdestakymmenestä viidestä (25:stä) opintopisteestä valitaan joitakin opintoja suoritettavaksi myös yksikön opetustarjonnan ulkopuolelta. Näin ollen esimerkiksi liikunnan, terveystiedon, psykologian ja erityispedagogiikan opintokokonaisuudet voivat vastata psyykkisen hyvinvoinnin koulutuksen haasteisiin.

Kasvatustieteen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnot puolestaan koostuvat esimerkiksi Tampereen yliopiston koulutusohjelmassa joko yhteiskunnallisten, pedagogisten tai viestinnällisten kytkentöjen opintosuuntauksesta (vähintään 25 opintopistettä), valinnaisista opinnoista (35 opintopistettä), vapaasti valittavista syventävistä opinnoista (0-10 opintopistettä), tutkimusmenetelmäopinnoista (10 opintopistettä), opetusharjoittelusta tai syventävistä projektiopinnoista (10 opintopistettä) sekä pro gradu -tutkielmaopinnoista (40 opintopistettä).

Maisterivaiheessa opiskelijalla on useimmissa suomalaisissa korkeakouluissa myös mahdollisuus opiskella valinnaisina opintoinaan edellä mainittuja liikunnan, terveystiedon, psykologian ja erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa opiskelija voi valita pedagogisten kytkentöjen opintosuuntauksen sisältä ”Inklusiivinen kasvatus” kurssin (5 opintopistettä), jonka oppimistavoitteissa mainitaan, että opiskelija osaa tukea monenlaisten oppilaiden oppimista, kasvua ja osallistumista heterogeenisissä opetusryhmissä. Lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa syventävät projektiopintonsa itsesuunnitelmallaan ja toteuttamallaan tavalla, joka voi sisältää esimerkiksi juuri mielen hyvinvointiin keskittyvää koulutusta.

Opettajan koulutuksen opintorakenteiden lähempi tarkastelu osoittaa, kuinka sattuman- ja tahdonvaraista opettajaksi opiskelevien psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä koulutus on. Koulutuksessa on mahdollista valita polkuja, joissa asiaa mahdollisesti käsitellään. Erityisesti muiden yksiköiden tarjoama koulutus antaa varmasti käyttökelpoisia ja arvokkaita välineitä kentän työhön. On kuitenkin täysin opiskelijan oman henkilökohtaisen kiinnostuksen ja resurssien varassa, valitseeko hän kyseisiä opintokokonaisuuksia koulutukseensa.

Myös aiheesta tehdyt tutkimukset puhuvat opettajan koulutuksen mielenterveysosaamisen puutteesta. Tetri (2009) tutki pro gradu tutkielmassaan lasten mielenterveyshäiriöiden varhaista tunnistamista opettajien näkökulmasta. Tutkimuksesta selviää, ettei luokanopettajan koulutus antanut opettajille lainkaan teoreettisia valmiuksia tunnistaa lasten mielenterveyshäiriöitä tai niiden oireita. Tetrin mukaan myöskään erityispedagogiikan tai kehityspsykologian opinnot eivät sisältäneet mielenterveystietoutta vaan käsittelivät joko vammaisuutta ja sairauksia tai lapsen tervettä kehitystä. Tetrin tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että lasten mielenterveyteen liittyvät lisäopinnot saattaisivat parantaa opettajien mielenterveyden tukemisen valmiuksia. Tämän hetkisenä suurimpana tiedonlähteenä oli opettajien oma kiinnostus lapsesta ja hänen mielenterveydestään, joka sai opettajat kiinnostumaan ja etsimään tietoutta omatoimisesti. Tämän lisäksi työn koettiin itsessään antavan valmiuksia, esimerkiksi oppilaiden tunteminen sekä työyhteisön tuki auttoivat. (Tetri 2009,

2.2 Mitä opetussuunnitelmat sanovat?

Suomalaisen peruskoulun toimintaa ohjaa asiakirja nimeltä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tällä hetkellä voimassa on vuoden 2004 opetussuunnitelma. Uudempi, vuonna 2016 voimaan astuva versio on koottu aivan äskettäin, vuonna 2014.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetuksen on tarjottava oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen (OPS 2004, 14). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan puolestaan, että opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti tukien oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Aiemmasta opetussuunnitelmasta poiketen vuoden 2014 opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että perusopetuksen tulee tarjota oppilaalle kokemus siitä, että häntä arvostetaan, kuunnellaan ja hänen hyvinvoinnistaan välitetään. (OPS 2014, 11–12.)

Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa otetaan myös erityisesti huomioon syrjäytyminen ja sen haitat. Luonnoksessa todetaan, että oppimisesta syrjäytyminen on uhka terveelle kasvuille ja kehitykselle (OPS 2014, 13).

Vanhasta opetussuunnitelmasta poiketen uuden opetussuunnitelman luonnoksessa todetaan, että oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilaan tulee oppia reflektoimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Opetussuunnitelman luonnoksessa kiinnitetään huomiota myönteisiin tunnekokemuksiin ja oppimisen iloon. (OPS 2014, 14.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään niin, että oppilas-
huoltoon kuuluu huolehtia lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä,

psykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista ja edistää lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata oppilaan mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Oppilashuollon tavoitteena on tukea yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä myös fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. (OPS 2004, 24.)

Mielen hyvinvoinnin edistäminen on huomioitu vanhassa opetussuunnitelmassa (2004) kuvatuissa ”Ihmisenä kasvaminen”, ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” sekä ”Turvallisuus ja liikenne” -aihekokonaisuuksissa (OPS 2004, 38–42).

Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tähtää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämän hallinnan kehittymisen tukemiseen. Tavoitteena on muun muassa se, että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan. Keskeisiksi sisällöiksi määritellään muun muassa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavat tekijät sekä tunteiden tunnistaminen ja käsittely. (OPS 2004, 38.)

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuden päämääränä on muun muassa lisätä oppilaan motivaatiota ja valmiuksia toimia ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Tavoitteena on oppia havaitsemaan ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia ja toimimaan hyvinvoinnin lisäämiseksi sekä edistämään hyvinvointia omassa yhteisössä. (OPS 2004, 41.)

Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus pyrkii auttamaan oppilasta ymmärtämään turvallisuuden fyysisiä, psyykkisissä ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan terveyttä ja turvallisuutta edistävästi. Keskeisinä sisältöinä ovat muun muassa terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistävät toimintamallit. (OPS 2004, 42.)

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) nämä aihekokonaisuudet poistuvat. Sen sijaan opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joista ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot kokonaisuus” ottaa kantaa mielen hyvinvoinnin kehittämiseen. Luonnoksen mukaan perusopetuksen tulee tukea oppilaan arjessa selviytymisen taitoja sekä turvallisuutta, terveyttä ja ihmissuhteita. Kouluyhteisön tehtävänä on ohjata ymmärtämään oppilaan vaikutusmahdollisuuden omaan ja muiden terveyteen, turvallisuuteen ja hyvinvointiin. Oppilaiden tulee oppia perusopetuksen aikana ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä tukevien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen. (OPS 2014, 20.)

Mielen hyvinvointi on otettu huomioon myös ympäristö- ja luonnontiedon, biologian, liikunnan sekä terveystiedon oppiaineiden kohdalla sekä vanhassa (2004) että uudessa (2014) opetussuunnitelmassa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ympäristö- ja luonnontiedon opintokokonaisuudessa 1.-4. luokkalaisten oppilaiden tavoitteiksi on asetettu muun muassa oppia psyykkistä ja fyysistä itsetuntemusta, itsensä ja muiden arvostamista, sosiaalista osaamista sekä terveyteen ja sairauteen sekä terveyden edistämiseen liittyviä käsitteitä ja toimintatapoja sekä tekemään terveyttä edistäviä valintoja. Keskeisiksi oppisisällöiksi on määritelty muun muassa omasta terveydestä huolehtiminen sekä perheen, ystävien, tunteiden tunnistamisen ja vuorovaikutuksen merkitys hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. (OPS 2004, 170–171.)

Biologian opetussuunnitelma (2004) määrittää 5.-6. luokkalaisten oppilaiden opetuksen tavoitteeksi, että oppilas oppii ymmärtämään omaa kasvuaan ja kehitystään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena prosessina sekä ihmisen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Biologian opetuksen keskeisinä sisältöinä ovat muun muassa murrosiän fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset, oman kehon arvostus sekä tervettä kasvua ja kehitystä edistävät ja haittaavat tekijät. (OPS 2004, 176–177.)

Liikunnan opetuksen päämääräksi on asetettu myönteinen vaikutus oppilaan fyysiseen,

psykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Kuitenkin tavoitteissa on mainittu ainoastaan itsensä hyväksymisen ja erilaisuuden suvaitsemisen opettelu. (OPS 2004, 249.) Keskeisissä sisällöissä ei mainita lainkaan mielen hyvinvointiin viittaavia seikkoja.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa terveystiedon oppiaine sen sijaan ottaa mielenhyvinvoinnin huomioon kaikkein laaja-alaisimmin. Terveystiedon opetuksen lähtökohdaksi on terveyden ymmärtäminen fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaalisesti toimintakykyksi. Opetuksessa kehitetään tietoja ja taitoja terveydestä, elämäntavasta, terveystottumuksista ja sairauksista sekä kehitetään valmiuksia ottaa vastuuta ja toimia oman sekä toisten terveyden edistämiseksi. Opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista sekä kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia. (OPS 2004, 200.)

Terveystiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään nuoruuden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä, yhteisöllisyyden ja ihmissuhteiden merkityksen ihmisen hyvinvoinnille sekä itseään ja ihmisten erilaisuutta. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii huolehtimaan itsestään, tunnistamaan ennaltaehkäisyä ja avun tarpeen sekä tunnistamaan ja kehittämään terveydelle ja hyvinvoinnille tärkeitä selviytymistaitoja. (OPS 2004, 200.)

Terveystiedon oppiaineen keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa psyykinen kasvu ja kehitys, itsetuntemus ja itsensä arvostaminen, perhe ja sosiaaliset suhteet, mielenterveys ja sen vaihtelu sekä mielen ja ruumiin tasapaino. Keskeisiä sisältöjä ovat myös mieltä painavista asioista puhuminen ja ristiriitojen selvittäminen, henkilökohtaiset voimavarat, tunteet ja niiden ilmaiseminen, turvaverkot, vuorovaikutustaidot sekä elämän muutoksista ja vaikeista tilanteista selviytymisen keinot. (OPS 2004, 201.)

Oppiaineiden opetussuunnitelmissa mielen hyvinvoinnin huomioiminen ei juurikaan muutu siirryttäessä uuteen opetussuunnitelmaan. Merkittävin muutos lienee se, että liikunnan opetussuunnitelmassa on eriteltyä myös psyykinen hyvinvointi. Mielen hyvinvointi huo-

mioidaan muun muassa siten, että oppilaiden myönteisten tunteiden kokemista pyritään auttamaan iloa ja virkistystä tuottavilla liikuntatehtävillä, ja sitä kautta pyritään myös vahvistamaan pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä (OPS 2014, 307).

Näin ollen lienee perusteltua todeta, että perusopetusta ohjaavat asiakirjat velvoittavat huomioimaan oppilaan psyykkisen terveyden osana perusopetusta. Mielestäni uusi opetussuunnitelma jättää kuitenkin mielen hyvinvoinnin teeman melko vähäiselle huomiolle, vaikkakin uusi opetussuunnitelma (2014) näyttäisi ottavan enemmän kantaa oppilaiden mielen hyvinvointiin nimenomaan oppilaslähtöisesti. Aiemmasta opetussuunnitelmasta (2004) poiketen syrjäytymisen teema nostetaan esiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, mikä on mielestäni parannus. Kaipaisin kuitenkin opetussuunnitelmaan eritellympää kokonaisuutta mielen hyvinvoinnin tukemisen mahdollisuuksista, sekä mainintaa nimenomaan positiivisen pedagogiikan näkökulmasta.

3. Positiivinen mielen hyvinvointi

Positiivinen mielenhyvinvointi perustuu yksilöllisiin tekijöihin ja kokemuksiin, sosiaaliseen tukeen ja vuorovaikutussuhteisiin, yhteiskunnan rakenteisiin ja resursseihin sekä kulttuurissa vallitseviin arvioihin (Sohlman 2004, 36–42). Näitä tekijöitä tarkastelen seuraavissa kappaleissani.

Seuraavaksi kerron mielenterveydestä ja sen määrittelyn pulmista, jonka jälkeen esittelen funktionaalisen mielenterveyden mallin. Tutkimukseni interventio näyttää perustuvan erään funktionaalisen mielenterveyden mallin osatekijään, positiiviseen psykologiaan, josta kerron tarkemmin viimeisessä alaluvussa.

3.1 Mielenterveys

Oppilaiden mielen hyvinvointia tarkasteltaessa lienee tarpeellista määritellä mielenterveyden käsite, joka näyttää olevan hyvinkin suhteellinen ja kontekstisidonnainen huolimatta sen tieteellisen ja arkikielellisen käytön yleisyydestä.

Mielenterveys käsitteenä ei ole ajallisesti kovin vanha, johtuen muun muassa siitä, että antiikin aikana ja keskiajalla ihminen nähtiin kokonaisuutena, jolloin mieltä ja kehoa ei ollut mahdollista erottaa toisistaan. Huolimatta tästä kokonaisvaltaisen kehonkuvan näkemyksestä on mielenterveyden häiriöitä kuitenkin pidetty sairauksina jo antiikin ajoista lähtien. Myöhemmin 1600-luvun jälkeen, uuden ajan alkaessa, modernin filosofian tutkimus johti ruumiin ja sielun erottamiseen. Tämän jälkeen ruumista saatettiin hoitaa kiinnittämättä huomiota mieleen ja sieluun. (Sohlman 2004, 24.) Nykyään ymmärretään, että ihminen on biopsykososiaalinen kokonaisuus, eli psyykeen toiminta on tiiviisti yhteydessä biologiseen

perustaan, kuten perimään, sekä varhaisiin sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuuriin (Nordling & Toivio 2013, 15).

Mielenterveyden käsite on hyvin monimuotoinen ja sen määrittely on Nordlingin ja Toivion (2013, 60) mukaan vaikeaa muun muassa käsitteen suhteellisen sekä normatiivisen luonteen vuoksi. Psykkiset häiriöt ovat kulttuuriin ja historialliseen aikaan sidonnaisia (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 95). Yhteiskunnan kulttuurisidonnaiset käyttäytymisnormit määrittelevät sosiaalisesti hyväksyttävän käytöksen rajat (Nordling & Toivio 2013, 61) joskin samoja häiriöitä ilmenee kaikissa kulttuureissa tietyin ilmenemismuotojen tai esiintyvyyden variaatioin (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 95). Yleisimmin mielenterveyden käsitettä määriteltäessä käytetään Maailman terveysjärjestön (World Health Organisation) määritelmää, jonka mukaan mielenterveys on älyllisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, jossa yksilö ymmärtää kykynsä, pystyy toimimaan normaalin stressin tilassa ja työskentelemään tuloksettaasti sekä toimimaan yhteisönsä jäsenenä (Nordling & Toivio 2013, 62).

Mielenterveys on kokonaisvaltaista hyvinvointia ja se nähdään arjesta selviytymisen voimavarana, apuna vaikeuksista selviytymisessä (Hannukkala & Salonen 2005, 7; Barrett 2004). Sohlmanin (2004, 37) mukaan mielenterveys voidaan myös nähdä esimerkiksi tietynlaisena tasapainotilana henkilön ominaisuuksien sekä ympäristön odotusten välillä. Myös Barrett (2004) määrittää mielenterveyden niin ikään muuttuvaksi tilaksi, joka vaihtelee elämäntilanteiden ja kokemusten mukaan. Hänen mukaansa mielenterveys on nimenomaan tunne ja kokemus hyvästä olost, elämänilosta ja luottamuksesta tulevaan.

Mielenterveyden kehittymiseen vaikuttavat muun muassa perimä, raskaudenaikaiset tapahtumat, varhainen vuorovaikutus sekä myöhemmät ihmissuhteet, elämän kokemukset, kriisit ja vaikeudet, sekä elämäntilanteen kuormittavuus (Nordling & Toivio 2013, 60). Mielenterveyteen liittyvät taidot ja toiminnot edesauttavat muun muassa toimimista luovina ja tuottavina yhteisön jäsenenä sekä elämän kokemista mielekkääksi. Mielenterveystaidot ja toiminnot ovat välttämättömiä kaikilla elämänalueilla, sillä niiden avulla esimerkiksi ymmärretään, tulkitaan ja muokataan ympäristöämme sekä sopeudutaan siihen, muodostetaan ja

ylläpidetään sosiaalisia suhteita, ajatellaan ja kommunikoidaan toisten kanssa. (Sohlman 2004, 36.)

Käsitteellisesti mielenterveys voidaan siis ymmärtää monella eri tavalla. Sohlman (2004, 27) on jaotellut nämä ymmärtämisen tavat neljään eri kategoriaan: (1) mielenterveyden määritelmät, (2) mielenterveyden mallit, (3) mielenterveyden ominaisuudet ja kriteerit sekä (4) keskustelussa käytetty kieli, ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Usein mielenterveyttä saatetaan myös kuvata sairauden kautta, mutta Nordling ja Toivio (2013, 60) huomauttavat, että mielenterveys ei kuitenkaan tarkoita sairauden puuttumista, sillä joihinkin mielisairauksiin liittyy sairautentunteen puuttuminen. Lisäksi myös mieleltään terve henkilö voi olla hetkellisesti esimerkiksi alakuloinen tai ahdistunut (Barrett 2004). Myös eri kulttuurien erilaiset käsitteet vaikuttavat siihen, miten asiat koetaan. On suuri ero nimeä tietty kokemus suruksi kuin masennukseksi, ja juuri tuo käsitteiden sävyero vaikuttaa merkittävästi sekä omaan että ympäristön suhtautumiseen. Esimerkiksi Suomen luokituksen mukaisesti lievään tai keskivaikeaan masennukseen ei kiinnitetä Japanissa huomiota, koska siellä sen katsotaan olevan elämään kuuluvaa luonnollista vaihtelua, johon ei ole tarpeen puuttua lääkkeillä. (Ojanen 2007, 139–140.)

Myös mielenterveyden mittaaminen nähdään jokseenkin ongelmallisena. Pearce (2004, 49) esittää väitteen, jonka mukaan lapsi ei kykenisi ennen 7-8 vuoden ikää kokemaan todellista masentuneisuuden tunnetta, joskin sitäkin pienemmät lapset voivat tuntea surua ja kurjuutta. Nordling ja Toivio (2013, 186) tyrmäävät Pearcen näkemyksen toteamalla, että nykytiedon mukaan jopa pieni vauvakin voi olla masentunut. Almqvist (2004, 17) tukee tätä näkemystä toteamalla esimerkiksi mielikuvitusleikkien osoittavan jo kolmen – neljän vuoden ikäisten lasten tärkeimpien psyykkisten rakenteiden kehittyneen jo täysin. Vaikka psykiatrian luokituskäsikirjan (lähde tähän) mukaan esimerkiksi masennuksen kriteerit ovat kaikissa ikäluokissa samat, on lasten ja nuorten masennuksen tunnistamisessa huomioitava lasten ja nuorten psyykeen yksilöllinen, kehityksellinen ja dynaaminen muutostila (Nordling & Toivio 2013, 185). Lapsuuden ja nuoruuden kehitysvaiheissa vielä opetellaan erilaisia tunteita ja niiden ilmaisua, jolloin ”tunteiden vuoristorata” kuuluu normaaliin kasvuun

ja kehitykseen (Pearce 2004, 68).

Ongelman tai sairauden syyn ajatellaan olevan biologinen, jos lääkehoito tehoaa siihen. Psykologisissa tapauksissa syy saattaa kuitenkin olla paljon syvemmällä, vaikka lääkehoito saattaakin tehotta oireisiin. Esimerkiksi masennus voi olla seurausta jonkinlaisesta traumasta, ja lääkehoito saattaa helpottaa masennusta. (Ojanen 2007, 140.) Jos oireet saadaan kuriin tai jopa loppumaan, onko ongelma tai sairaus tällöin hoidettu? Onko sairaus parannettu?

On varsin huolestuttavaa, että huonosti voivat lapset voivat yhä huonommin ja mielen pahoinvointi koskettaa yhä nuorempia lapsia. (Hannukkala & Salonen 2005, 14.) Vakavaa masennusta esiintyy 3,4 % kahdeksan vuotiaista lapsista (Nordling & Toivio 2013, 185). Kouluikäisistä lapsista 15–20 prosentilla on psykososiaalisia ongelmia, kuten yksinäisyyttä, pelkoja, ahdistuneisuutta, masennusta, kiusatuksi tulemista, syrjimistä ja pahaa oloa. (Joronen & Koski 2010, 33–34) eli laskennallisesti lähes jokaisessa keskikokoisessa, noin 20. oppilaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 22) alakoulun luokassa on kolmesta neljään oppilasta, joilla ilmenee jonkinlaisia mielen hyvinvoinnin pulmia. Lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi näkyy koulun arjessa opettajan oppilashuollollisten töiden lisääntymisenä. (Joronen & Koski 2010, 33–34.)

Kuinka sitten mielenterveyden ongelmat syntyvät? Mielenterveyden ongelmien syntyyn vaikuttavat muun muassa perinnölliset tekijät, perheeseen liittyvät tekijät, ympäristötekijät, menetyksen, hyljeksinnän tai väheksymisen kokemukset sekä jatkuvat epäonnistumiset (Barrett 2004). Pearce (2004, 65) kiinnittää myös huomiota ympäristön merkitykseen huomioiden myös perimän osallisuuden. Hänen mukaansa hyvän itsetunnon omaava, tasais- ta, tyydyttävää elämää elävä lapsi harvemmin sairastuu masennukseen, jollei hänellä ole valtavaa mielen hyvinvointia vähentävää perimätaakkaa kannettavanaan eikä hänen elämässään ole ollut traumatisoivia kokemuksia tai suuria muutoksia. Hannukkala ja Salonen (2005, 15–16) kokevat suurimmiksi lasten mielen hyvinvointia uhkaaviksi tekijöiksi liian vähäisen unen, koulukiusaamisen ja/tai vertaissuhteiden puuttumisen, epäterveelliset ruoka-

tottumukset, jotka saattavat johtaa erilaisiin syömishäiriöihin sekä varhaisen puuttumisen vaikeuden. Nordling ja Toivio (2013, 187) kuitenkin huomauttavat, että nämä samat tekijät voidaan nähdä myös vastavuoroisesti psyykkisen pahoinvoinnin oireina.

Yksi merkittävimmistä lasten elämää koskettavista kriiseistä ja muutoksista on vanhempien ero. Nykyään arviolta joka toinen avioliitto päättyy eroon (Väestöliitto 2015). Riski psykiatriseen sairastumiseen nuoruusiässä on jopa kolminkertainen eroperheen lapsilla, verrattuna ”ehjien” perheiden lapsiin (Almqvist 2004, 17). Tosin asia ei voi olla näin mustavalkoinen, sillä perheen tilanteesta riippuen avioero saattaa jopa parantaa lapsen elämänlaatua esimerkiksi turvallisen elinympäristön suhteen.

Edellä mainittujen lasten ja nuorten mielenterveyttä uhkaavien tekijöiden lisäksi Jorosen ja Kosken (2010, 44–45) mukaan on syytä kiinnittää huomiota yksin jäämisen ja yksinäisyyden merkityksen lasten mielen hyvinvoinnille. Yksin oleminen on olotila, yksinäisyys puolestaan tunne. Yksin oleminen voi olla kokemuksena virkistävää ja antaa tilaa luovuudelle ja omille ajatuksille. Sen sijaan yksinäisyyden tunne on subjektiivinen kokemus, jossa ihmisen toivomien ja todellisten sosiaalisten suhteiden välillä on ristiriita. Yksinäisyydellä on vain negatiivisia seurauksia, kuten masennusta, ahdistusta, alhaisen itsetunnon kokemuksia, negatiivisia selviytymismekanismeja, vaikeampia mielenterveysongelmia sekä itsemurhayrityksiä.

Mielenterveyden ongelmat ja niihin yhteydessä olevat vaikeudet, kuten sosiaaliset ongelmat tapaavat siirtyä sukupolvelta toiselle. Tutkimuksien mukaan puolet vaikeasta masennuksesta kärsivien vanhempien lapsista alkavat myös kärsiä mielenterveyden ongelmista nuoreen aikuisuuteen mennessä. (Solantaus 2007, 50.) Toisaalta positiivisesta näkökulmasta katsottuna toinen puoli näistä lapsista pärjää siis vaikeuksista huolimatta. Avaankin myöhemmin tekstissä niitä tekijöitä, joiden vuoksi suurin osa lapsista voi hyvin heidän mielen hyvinvointiaan koettelevista riskitekijöistä huolimatta.

Lapsilla psyykinen pahoinvointi ilmenee usein käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöinä

(Nordling & Toivio 2013, 185). Lapsi kykenee ilmentämään vain kehitystasonsa sallimia oireita (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 95) eikä osaa ilmaista esimerkiksi tunteitaan verbalisesti yhtä hyvin kuin aikuinen, joten oireet saattavat tulla ilmi myös psykosomaattisen oirehinnan, esimerkiksi päänsäryn tai vatsavaivojen muodossa (Tamminen 2004, 45). Nordlingin ja Toivion (2013, 187) mukaan muita kouluikäisen masennuksen oireita voivat olla muun muassa asioiden kiinnostamattomuus, alisuoriutuminen koulussa, ystävyssuhteista vetäytyminen, masentuneen mielialan ilmaisu, aggressiivinen, tuhoava käytös, itsetuhoainen käytös, kielteinen minä kuva ja/tai itsekritiikki. Tamminen (2004, 45) toteaa, että niin sanotut normaalit ongelmat ovat kuitenkin lyhytaikaisia, ohimeneviä kehitysvaiheen haasteiden ilmaisuja. Sen sijaan huoleen on aihetta, jos tunteet ja niiden nostattama käytös häiritsevät arkipäivää tai rajoittavat kehitystä (Pearce 2004, 68; Tamminen 2004, 45).

3.2 Funktionaalinen mielenterveyden malli

Funktionaalisen mielenterveyden mallissa mielenterveyttä kuvataan käytössä olevien resurssien, mielenterveyttä edistävien tai laukaisevien tekijöiden sekä mielenterveyden seurausten kautta. Tässä mallissa joitakin ihmisen psykologisia ominaisuuksia eli henkilökohtaisia resursseja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, itseluottamusta ja koherenssin tunnetta pidetään toivottujen mielenterveyden seurausten edellytyksinä, ja näin ollen ne kuvaavat mielenterveyttä. Toivottuja mielenterveyden seurauksina saavutettuja lopputiloja voivat olla esimerkiksi tunne hyvinvoinnista ja onnellisuudesta, fyysinen terveys, tuottoisa koulu- ja työelämä, tyydyttävät läheiset suhteet tai yleinen turvallisuus. Toisaalta mielenterveys voidaan nähdä resurssina, tietynlaisena voimavarana, jolloin siitä käytetään termiä *positiivinen mielenterveys*. Positiivinen mielenterveys on yksi Funktionaalisen mielenterveyden mallin kuudesta osatekijästä. Muita tekijöitä ovat yhteiskunta ja kulttuuri, laukaisevat tekijät, sosiaalinen tuki, altistavat tekijät sekä seuraukset. (Sohlman 2004, 35–40.)

Kuva 1: Funktionaalisen mielenterveyden mallin osatekijät (mukaillen Sohlman 2004)



Positiivinen mielenterveys koostuu koherenssin tunteesta, itseluottamuksesta sekä tyytyväisyydestä itseen (Sohlman 2004, 40.) Koherenssin tunne tarkoittaa ihmisen kykyä ymmärtää ja käsitellä stressitilannetta sekä tehdä tilanteesta mahdollisimman mielekäs (Nordling & Toivio 2013, 65.) Itseluottamus tarkoittaa ihmisen uskoa siihen, että hän voi tehdä niin kuin toivoo ja haluaa, ja kykenee näin saavuttamaan menestyksen tai onnistumisen odotuksensa. Tyytyväisyys itseen puolestaan liittyy itsearvostuksen termiin, joka tarkoittaa sitä, että ihminen on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin hän on, kunnioittaa ja arvostaa itseään. (Ojanen 2007, 83.)

Mielen hyvinvointiin vaikuttaa yhteiskunnan ja kulttuurin osalta esimerkiksi henkilön sukupuoli ja asuinalue. Laukaisevina tekijöinä on usein kielteinen elämän tapahtuma. Sosiaalinen tuki kattaa käytännössä esimerkiksi läheisten määrän, osoitetun mielenkiinnon ja naapurien antaman avun. Mielenhyvinvointia uhkaavia altistavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi ikä, perhetausta, sosioekonominen tilanne sekä asumiseen liittyvät tekijät. Mielen hyvinvoinnin seurauksia voivat puolestaan olla esimerkiksi koettu terveys ja vointi, masennusoireiden esiintyminen sekä suhtautuminen tulevaisuuteen. (Sohlman 2004, 40.)

3.3 Positiivinen psykologia

Psykologiassa on perinteisesti keskitytty negatiivisiin tunteisiin, häiriöihin, sairauksiin ja ongelmiin, jonka ansiosta tällä hetkellä onkin hyvin kattavasti tietoa esimerkiksi ahdistuksen, masennuksen tai psyykkisten häiriöiden aiheuttavista tekijöistä. Sen sijaan vähemmälle huomiolle on jäänyt hyvän mielen, onnellisuuden ja vahvuuksien edistäminen. (Ojanen 2007, 9.) Friends-ohjelmassakin keskitytään sen sijaan mielenterveyteen positiivisesta näkökulmasta. Positiivinen mielenterveys on yksi kuudesta edellä esitellyn funktionaalisen mielenterveyden mallin osatekijästä. Positiivinen mielen hyvinvointi koostuu koherenssin tunteesta, itseluottamuksesta sekä tyytyväisyydestä itseen ja perustuu neljään eri tekijään; yksilöllisiin tekijöihin ja kokemuksiin, sosiaaliseen tukeen ja vuorovaikutussuhteisiin, yhteiskunnan rakenteisiin ja resursseihin sekä kulttuurissa vallitseviin arvioihin (Sohlman 2004, 36–42). Tutkimukseni interventio, Friends-ohjelma, pohjautuu nimenomaan tähän tekijään. Ohjelmassa mielen hyvinvointi nähdään resurssina, johon voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan parantaa.

Positiivinen psykologia lähestyy mielen terveyttä nimenomaan hyvinvoinnin ja sen edistämisen näkökulmasta (Ojanen 2007, 9). Lasten mielenterveyden edistäminen käsittää sekä emotionaalisen, sosiaalisen että kognitiivisen alueen kehityksen tukemisen. Tukemisen tavoitteena on lisäksi estää häiriökehitys, joskaan se ei ole ainoa lasten mielenterveyden tukemisen tavoite. (Solantaus 2007, 47.) Ojaseen (2007, 9) mukaan näyttääkin siltä, että positiivinen psykologia keskittyy ihmisen vahvuuksiin sekä kykyyn selviytyä ongelmista.

Vaikeuksista, traumaista ja kriiseistä rakentavalla tavalla selviytymistä kutsutaan *pärjäävyydeksi* (resilience) (Lahti 2014, 330). Grotberg (2003, 1) määrittelee pärjäävyyden ihmisen kyvyksi paitsi selviytyä, myös kyvyksi käsitellä, oppia tai jopa muuttua elämän vastoinkäymisistä. Gray, Pardón ja Waxman (2004, 4) toteavat artikkelissaan pärjäävyyden olevan paitsi luonteenpiirre, myös dynaaminen prosessi, jota voidaan kehittää ja edistää harjoittelemalla. Hyvän pärjäävyyden omaavilla lapsilla on todettu neljä yhteistä ominaisuutta;

vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisutaidot, autonomia sekä tunne elämän tarpeellisudesta (Gray, Pardón & Waxman 2004, 4), jotka Barrett (2004), Hannukkala ja Salonen (2005) sekä Nordling ja Toivio (2013) toteavat myös positiivisen mielenterveyden osatekijöiksi. Näyttääkin siltä, että pärjäävyys on merkittävä tekijä positiiviselle mielen hyvinvoinnille, mutta ominaisuuksien ollessa opeteltavissa, myös muista asioista koostuva *positiivinen mielen hyvinvointi* näyttää edistävän ja kehittävän vastavuoroisesti pärjäävyyden tunnetta.

Positiiviseen mielenterveyteen kuuluvat olennaisesti tunne omien voimavarojen riittävästä, kyky kohdata vastoinkäymisiä, itseluottamus, tyytyväisyys elämään, optimismi sekä tunne elämän hallinnasta (Nordling & Toivio 2013, 65). Positiivinen psykologia keskittyy siis nimenomaan mielen hyvinvointiin sen positiivisista näkökulmista käsin. Siksi onkin oleellista tarkastella niitä tekijöitä, joiden vuoksi suurin osa lapsista voi hyvin heidän mielen hyvinvointiaan koettelevista riskitekijöistä huolimatta.

Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi autonomia, sopeutumiskyky ja elämän tarkoituksellisuuden kokemus (Sohlman 2004, 36). Juuri näitä taitoja harjoitellaan ja huomioidaan myös intervention aikana oppilaiden kanssa. Sosiaaliseen tukeen ja vuorovaikutussuhteisiin kuuluvat muun muassa perheen elämän piiri, koulu ja muu ympäristö (Sohlman 2004, 36). Interventiossani pyrin auttamaan oppilaita huomioimaan esimerkiksi näiltä osa-alueilta löytyvät tukiverkostot. Yhteiskunnan rakenteet ja resurssit, kuten politiikka ja asumisen resurssit, sekä kulttuurissa vallitsevat arvot, kuten vallitsevat yhteiskunnalliset arvot (Sohlman 2004, 36), ovat vielä melko kaukana oppilaiden omasta kokemus- ja vaikutusmaailmasta, joskin nämäkin tekijät voidaan tuoda pienemmässä mittakaavassa, esimerkiksi kouluyhteisön tasolla, myös osaksi oppilaiden maailmaa.

Taulukko 1: Positiivisen mielenterveyden osatekijät (mukaillen Sohlman 2004)

POSITIIVISEN MIELENTERVEYDEN OSATEKIJÄT	Yksilölliset tekijät ja kokemukset	emotionaalis-kognitiivinen toiminta
		identiteetti, minäkäsitys, itsearvostus
		autonomia
		sopeutumiskyky (selviytymistaidot, stressinhallinta)
		muut henkilökohtaiset resurssit (koulutus, tieto)
		elämän tarkoituksellisuuden kokemus
		fyysinen terveys
	Sosiaalinen tuki ja vuorovaikutussuhteet	henkilökohtainen elämänpiiri
		perheen elämänpiiri
		koulu
		työ
		yhdyskunta ja ympäristö
		hallinto ja palvelut
	Yhteiskunnan rakenteet ja resurssit	yhteiskuntapolitiikka
		organisaatioiden politiikat
		kasvatukselliset/koulutuselliset resurssit
		asumisen resurssit
		palveluiden saatavuus ja laatu
	Kulttuurissa vallitsevat arvot	vallitsevat yhteiskunnalliset arvot (oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet)
		mielenterveyden yhteiskunnallinen arvostus
sosiaalista kanssakäymistä säätelevät säännöt		
mielenterveyden ja mielen sairauksien kriteerit yhteiskunnassa		
mielen sairauksien leimaavuus (stigma)		
poikkeavuuden sietäminen		

Solantaus (2007, 46) puolestaan kiinnittää huomiota eri aikakausien vaikutukseen lapsen kehitykselle ja kasvuun. Hänen mukaansa sotia edeltävänä aikana huomio kiinnittyi lapsen fyysiseen kasvuun ja kehitykseen, kun taas 2000-luvun keskeisinä asioina hän pitää lapsen tunne-elämän, tietojen, taitojen sekä sosiaalisen elämän kesken vallitsevaa tasapainoa sekä hyvää mielentervettä.

Voisi siis sanoa, että nykytutkimus antaa tietoa siitä, kuinka saavuttaa neutraali, siedettävä elämä. Ojasen (2007, 9) mukaan lisätutkimusta kuitenkin kaivataan erityisesti siihen, kuin-

ka tästä niin kutsutusta siedettävästä elämänlaadun tasosta edetään, ja kuinka sitä voisi entisestään parantaa.

Positiiviset tunnetilat ovat tärkeitä paitsi arkielämässä, myös tieteellisestä näkökulmasta. Myönteisillä tunteilla on todistettusti yhteys onnistumiseen ja saavuttamiseen, fyysiseen terveyteen, havaintokykyyn, muistamiseen, oppimiseen eli kaiken kaikkiaan laajempaan hyvinvointiin. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 21.)

Monikulttuuristuvassa koulumaailmassa on olennaista ottaa huomioon myös eri kulttuurien näkemykset. Kulttuurilliset erot vaikuttavat esimerkiksi siihen, mistä onnellisuuden nähdään koostuvan, sillä esimerkiksi länsimaissa myönteiset tunteet nähdään yhtenä tärkeimpänä osana hyvää elämää, kun taas idässä hyvä elämä koostuu myönteisten tunteiden lisäksi normien noudattamisesta (Ojanen 2007, 20). Näin ollen esimerkiksi rakastuminen samaa sukupuolta olevaan henkilöön voi olla länsimaalaisesta näkökulmasta onnellisuutta lisäävä tekijä, kun taas idässä vastaava tunne saattaa normien vastaisuutensa vuoksi olla onnellisuutta vähentävä tekijä.

Ojasen (2007, 20) mukaan on myös huomioitavaa, että ihmiset kohtaavat elämässään monia tärkeitä asioita, kuten vastuullisuus, sitoutuminen, oikeudenmukaisuus ja itsehillintä, joiden toteuttaminen voi ainakin hetkellisesti vähentää onnea, mutta niissä edistyminen kuitenkin edistää myös loppujen lopuksi onnellisuutta.

Taulukko 2. Mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä (mukaillen Barrett, 2004; Hannukkala & Salonen, 2005; Nordling & Toivio 2013)

	Suojaavia tekijöitä	Haittaavia tekijöitä
Sisäisiä tekijöitä	<ul style="list-style-type: none"> • Hyvä fyysinen terveys • Myönteiset varhaiset ihmissuhteet • Riittävän hyväitsetunto • Hyväksytyksi tuleminen tunne • Oppimiskyky ja ongelmanratkaisutaito, • Taito käsitellä ristiriitoja • Vuorovaikutustaidot sekä kyky ihmissuhteisiin • Kyky luoda ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita • Mahdollisuus toteuttaa itseään. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biologiset tekijät, kuten kehityshäiriöt ja sairaudet • Itsetunnon haavoittuvuus • Avuttomuuden tunne • Seksuaaliset ongelmat • Huonot ihmissuhteet • Huono sosiaalinen asema • Eristäytyneisyys • Vieraantuneisuus
Ulkoisia tekijöitä	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalinen tuki ja ystävät • Myönteiset mallit • Oikeus turvalliseen kotiin ja elinympäristöön • Riittävä ruoka ja suoja • Koulutusmahdollisuudet • Kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet • Lähellä olevat ja helposti tavoitettavat yhteiskunnan auttamisjärjestelmät 	<ul style="list-style-type: none"> • Erot ja menetykset • Psykkiset häiriöt perheessä • Kiusaaminen vertaisryhmässä • Haitallinen elinympäristö • Nälkä ja puute • Hyväksikäyttö ja väkivalta • Päihteen • Väkivalta • Syrjäytyminen • Leimautuminen

Taulukossa on eriteltyä lapsen mielen hyvinvoinnin näkökulmasta ne ulkoiset ja sisäiset tekijät, jotka edistävät tai puolestaan ovat haitaksi mielen hyvinvoinnille. Hannukkala ja Salonen (2005, 22–23) näkivät lapsen ja nuoren mielenterveyttä suojaavina tekijöinä vanhempien antaman tuen ja ohjauksen, varhaisen vuorovaikutuksen, arjen rutiinit ja ennakoitavuuden, vanhempien ja yhteiskunnan odotusten tiedostamisen, sukulaiset, kaverisuhteet, välittävät aikuiset, omantunnonarvon, leikin ja luovuuden sekä harrastukset. Nordling ja Toivio (2013, 63) sekä Barrett (2004) laajentavat mielenterveyttä suojaavien tekijöiden lisäksi myös haittaavat sekä sisäiset ja ulkoiset tekijät mielen hyvinvoinnin osatekijöiksi. Tutkimukseni interventiossa opetetaan oppilaita vahvistamaan taulukossa esiteltyjä sisäisiä, suojaavia tekijöitä sekä havainnoimaan suojaavia ulkoisia tekijöitä ja keräämään niistä itselle voimavaroja.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Joronen ja Koski (2010, 34) korostavat lasten ja nuorten mielen hyvinvoinnista puhuttaessa nimenomaan vertaisryhmän merkittävää asemaa sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. He toteavat, että vertaisryhmän sisälle hyväksyminen edellyttää sosiaalisia taitoja ja yleisesti hyväksyttävää käytöstä. Sen sijaan tunne ulkopuoliseksi jäämisestä, tai siitä, että kukaan muu ei ymmärrä omia ajatuksia, saa tuntemaan ahdistuneisuuden ja yksinäisyyden tunteita, jotka puolestaan heikentävät sosiaalista toimintakykyä ja oppimista.

Tutkimuksessani tutkin lasten kokemuksia heidän pärjäävyydestään elämän haastavissa tilanteissa. *Pärjäävyys* (resilience) on dynaaminen tila, joka syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Solantaus 2007, 51–52). Tämä tarkoittaa siis sitä, että esimerkiksi joku henkilö saattaa kokea pärjäävänsä tietyssä haastavassa tilanteessa, jossa joku toinen henkilö puolestaan ei koe pärjäävänsä. Pärjääminen tässä tilanteessa ei kuitenkaan tarkoittanut, että tietyssä hetkessä pärjäävyyttä kokenut henkilö kokisi pärjäävänsä kaikissa vaikeissa tilanteissa.

Tätä ilmiötä voidaan osin selittää *suojaavilla tekijöillä* (protective factor), eli asioilla, jotka auttavat vaikeiden asioiden yli. Suojaaminen ei tarkoita sanan luomasta mielikuvasta huo-

limatta kuitenkaan vaikean asian eristämistä, vaan sitä, että suojaavien tekijöiden avulla muodostuu rakentavia ratkaisuja, jotka auttavat haastavien asioiden aikana. (Solantaus 2007, 52.) Juuri tällainen vaikeuksista oppiminen ja niiden kautta tapahtuva henkinen kasvu ja kehitys ovat kurssini tavoitteena. Esimerkiksi tutkimuksessani oppilaan tunnetaidot saattoivat auttaa heitä sosiaalisesti vaikeissa tilanteissa, kuten riitojen ratkaisussa.

Aaron Antonovskyn salutogeneesi-teoria pyrkii myös selittämään tätä positiivisen mielen-terveyden dynaamista olemusta. Salutogeneesi-teoriassa keskitytään terveyttä edistävien tekijöiden kautta selvittämään syitä sille, miksi jotkut henkilöt selviytyvät toisia paremmin esimerkiksi stressaavista tilanteista. (Sohlman 2004, 40.) Teorian suurin yksittäinen selittävä tekijä näyttää olevan osin synnynnäinen, mutta kasvatuksella vahvistettava koherenssin tunne. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöt, jotka kokevat elämän ymmärrettävyyden, hallittavuuden sekä mielekkyyden vahvasti positiivisina, eli omaavat vahvan koherenssin tunteen, selviytyvät myös elämän haasteista paremmin. (Nordling & Toivio 2013, 65).

4. Friends-ohjelma

Seuraavassa tarkastelen lähemmin tutkimusinterventioni taustoja ja lähtökohtia sekä arvioin sen soveltuvuutta koulumaailmaan.

4.1 Tausta

Friends-ohjelma on Maailman terveysjärjestön (World Health Organization) suosittama, kouluissa toteutettavaksi tarkoitettu, ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevä ja mielen-terveyttä edistävä ohjelma. Friends-ohjelma on yksi maailmanlaajuisesti laajimmin tutkittuista mielenterveyden ongelmia ennaltaehkäisevistä ohjelmista. (Joronen & Koski 2010, 219; Barrett 2004). Ohjelman on kehittänyt australialainen tutkija ja psykologian professori Paula Barrett. Barrett alkoi työryhmineen kehittää Philip Kendalin ahdistuneiden lasten yksilöhoidossa käyttämiä menetelmiä, joista muodostui vuonna 1998 *Friends for Children* sekä *Friends for Youth* -ohjelmat. Vuonna 2004 työryhmä uudisti materiaalit palautteiden ja uusien tutkimustulosten perusteella, ja tuolloin ohjelman nimeksi vaihtui nykyinen *Friends for Life*. Aseman Lapset Ry otti ohjelman käyttöön Suomessa vuonna 2006 ja Kansanterveyslaitos totesi ohjelman soveltuvan suomalaiseen kouluympäristöön. (Joronen & Koski 2010, 221.)

Friends-ohjelman taustalla on ahdistuneisuuden ehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen perustuva teoreettinen malli, joka kohdistuu emotionaalisiin, kognitiivisiin, fysiologisiin sekä oppimisen prosesseihin. Näiden prosessien nähdään olevan interaktiossa ahdistuneisuuden kehittymisen, jatkumisen ja ahdistuksen tunteiden kokemisen kanssa. (Barrett 2010, 11.) Ohjelmassa pyritään ehkäisemään emotionaalisia häiriöitä ja sosiaalisen toimintakyvyn heikkenemistä opettamalla lapsille tunteiden käsittelyä sekä keinoja kohdata vaikeita tilanteita (Joronen & Koski 2010, 223). Ohjelma perustuu vertaisoppimiseen ja kokemuk-

selliseen oppimiseen (Barrett 2010, 15) ja rohkaisee oppimaan omista kokemuksista sekä ottamaan aktiivisesti osaa omaan oppimiseen (Joronen & Koski 2010, 219). Menetelmällisesti Friends-ohjelma koostuu kymmenestä tapaamisesta sekä kahdesta kertaustunnista. Opetusmenetelminä toimivat ryhmä- ja parityöt, toiminnalliset harjoitteet sekä keskustelut. (Joronen & Koski 2010, 219.)

Emotionaaliset prosessit liittyvät elämässä olevien stabiilien ihmissuhteiden ja pitkäaikaisen ystävyysuhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen sekä tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Friends-ohjelmassa painotetaan nimenomaan tunteiden tunnistamiseen, empatiataitoihin sekä pitkäaikaisen ystävyysuhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyvien taitojen opettelua. Tunteiden tunnistaminen itsessä sekä muissa ihmisissä on tärkeää, jotta tunteisiin osataan reagoida niiden vaatimalla tavalla. Friends-ohjelmassa opetellaan säätelemään omia tunteitaan, esimerkiksi rauhoittumaan tai näkemään eri asioissa positiivisia tunteita herättäviä puolia. Friends-ohjelma opettaa myös empatiataitoja, esimerkiksi sitä, miksi on tärkeää kyetä asettumaan toisen ihmisen asemaan, ja kuinka sellainen ajattelu ylipäänsä onnistuu. Ohjelma kannustaa myös pitkäaikaisen ystävyysuhteiden rakentamiseen, joka on erityisen tärkeää nuoruudessa, jolloin lapset rakentavat identiteettiään hyvin paljon vertaistensa ja ystävyysuhteiden kautta. (Barrett 2010, 13.)

Kognitiiviset prosessit liittyvät ajatuksiin itsestämme, muista ihmisistä sekä erilaisista tilanteista. Friends-ohjelma pyrkii vaikuttamaan kognitiivisiin taitoihin positiivisen sisäisen puheen sekä itsensä palkitsemisen taitojen avulla. (Barrett 2010, 13.) Ohjelman yhtenä tavoitteena onkin konkretisoida ajatusten vaikutusta tunteisiin ja käyttäytymiseen (Joronen & Koski 2010, 223).

Negatiivinen sisäinen puhe on yleistä ahdistuneisuutta kokevilla lapsilla. Tämä näkyy esimerkiksi negatiivisena suhtautumisena omaan itseensä tai tuleviin tapahtumiin, omalle toiminnalle asetettuna perfektionistisena vaatimustasona tai poikkeuksellisen suurena huolenä epäonnistumisista tai siitä, mitä muut ihmiset saattavat ajatella. Friends-ohjelma pyrkii

opettamaan lapsia muuttamaan nämä negatiiviset, kielteiset ajatukset myönteisiksi, hyödyllisiksi ajatuksiksi ja sitä kautta opettamaan lapsille, kuinka levottomuutta herättäviä ja vaikeita tilanteita voidaan käsitellä. Tämä metodi, jossa pyritään muuttamaan negatiivinen sisäinen puhe positiiviseksi sisäiseksi puheeksi, perustuu psykologiseen periaatteeseen, jonka mukaan ajatukset vaikuttavat ihmisen tunteisiin ja käyttäytymiseen. (Barrett 2010, 13.)

Fysiologiset prosessit liittyvät erilaisten tunteiden kehossa herättämiin fyysisiin reaktioihin. Friends-ohjelmassa pyritään opettamaan rentoutumista sekä kehon antamien vihjeiden tunnistamista. (Joronen & Koski 2010, 223). Kehon antamien vihjeiden tunnistamisen opettaminen on tärkeää, sillä lapsi ei välttämättä kykene yhdistämään kehon reaktioita niiden aiheuttajaan. Oppiessaan tiedostamaan nämä kehon vihjeet, lapsi kykenee paremmin myös vaikuttamaan niiden taustalla oleviin tunteisiin ja syihin. Rentoutumisen opettelu on tärkeää sen vuoksi, koska usein ahdistuneisuutta tuntevat lapset ovat hyvin jännittyneitä, eivätkä osaa rentoutua. (Barrett 2010, 14.)

Oppimisen prosessit liittyvät uusien, ahdistuneisuuden käsittelyssä tarvittavien taitojen oppimiseen. Friends-ohjelmassa näitä taitoja ovat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, vaikeiden tilanteiden lähestyminen asteittain (Joronen & Koski 2010, 223) sekä altistuminen, omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtäminen, palkitsemismenetelmien oppiminen sekä pärjäävyyden ja joustavuuden opettelu (Barrett 2010, 14). Nämä Friends-ohjelmassa opettavat taidot kuuluvat aiemmin esitellyn funktionaalisen mielenterveyden mallin mielenterveyttä edistäviin tekijöihin. Esimerkiksi juuri ongelmanratkaisutaidot, itseluottamus ja koherenssin tunne ovat funktionaalisen mielenterveyden mallin resursseja (Sohlman 2004, 37) joita Friends-ohjelma pyrkii harjoittamaan ja näin parantamaan oppilaiden mielen hyvinvoinnin tilaa.

Ongelmanratkaisutaitojen opettelu on tärkeää, sillä ahdistuneisuudesta kärsivät lapset kokevat usein ongelmat ylitsepääsemättömän vaikeina, eivätkä koe selviytyvänsä niistä. Ahdistuneisuutta tuntevat lapset pyrkivätkin usein välttelemään vaikeita tai huolta aiheuttavia

tilanteita, mikä osaltaan vain vahvistaa ahdistumisen tunnetta. (Barrett 2010, 14.) Ohjelmassa pyritäänkin vaikuttamaan tähän altistumisen menetelmällä, jossa oppilaita tuetaan vaikeuden kohtaamisessa, autetaan pilkkomaan se pienempiin osiin, esimerkiksi välitavoitteisiin, ja näin selviytymään tilanteesta pieni askel kerrallaan (Barrett 2010, 14).

Friends-ohjelma kannustaa palkitsemaan itseään esimerkiksi vaikeiden tilanteiden lähestymisestä tai selviytymistaitojen opettelusta. Ohjelma myös opettaa lapsia näkemään ja ymmärtämään myös omia vaikutusmahdollisuuksiaan esimerkiksi omaan oloon, ympäristöön sekä muihin ihmisiin. (Barrett 2010, 14.) Itsensä palkitsemisen opettamisella pyritään siihen, että oppilaat näkevät itsensä täydellisyyden tavoittelun sijaan myönteisemmin ja realistisemmin, ja kykenevät palkitsemaan itsensä jo osittaisesta onnistumisesta. (Barrett 2010, 13.)

Friends-ohjelmassa korostuu erityisesti pärjäävyyden käsite (*resilience*), jonka Barrett on määritellyt dynaamiseksi, lasten haasteiden käsittelykyvyn prosessiksi. Ohjelman tärkeimpänä tehtävänä on opettaa lapsia siirtämään opittuja taitoja erilaisiin arjen tilanteisiin ja tulevaisuuden vaikeisiin hetkiin. (Barrett 2010, 14.)

Friends-ohjelmassa pyritään vertaisoppimisen ja kokemuksellisen oppimisen kautta kehittämään lasten ongelmanratkaisu- ja selviämistaitoja, positiivisten kokemusten ja esikuvien tunnistamistaitoja, vertaisten tukemista, sisäisten ajatusten tunnistamista ja positiivisen sisäisen puheen käyttöä sekä itsensä palkitsemista osittaisestakin onnistumisesta (Nordling & Toivio 2013, 350). Henkinen toimintakyky koostuu kolmesta erillisestä, mutta keskenään vuorovaikutuksessa olevasta tekijästä. Tunteminen, ajattelu ja käyttäytyminen kulkevat käsi kädessä ja esimerkiksi positiivisilla, itsevarmoilla ajatuksilla voidaan päästä pelon tunteesta eroon. (Pearce 2004, 47–48.)

Aiemmin todettiin, että positiiviseen mielenterveyteen kuuluvat olennaisesti tunne omien voimavarojen riittävydestä, kyky kohdata vastoinkäymisiä, itseluottamus, tyytyväisyys elämään, optimismi sekä tunne elämän hallinnasta (Nordling & Toivio 2013, 65). Friends-

ohjelma pyrkii auttamaan oppilaita juuri näihin tekijöihin liittyvissä taidoissa ja tiedoissa.

4.2 Friends ja koulumaailma

Kurssi on tarkoitettu 4.-6. luokkalaisille, eli n. 10–12 vuotiaille. Tämän ikäiset lapset ovat kehityksessään niin sanotussa latenssvaiheessa, jolle on tyypillistä tekemisen kautta oppiminen sekä muiden kanssa toimiminen ja yhteistyön ilo (Nordling & Toivio 2013, 99). Latenssvaiheen tärkeitä kehitystehtäviä ovat esimerkiksi sosiaalisten taitojen ja moraalisiin taitojen omaksuminen sekä itsenäisen ajattelun kehittyminen (Nordling & Toivio 2013, 99), joihin Friends-ohjelma nimenomaan keskittyy. Friends-ohjelma perustuu vertaisoppimiseen ja kokemukselliseen oppimiseen (Barrett 2010, 15) ja rohkaisee oppimaan omista kokemuksista sekä ottamaan aktiivisesti osaa omaan oppimiseen (Joronen & Koski 2010, 219).

Friends-ohjelma toteutetaan ”luonnollisessa ympäristössä”. Tämä tarkoittaa usein käytännössä omaa luokkaa ja ryhmää, joka koostuu saman ikäisistä osallistujista. Barrettin mukaan ryhmäopetus on tehokasta, sillä ihmiset oppivat parhaiten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vertaisoppiminen soveltuu kyseiselle ohjelmalle erityisen hyvin sen vuoksi, että oppiminen vertaistensa kanssa antaa oppijoille mahdollisuuden harjoitella opeteltavia taitoja turvallisessa ja luontevassa ympäristössä. (Barrett 2010, 15.)

Friends -ohjelma kannustaa lapsia oppimaan omista kokemuksistaan ja ottamaan aktiivisesti osaa oppimiseen. Suurin osa ohjelman harjoitteista perustuu kokemukselliseen oppimiseen. Ohjelmassa korostetaan, että ryhmän jäsenet tuovat ryhmälleen arvokasta tietoa juuri omien kokemustensa kautta. Näin pyritään lisäämään ryhmän jäsenten itsevarmuutta sekä luottamusta toisiinsa sekä omaan itseensä. (Barret 2010, 15.)

Tutkimustieto osoittaa kognitiivisten interventioiden olevan toimivampia tunnekasvatuksessa kuin mitkään muut interventiotekniikat. Kognitiiviset interventiot ovat lisäksi jo luonnostaan sopivia kouluympäristöihin, oppilaiden kanssa käytettäviksi. (Merrell 2001, 117.)

Friends-ohjelma sopii hyvin koulumaailmaan myös sen vuoksi, että harjoitusten ohjaajina voivat toimia esimerkiksi opettajat ja koulukuraattorit (Nordling & Toivio 2013, 350). Yleisimmin ohjaajina toimivat nimenomaan luokanopettajat, mutta myös esimerkiksi koulupsykologit tai -kuraattorit voivat mahdollisuuksien mukaan toimia ohjaajina (Joronen & Koski 2010, 224).

Friends-ohjelman oppaassa on esitelty runsaasti valinnaisia, oppituntien aihealuetta harjoittavia harjoituksia, joista kurssin ohjaajan tehtävänä on valita juuri kyseisen ryhmän tarpeita vastaavat harjoitukset. Lisäksi Aseman Lapset Ry on koonnut nettisivuilleen ohjaajien käytössä olevaan sähköiseen materiaalipankkiin lisämateriaaleja (Joronen & Koski 2010, 225.) Esimerkiksi ryhmän jäsenten ikä, kehityksellinen taso sekä ryhmän koko vaikuttavat siihen, mitkä harjoitukset soveltuvat kyseiselle ryhmälle. (Barrett 2010, 25.)

Friends-ohjelmaa suositellaan muokattavan ryhmän erityistarpeiden mukaisesti. Ohjelma voidaan myös toteuttaa pidemmällä aikavälillä sisällyttäen siihen useampia tapaamisia, mikä saattaa olla toimiva vaihtoehto esimerkiksi juuri kouluympäristössä. Näin ohjelma voidaan toteuttaa yhteensopivampana opetussuunnitelman kanssa. (Barrett 2010, 25.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Friends-ohjelman oppisisällöt ja opettavat taidot löytyvät lähes kokonaisuudessaan terveystiedon oppiaineen opetussuunnitelman sisäلتä. Terveystietoa opetetaan alakoulussa osana ympäristö- ja luonnontietoa sekä biologiaa. Vasta yläasteella terveystieto on itsenäinen oppiaineensa. (OPS 2004, 200.) Perusopetuksen opetussuunnitelman keskeisissä sisällöissä mainitaan Friends-ohjelman taidoista muun muassa ristiriitojen selvittäminen, henkilökohtaiset voimavarat, tunteet ja niiden ilmaiseminen, sosiaalinen tuki ja turvaverkot, vuorovaikutustaidot sekä elämän muutoksista ja kriiseistä selviytymisen keinot. Tärkeiksi asioiksi nostetaan myös psyykinen kasvu ja kehitys, itsetuntemus ja itsensä arvostaminen, perhe ja sosiaaliset suhteet, mielen terveys ja sen vaihtelu sekä mielen ja ruumiin tasapaino. (OPS 2004, 201.)

Friends-ohjelmassa opettavat vuorovaikutustaidot tarjoavat yhdenlaista ratkaisua uudes-

sa opetussuunnitelmassa (2014) esitettyyn syrjäytymisen haasteeseen. Uusi opetussuunnitelma peräänkuuluttaa nimenomaan oppilaiden kuulluksi tulemisen kokemusta, mihin Friends-ohjelma antaa mahdollisuuden. Friends-ohjelma on kuitenkin nähdäkseni melko suppea täyttämään koko opetussuunnitelman mielen hyvinvoinnin tukemisen osa-aluetta, jonka vuoksi opetussuunnitelma vaatii toteutuakseen myös muita ratkaisumalleja.

Friends-ohjelman taustalla vaikuttava positiivinen psykologia on antanut vaikutteita lapsen aktiiviseen toimijuuteen perustuvalla positiivisella pedagogiikalla. Positiivisen pedagogiikan ydinajatuksen mukaan lapsen näkökulma on pedagogisen vuorovaikutuksen lähtökohta ja painopiste on erityisesti sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen merkityksessä oppimiselle. Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta oppiminen ja hyvinvointi tarkoittavat mahdollisuutta muun muassa tunteiden ja kokemusten ilmaisuun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä itsensä toteuttamiseen. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 226–227). Friends-ohjelma painottaa juuri tällaista lapsilähtöisyyttä ja vertaisoppimista omissa toimintamalleissaan.

Pedagogisesta näkökulmasta näyttäisikin siltä, että kurssin opetusmenetelmät tarjoavat opetukselle hyvin oppilaslähtöisen otteen. Kokemuksellinen oppiminen sekä vertaisoppiminen antavat tilaa itsenäiselle ajattelulle ja ongelmanratkaisulle. Käytännön tasolla Friends-ohjelman harjoitteet ovat sopivia toteutettavaksi koulumaailmassa, mutta vaativat täyden hyödyn antaakseen ehdottomasti myös teoriaopetusta. Toisaalta ohjelman teoriaosuus on koettu aiemmissa tutkimuksissa (Santala, 2013) hieman tylsäksi ja kirjallisten tehtävien anti yksipuoliseksi, mikä on puolestaan laskenut osallistujien motivaatiota.

Friends-ohjelman lisäksi muita merkittäviä koulumaailmaan liittyviä hankkeita ovat Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen Yhteispeli-hanke sekä KiVa-koulu-ohjelma. Yhteispelihankkeen tavoitteena on niin ikään lasten psyykkisen pahoinvoinnin vähentäminen ja ehkäisy ja sitä kautta erityisesti koulussa ilmenevän ongelmakäyttäytymisen vähentäminen. KiVa-koulu-hanke on Turun yliopistossa kehitetty koulukiusaamisen ehkäisyyn ja vähentämiseen tähtäävä ohjelma. 90% Suomen kouluista on rekisteröitynyt ohjelman käyttäjiksi.

(Nordling & Toivio 2013, 350.) Lähimpänä Friends-ohjelmaa lienee Suomessa jo 20 vuotta käytössä ollut Lions Quest-ohjelma. LionsQuest keskittyy syrjäytymisen vastaiseen työhön. Kuten Friends-ohjelmakin, Lions Quest tarjoaa koulutusta, jonka tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten valmiuksia tukea heidän elämisen taitojaan. Lions Quest -ohjelma sisältää hyvin saman oloiset oppisisällöt kuin Friends-kurssikin. Myönteinen, erilaisuutta arvostava oppimisilmapiiri, itsetunnon ja vastuullisuuden vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen harjoittelu, tunnetaidot sekä terveen kasvun tukeminen ovat molempien ohjelmien pääsisältönä. Näiden lisäksi Lions Quest keskittyy myös päihdeasenteiden muokkaamiseen. (Lions Quest 2015.)

5. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, voidaanko kohdennetulla interventiolla vaikuttaa positiivisesti oppilaiden mielen hyvinvointiin suomalaisen peruskoulun arjen puitteissa ja miten oppilaat kokevat tällaisen intervention merkityksen. Tutkimustehtävän puran tarkemmin seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Miten mielen hyvinvointiin tähtäävä interventio vaikuttaa oppilaiden pärjävyyden kokemuksiin haastavien tilanteiden hallinnassa?

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen menetelmälliset valinnat sekä toteutuksen. Aluksi kerroin toimintatutkimuksen soveltamisesta tässä tutkimuksessa. Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimuksen osallistujat, jonka jälkeen kuvaan tutkimusintervention kulkua. Seuraavaksi esittelen tutkimusaineiston sekä kuvaan analyysin. Viimeisessä alaluvussa pohdin tutkimuksen eettisyyttä nimenomaan lapsiin suuntautuvan toimintatutkimuksen näkökulmasta.

5.1 Toimintatutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan toimintatutkimus, joskaan Heikkisen (2001, 170) mukaan toimintatutkimusta ei voida luokitella varsinaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan ennemminkin tutkimusstrategiseksi lähestymistavaksi, jonka välineenä käytetään erilaisia tutkimusmenetelmiä. Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat *pragmaattisuus* eli käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen sekä tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin (Kuula 1999, 10). Toimintatutkimuksen pragmaattisuus ja teoreettisuus nähdään saman asian eri puolina, toisiinsa sisältyvinä osina (Heikkinen 2001, 171). Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä onkin nimenomaan käytännön kasvatustoiminnan ja teoreettisen tiedon välinen vuorovaikutus (Linnansaari 2004, 113). Toimintatutkimuksessa jonkin yhteisön toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla, eli tehdään muutokseen tähtäävä väliintulo, interventio (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Tutkimukseni tapauksessa pyrin interventiollani vaikuttamaan oppilaiden mielen hyvinvointiin ennaltaehkäisevästi sekä edistävästi. Toimintatutkimuksen keskeinen ideaali onkin nimenomaan muutos parempaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45).

Toimintatutkimus on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä lähestymistapa, jonka vuoksi se ymmärretään monella eri tavalla (Aaltola & Syrjälä 1999, 17). Kuula kuitenkin jaottelee toimintatutkimuksen erilaisiin suuntauksiin, joille on yhteistä ajatus tutkimuksen muutospyrkimyksistä sekä ymmärrys tutkijan ja tutkittavien aktiivisesta osallisuudesta prosessiin (Kuula 1999, 23). Toimintatutkimus on luonteeltaan sosiaalinen prosessi, jolle on ominaista tutkimuksen ja toiminnan tapahtuminen samanaikaisesti, sekä tavoite tuottaa välitöntä pragmaattista hyötyä (Heikkinen 2001, 170.) Toimintatutkimus lähtee aina liikkeelle muutoksen tarpeesta, eli sen hetkiseen asioiden tilaan kaivataan muutosta (Linnansaari 2004, 117). Toimintatutkimusta kuvataan reflektiivisenä prosessina, jossa suunnittelu, toiminta, toiminnan havainnointi, reflektointi seuraavat jatkumona toisiaan muodostaen lineaarisesti etenevän toiminnan ja ajattelun syklisen spiraalin (Aaltola & Syrjälä 1999, 18).

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 33) huomioivat myös toimintatutkimuksen kaksinaisluonteen,

sillä toisaalta sen tavoitteena on tuoda esiin uutta tietoa toiminnasta, mutta samalla myös kehittää sitä. Näin ollen toimintatutkimus voidaankin nähdä keinona sitouttaa osallistujat johonkin tiettyyn uudistukseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 15). Toimintatutkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena, omasta oppimisesta tietoisena ja itseohjautuvana yksilönä (Aaltola & Syrjälä 1999, 15). Toimintatutkimus pyrkii olemaan osallistuvaa, jolloin kaikki osallistujat tuovat prosessiin mukaan aiemmat tietonsa, asenteensa sekä osaamisensa, mutta pyrkivät myös toiminnallaan ja sen reflektoinnilla lisäämään sekä omaa että yhteisön aiempaa osaamista (Leino 1996, 87). Toimintatutkimuksessa tutkija nähdäänkin aktiivisena toimijana tutkittavien kanssa yhdessä (Kuula 1999, 13). Reflektiivisyys tarkoittaa kansankielellä sitä, että ihminen tarkastelee itseään, omaa toimintaansa ja ajatteluaan, niin sanotusti ulkopuolisen silmin. Tästä uudesta näkökulmasta hän pyrkii ymmärtämään syitä sille, miksi ajattelee tai toimii, kuten toimii. (Heikkinen 2001, 175–176.)

Heikkinen (2001, 171) huomioi, että toimintatutkimuksessa toiminnalla tarkoitetaan erityisesti sosiaalista toimintaa, eli kansankielisesti toimintatutkimus tutkii ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. Heikkistä mukaillen Aaltola ja Syrjälä (1999, 15) toteavat toimintatutkimuksen tiedon käsitteen olevan jatkuvasti kehittyvä ja yhteisöllisesti jatkuvasti konstruoitava, jolloin toimintatutkimuksesta muodostuu parhaimmillaan kaikkien osallistujien yhteinen oppimisprosessi. Koko prosessin ajan rinnalla kulkee osallistujien metaoppiminen, jolloin projektin tuottamat kokemukset reflektoidaan ja niitä tulkitaan (Linnansaari 2004, 117). Näin ollen toimintatutkimus pyrkii reflektiivisen ajattelun avulla kehittämään toimintaa uudenlaisen ymmärtämisen kautta (Heikkinen 2001, 175).

Vaikkakin toimintatutkimusta saatetaan kuvata tällaisella Aaltolan ja Syrjälän (ks. 1999, 18) mainitsemaalla spiraalimallilla, huomauttavat Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 37) ettei toiminnan etenemisessä todellisuudessa voida erotella erillisiä toiminnan, suunnittelun ja arvioinnin vaiheita. Heikkinen (2001, 177–178) näkee myös spiraalimallin problematiikkana sen antaman harhaanjohtavan kuvan toiminnasta progressiivisena ja eteenpäin menevänä tapahtumana, kun se tosiasiallisesti onkin projektiivinen, jatkuvasti kehittyvä ja uusia tutkimustehtäviä esiin nostava prosessi.

Kuula (1999, 116–117) näkee, että toimintatutkimuksen tutkijalle voidaan eritellä erilaisia rooleja, jotka vaihtelevat tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkija siirtyy tutkimuksen edetessä asiantuntijasta tasavertaiseksi osallistujaksi tutkittavien kanssa. Toimintatutkimuksen tutkija ei monista muista tutkimussuuntauksista poiketen pyri olemaan objektiivinen, vaan on nimenomaan toimiva subjekti omassa tutkimuksessaan. Tällaista muutokseen tähtäävä interventiota kutsutaan muutosinterventioksi. Tästä syystä toimintatutkimuksesta saatua tietoa on syytä määritellä arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi, se on siis tulkinta tietyistä näkökulmasta. (Heikkinen 2001, 179.) Tämä tutkijan aktiivinen vaikuttaminen prosessin kulkuun voidaan Kuulan (1999, 116) mukaan nähdä jopa ongelmallisena.

Toimintatutkimuksen yhteisöllisyydestä voidaan olla eri mieltä, riippuen koulukunnista. Toimintatutkimukselle on oleellista prosessin yhteisöllisyys, kaikkien toimijoiden osallisuus tutkimukseen. Osa toimintatutkimuksen suuntauksista ei kuitenkaan tunnusta prosessin yhteistoiminnallisuutta, vaan painottaa sen sijaan yksilön itsereflektiivistä toimintaa. Erään teorian mukaan nämä kaksi suuntausta puolestaan yhdistyvät toimintatutkimuksessa sen alkaessa pienestä aloitteesta ja laajentuen suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. (Heikkinen 2001, 179–180.) Oma tutkimukseni on juuri tällainen kahden suuntauksen yhdistymä, jossa oppilaiden itsereflektiot ja yhteistoiminnalliset vuorovaikutusharjoitteet vuorottelevat.

Kriittisen teorian näkökulmasta voidaan määritellä toimintatutkimukselle kolme erilaista tiedon intressiä. *Tekninen tiedon intressi* tähtää kasvatuksen tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen sekä opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tällöin tutkijan rooli on ulkopuolinen asiantuntija. (Heikkinen 2001, 182.) Teknisessä toimintatutkimuksessa sovelletaan etukäteen valittua teoriaa käytäntöön (Kuula 1999, 74). *Praktinen tiedon intressi* pyrkii kasvattajien parempaan itseymmärrykseen ja uudenlaisen tiedon kehittymiseen tutkijan ollessa osallistujien itsereflektoinnin rohkaisijana (Heikkinen 2001, 182). Tutkijat jäävät siis edelleen joksikin ulkopuolisiksi prosessin tukijoiksi (Kuula 1999, 75). *Kriittinen, emansipatorinen tiedon intressi* puolestaan tavoittelee vapautumista perinteisistä ja itsestään selvistä ajatte-

lumalleista. Tällöin tutkija on tutkimuksessa muutoksentuojana, yhteistoiminnan koordinoijana sekä osallistujana. (Heikkinen 2001, 182.) Ero kahteen edellä esiteltyyn tiedonintressiin on osallistujien itsensä ottama vastuu käytäntöjen muuttamisesta ja itsensä vapauttamisesta (Kuula 1999, 75).

Kasvatustieteen alalla toimintatutkimus näyttäisi olevan erityisen kiinnostava lähestymistapa koulun muodostaman sosiaalisen yhteisön luonteen vuoksi, jolloin toimintatutkimus lie-nee luonteva tapa kehittää sen toimintaa. Toisaalta myös oppiminen ja kehittyminen ovat toimintatutkimuksen ytimessä, jolloin kasvatuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä käytet-tyinä se yhdistää monialaisesti kasvatus- ja opetustoimintaa. (Heikkinen 2001, 175.) Lisäk-si on huomioitava kasvatustieteen yhteiskunnallinen merkitys. Kasvatustieteen toimintatut-kimuksen muutostehtävien nähdään ulottuvan yhteiskuntaan laajemmin kasvatuksen insti-tuutioiden ja käytäntöjen ollessa olennainen osa yhteiskuntaa. Näin kasvatuksen konteks-toiminen myös muihin sosiaalisiin käytäntöihin lienee perusteltua. (Kuula 1999, 78.)

Kuulan (1999, 23) ja Heikkisen (2001, 174) mukaan toimintatutkimus voidaan jakaa kriitti-sen teorian filosofiaan perustuvaan sekä kehittävän työntutkimuksen suuntauksiin. Kriitti-sen teorian filosofiseen perinteeseen perustuva koulukunta on kehitetty Deakinin yliopis-tossa Australiassa. Suuntauksen mukaan toimintatutkimus on yhteiskuntaa muuttava voi-ma, jonka tavoitteena on tasa-arvon ja emansipaation edistäminen. Painotus on prosessin yksilöllisyydellä ja demokraattisuudella, päämääränä ratkaisujen tekeminen kaikkien asi-anosaisten kesken mahdollisimman vapaassa ja avoimessa dialogissa. (Heikkinen 2001, 174.)

Kehittävän työntutkimuksen suuntaus perustuu kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaan. Tätä suuntausta on kehitellyt tutkija Yrjö Engeström. Kehittävä työntutkimus eroaa toimin-tatutkimuksesta, sillä tutkimuksen muutostavoitteet perustuvat eettis-normatiivisten, peh-meiden arvojen sijaan kyseisen kohteen historialliseen analyysiin. (Heikkinen 2001, 174.) Oma tutkimukseni edustaa ensimmäistä, kriittisen teorian suuntausta, sillä siinä painote-taan yksilön toimintaa yhteisön osana, oppilaiden itsereflektiota sekä toisaalta yhteistoimin-

taa koko ryhmää ja suurempaa yhteisöä kehittävänä voimana.

Omasta tutkimuksestani tekee toimintatutkimuksen muun muassa interventio, jonka puitteissa tutkimukseni toteutin. Olen itse tutkimuksen tutkija sekä osallistuja, sillä toimin myös interventio-ohjelmani ohjaajana ja näin ollen aktiivisena toimijana. Tutkimuksellani on selkeästi tahto vaikuttaa ja etsiä keinoja vahvistaa oppilaiden itsetuntoa, sekä antaa heille uusia keinoja ja ratkaisumalleja pärjätä elämän haastavissa tilanteissa. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta toimintatutkimus soveltuu erityisen hyvin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin juuri tämän tutkimuksen aikaisen muutospyrkimyksen vuoksi.

Seuraavaksi avaan ja kuvaan oman kasvatustieteellisen toimintatutkimukseni toteutusta kouluympäristössä.

5.2 Interventioon ja tutkimukseen osallistujat

Oppilasjoukko valikoitui sattumanvaraisesti sen perusteella, että tämän luokan opettaja vastasi tutkimuspyyntöni ensimmäisenä. Lisäksi valintaan vaikutti se, että luokan opettaja kertoi luokan oppilailla olleen sosiaalisia vaikeuksia, kuten kiusaamista ja henkilökohtaisen elämän vaikeuksia.

Alun perin lähetin tutkimuspyyntöni useampaan pirkanmaalaiseen alakouluun vuosiluokkien 4.-6. opettajille. Valitsin tämän ikäluokan interventio-ohjelmani kohderyhmän mukaan, sillä Friends -materiaali on tarkoitettu 4.-6. luokkalaisille oppilaille.

Tutkimukseen osallistui 14 pirkanmaalaisen alakoulun viidennen (5.) luokan oppilasta. Tutkimusryhmästä tyttöjä on viisi (5) ja poikia yhdeksän (9). Tutkimukseni oppilaat ovat samalla luokalla keskenään.

5.3 Mitä me teimme

Toteutin Friends-ohjelman interventiona, eli toiminnallisena, muutokseen pyrkivänä väliintulona. Seuraavassa avaan hiukan sitä, kuinka kyseinen interventio toteutettiin toimintatutkimuksen raameissa.

Toimintatutkimuksessa tehdään muutokseen tähtäävä väliintulo, interventio, jolloin yhteisön toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Tutkimukseni interventiona toimi aiemmin esitelty Aseman Lapset Ry:n tarjoama Friends-ohjelma.

Friends-ohjelman opettaminen edellyttää koulutusta, joka tässä interventiossa tapahtui Aseman Lapset Ry:n ohjaajakurssilla. Koulutuksessa tutustuttiin oppilaiden mielen hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin ja käydään läpi masennuksen ja ahdistuksen oireita nimenomaan kouluikäisten kohdalla. Tämän jälkeen kävimme läpi kunkin oppitunnin rakenteet, sisällöt ja tavoitteet. Kouluttajat esittelivät erilaisia menetelmiä harjoitteisiin ja tuntien aiheisiin, sekä kertoivat omakohtaisia kokemuksiaan toimivista asioista. Tämän lisäksi teimme myös itse muutamia käytännönharjoitteita, joita tulimme sitten itse pitämään oppilaille. Kurssin käytyä kukin osallistuja sai oppituntien pitämistä varten tarvittavat materiaalit, eli ryhmänohjaajan oppaan sekä oppilaiden työkirjan.

Ohjelmalla on valmis, Paula Barrettin kehittämä ja Maailman terveysjärjestön (WHO:n) suosittama kurssirakenne. Kurssi on jaettu yhteensä 12 tapaamiskertaan. Kahdestatoista tapaamiskerrasta yhdeksällä on uusi, konkreettinen oppisisältö. Kolme oppituntia on varattu kertaamista sekä asioiden syventämistä varten. Kurssin ajatuksena on, että jokaisen tapaamisen sisältöjä syvennetään seuraavassa tapaamisessa (Barrett 2010, 25). Työvälineinä toimivat Barrettin kokoama ryhmänohjaajan opas sekä oppilaiden työkirja. Oppaassa on määritelty kunkin tunnin aihesisältö sekä annettu runsaasti erilaisia harjoitteita, joista on tarkoituksena valita juuri kyseiselle ryhmälle parhaiten soveltuvat harjoitteet. Osa

harjoitteista on merkitty oppaaseen huutomerkeillä, mikä merkitsee kyseisen harjoitteen olevan erityisen tärkeä tai toimiva. Koulutuksen ohjeiden mukaisesti pyrin mahdollisuuksien mukaan suosimaan näitä erityisesti merkittyjä harjoitteita. Ajatuksena on, että joka kerran teemoja käsiteltäisiin vielä myöhemminkin muilla oppitunneilla eri oppiaineisiin integroituna. Sovimme myös opettajan kanssa, että oppilaat voivat keskustella myös hänen kanssaan, jos jotkin kurssin asiat jäävät mietityttämään.

Vaikka Friends-kurssi on hieman erilainen oppitunti muiden, ”tavallisten” kouluaineiden joukossa, päätimme yhdessä opettajan kanssa, että esimerkiksi läksyasiat ovat silti yhtä tärkeitä. Kurssilta tulee joka kerralla jonkinlainen kotitehtävä, usein toiminnallinen, ja päätimme, että myös näitä hieman erilaisia läksyjä koskevat samat säännöt kuin muidenkin aineiden läksyjen tekoa – tekemättömistä tehtävistä seuraa unohdusmerkintä.

Kotitehtävät, viikoittaiset säännölliset tapaamiset sekä ohjelman sisältöjen integroiminen koulun arkeen lisäsivät ohjelmassa harjoiteltavien asioiden, kuten tunnetaitojen tai positiivisen ajattelun, määrää oppilaiden elämässä. Tällainen positiivisten asioiden aktiivinen, tietoinen tuominen oppilaiden arkeen paitsi sitouttaa heitä kurssiin ja opeteltaviin taitoihin, myös vaatii oppilaita antamaan enemmän tilaa myönteisille asioille heidän elämässään (Merrell 2001, 119).

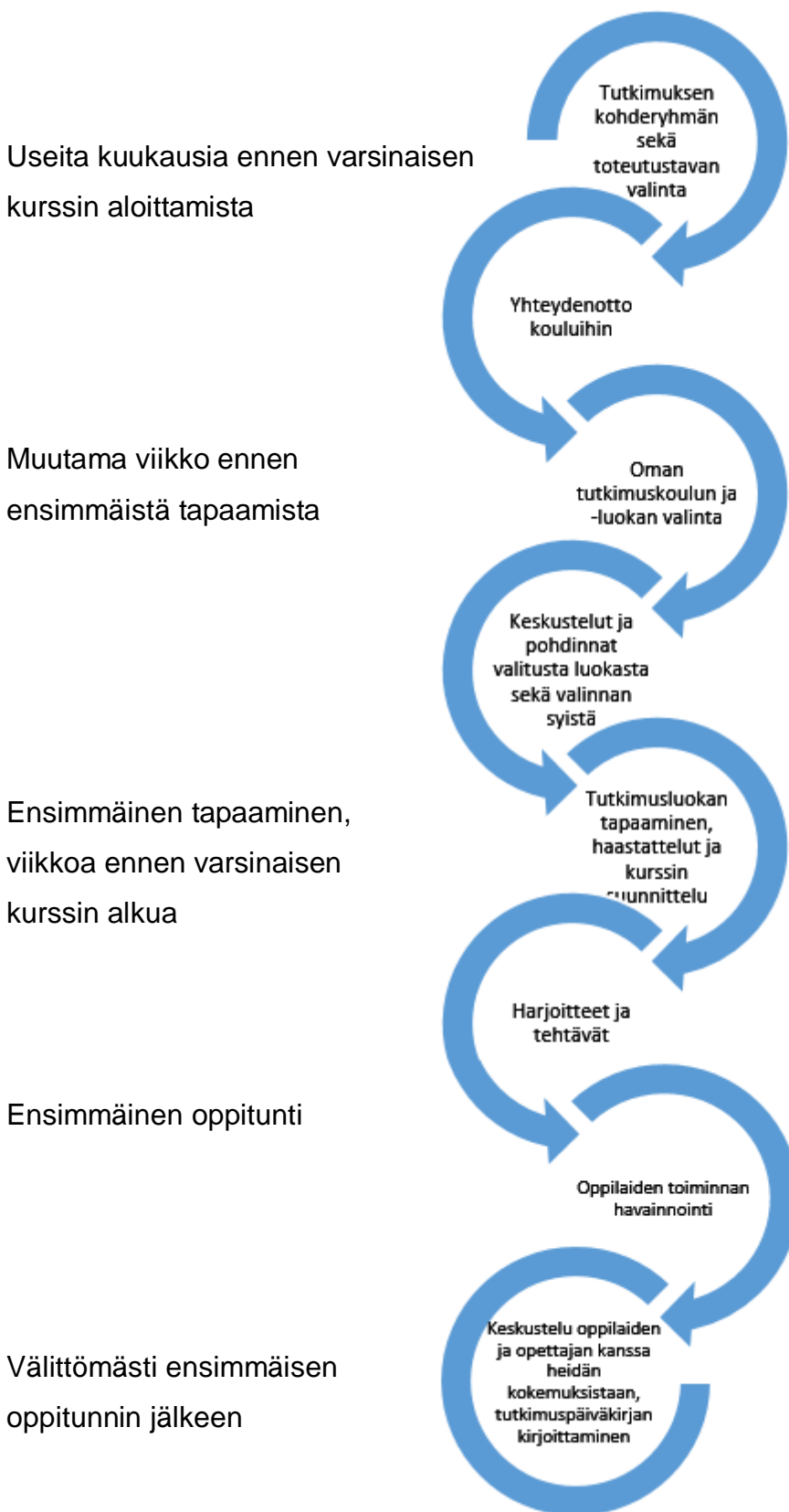
Toimintatutkimus lähtee aina liikkeelle muutoksen tarpeesta (Linnansaari 2004, 117). Tutkimuksessani tämä tarve oli opettajan huoli luokan sisäisestä vuorovaikutuksesta, kiusaamistapaukset sekä yleisesti luokkahengen vahvistaminen. Toimintatutkimus rakentuu niin sanotusta jatkuvasti etenevästä toiminnan ja ajattelun syklisestä spiraalista. Tässä spiraalimallissa suunnittelu, toiminta, toiminnan havainnointi sekä reflektointi seuraavat toisiaan aina uudestaan ja uudestaan. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.) Tutkimuksessani spiraalimallin ensimmäisessä syklissä, suunnitteluvaiheessa, pohdin tutkimukseni kohderyhmää sekä toteutustapaa Aseman Lapset Ry:llä käymäni koulutuksen perusteella. Seuraavassa syklissä, toiminnan vaiheessa, otin Friends-ohjelman kohdeikäryhmää (4.- ja 5.- luokkalaiset) vastaavien, oman kotikaupunkini koulujen luokanopettajiin yhteyttä sähköpostitse. Kolmannessa toimintatutkimuksen syklin vaiheessa tutkin saamiani vastuksia ja valikoin jou-

kosta luokan, jonka opettaja koki luokallaan olevan paljon tarvetta kyseiselle interventiolle. Neljännessä, reflektoinnin vaiheessa keskustelin luokan opettajan, koulun rehtorin sekä Aseman Lapset ry:n yhdyshenkilöni kanssa valitusta luokasta ja niistä syistä, miksi päädyin tekemään interventioni kyseisessä luokassa.

Seuraavaksi palasin takaisin ensimmäiseen sykliin, suunnitteluvaiheeseen. Menin tapamaan tulevaa tutkimusluokkaani ja keskustelin luokan opettajan kanssa hänen näkemyksistään siitä, mitä muutostarpeita hän koki luokassa olevan. Opettajan kanssa keskusteltuani haastattelin jokaisen oppilaan erikseen, jolloin sain kattavasti kerättyä myös heidän kokemuksensa intervention muutostarpeista. Näiden keskustelujen ja ilmi tulleiden muutostarpeiden pohjalta aloitin käytännön suunnittelutyön. Tein koko kurssille alustavan opetussuunnitelman, johon minulla oli jo valmiina Friends-ohjelman ryhmänohjaajan opas tietynlaisena rakenteena. Noudatin kurssin valmista, tutkimuksissa hyväksi ja tehokkaaksi todettua rakennetta, mutta alkuhaastatteluiden tietojen perusteella valitsin runsaasta harjoitteiden ja tehtävien valikoimasta ryhmän tarpeita mielestäni parhaiten vastaavat harjoitteet. Suunnitteluvaiheessa myös valmistin oppimateriaalit, kuten tunteiden ilmaisun harjoituksiin käytettävät tunnekortit ja positiivisen sisäisen puheen harjoittamista varten tarvittavat ”punaiset ja vihreät ajatukset” -kortit.

Seuraavana toimintavaiheena on ensimmäinen oppitunti. Tunnilla teimme harjoitteita ja tehtäviä sekä keskustelimme. Myös toimintatutkimukseni kolmas sykli, toiminnan havainnointi, ajoittuu myös ajallisesti osin ensimmäiseen tuntiin. Tarkkailin jatkuvasti harjoitteiden sujumista, niiden osuvuutta ja sopivuutta kyseiselle ryhmälle, sekä luokan oppilaiden toimintaa. Tunnin jälkeen keskustelin lyhyesti oppilaiden ja opettajien kanssa heidän kokemuksistaan, sekä kirjoitin näiden asioiden lisäksi omia ajatuksiani ja kokemuksiani tutkimuspäiväkirjaani, eli reflektoin toimintatutkimuksen neljännen syklin mukaisesti. Toimintatutkimukseni jatkui ensimmäisen tunnin kuvauksen tapaisesti loppuun saakka, joten interventio koostuu siis useammasta tällaisesta oppituntien ympärille kiertyneestä syklien sarjasta.

Kuva 2: Oman kurssini soveltaminen toimintatutkimuksen raameissa

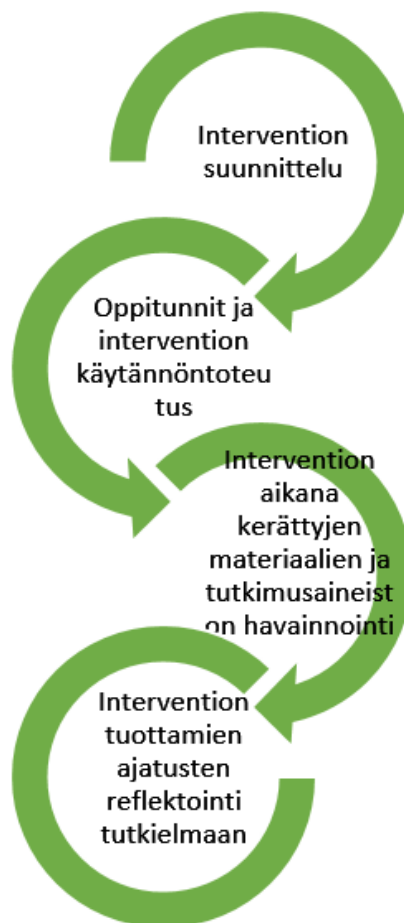


Oppilaiden metaoppiminen, eli intervention tuottamien kokemusten reflektointi ja tulkinta

Koko interventioni ajan oppilaat saivat vapaasti, ilman esimerkiksi haastattelutilannetta tai muuta järjestettyä hetkeä, kertoa kokemuksiaan ja tunteuksiaan kurssista ja harjoitteista. Keskustelimme näistä aiheista sekä yhdessä, että esimerkiksi oppilaat keskenään. Spiraaliajattelun rinnalla nähdäänkin kulkevan osallistujien metaoppiminen, jolloin projektin tuottamat kokemukset reflektoidaan ja niitä tulkitaan (Linnansaari 2004, 117).

Toisaalta koko intervention voi nähdä yhtenä suurena neljän syklin spiraalina. Ensin tapahtui koko intervention suunnittelutyö, seuraavaksi pidin oppitunteja ja toteutin interventiota käytännössä tutkimusluokassa. Tämän jälkeen havainnoin interventioni aikana keräämiäni materiaaleja ja tutkimusaineistoa. Lopuksi reflektoin koko intervention tuottamia ajatuksia tähän tutkielmaani.

Kuva 3: Koko intervention soveltaminen toimintatutkimuksen raameissa laajemmassa mitakaavassa



Seuraavaksi esittelen intervention toteutuksen.

Taulukko 3: Friends-ohjelman rakenne (mukaillen: Barrett 2010)

Tapaamis-kerta	Tapaamisen aihe	Opeteltavat taidot ja menetelmät
1.	Tutustutaan ryhmään	Työskennellään ryhmissä, tavoitteena tutustuminen ja vuorovaikutus. Keskustellaan eroavaisuuksista ja yhtäläisyyksistä.
2.	Johdatus tunteisiin	Omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen. Tutustutaan vahvaan ja auttavaan ajattelutapaan.
3.	Kehon antamat vihjeet ja rentoutuminen	Opetellaan kuuntelemaan ja tunnistamaan kehon vihjeitä. Harjoitellaan erilaisia rentoutumiskeinoja.
4.	Auttava ja haitallinen sisäinen puhe	Opitaan ymmärtämään miten ajatukset ja tunteet vaikuttavat käytökseemme. Harjoitellaan oman sisäisen puheen ymmärtämistä.
5.	Haitallisten ajatusten muuttaminen auttaviksi ajatuksiksi	Positiivisiin asioihin keskittyminen, haitallisten ajatusten haastaminen.
6.	Johdatus "Askel askeleelta" -selviytymissuunnitelmaan	Harjoitellaan selviytymistapaa, jossa vaikeat asiat pilkotaan pienemmiksi askeliksi.
7.	Roolimalleilta oppiminen ja tukijoukkojen muodostaminen	Pohditaan roolimallien tärkeyttä ja kartoitetaan jokaisen oppilaan omia tukijoukkoja.
8.	Kuuden vaiheen ongelmanratkaisusuunnitelma	Kuuden vaiheen ongelmanratkaisusuunnitelman tekeminen ja kokeileminen käytännössä.
9.	Itsensä palkitseminen	Itsensä palkitseminen yrittämisestä, huomion kiinnittäminen positiivisiin asioihin.
10.	Juhlat uusien taitojen kunniaksi	Valmistautuminen tulevaisuuden haasteisiin, uusien taitojen toiminnallinen harjoittelu. Juhlitaan uusien taitojen oppimista.
11 & 12	Kertaustunnit	Tauon jälkeen tai hankalammalta tuntuneen asian kertaaminen.

1. tapaaminen: ryhmään tutustuminen

Ensimmäisen tapaamiskerralla tutustutaan ryhmään. Oppitunnin tavoitteena on harjoitella ryhmissä työskentelyä, vuorovaikutustaitoja, eroavaisuuksien ymmärtämistä ja hyväksymistä sekä iloisten kokemusten tunnistamista. (Barrett 2010, 152.)

Aluksi esittelin itseni ja kurssin. Kerroin mitä tulimme milläkin kerralla tekemään ja millaisia tavoitteita kurssilla on. Kerroin myös, että joka kerralla tulee kotitehtävä, joka saattaa olla joko toiminnallinen tai kirjallinen. Näin pyrin saattamaan oppilaat tietoisiksi kurssin vaatimuksista sekä tekemään kurssista konkreettisemmin osan tavallista koulun arkea. Lisäksi tietoisuus tulevista tapahtumista ja oppilaisiin kohdistuvista odotuksista lisää tunteita elämänhallinnasta, mikä puolestaan Norlingin ja Toivion (2013, 65) mukaan kuuluu olennaisena osana positiiviseen mielenterveyteen.

Luokka oli suurimmaksi osaksi toisilleen jo entuudestaan tuttu. Osa oli ollut samalla luokalla jo ensimmäisestä luokasta lähtien, joitakin oppilaita oli liittynyt ryhmään myöhempinä vuosina. Viidennelle luokalle, johon tutkimukseni ajoittuu, oli tullut kaksi oppilasta lukuvuoden alussa. Koska itse en tiennyt heidän nimiään, aloitimme tunnin tekemällä luokassa kierroksen, jolloin jokainen oppilas sanoi nimensä, ja kertoi itsestään muutaman asian, esimerkiksi harrastuksistaan, tai mistä asioista pitää.

Jokainen tapaamiskerta tulisi alkamaan ”viikon iloinen asia” -kierroksella, jossa jokainen oppilas saisi sanoa yhden mukavan asian kuluneelta viikolta. Harjoittelimme sitä jo ensimmäisellä tapaamisella. Myönteisten tunteiden on todettu vaikuttavan positiivisesti laajempaan hyvinvointiin (Uusitalo-Malmivaara 2014, 21.), mutta positiivisten asioiden huomiointi ympäristössä lisää myös joka päiväisen elämän mielekkyyttä aivan arkielämässäkin, mikä puolestaan vaikuttaa mielialaan ja onnellisuuteen oppilaan välittömässä olotilassa.

Seuraavaksi teimme muutamia toiminnallisia ryhmäytymisharjoituksia, kuten harjoituksen, jossa jokaisen oppilaan yhden sormen piti koskettaa lattiaharjan vartta, ja näin ”yhdellä sormella” heidän pitäisi saada harja nostettua maasta päidensä yläpuolelle. Vertaisryhmä, eli tutkimusryhmäni tapauksessa heidän luokkansa, on Jorosen ja Kosken (2010, 34) mukaan merkittävässä asemassa sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Myös Hannukala ja Salonen (2005, 22–23) näkivät lapsen ja nuoren mielenterveyttä suojaavina tekijöinä muun muassa vuorovaikutuksen ja kaverisuhteet, sekä leikin ja luovuuden. Tämän vuoksi ryhmän kehitystason huomioiden tuntuu perustellulta harjoittaa yhteisöllisyyttä nimenomaan luovan leikin kautta.

Tämän jälkeen pohdimme yhdessä luokan ja kurssin pelisääntöjä. Jokainen sai hetken aikaa miettiä, millaisia sääntöjä tai ideoita juuri hänellä olisi ehdottaa ryhmän toiminnan edistämiseksi. Keskustelimme jokaisen ehdotuksista ja lopuksi valitsimme muutaman säännön taululle kirjoitettavaksi. Luokan säännöiksi valittiin muun muassa se, että jokaiselle pitää antaa puheenvuoro ja jokaisen kertomaa asiaa pitää kunnioittaa kuuntelemalla. Sovimme, että kenenkään vastauksille tai kertomisille ei naureta pahantahtoisesti, ja koska kurssissa on kyse hyvin pitkälti mielipiteistä ja kokemuksista, niin vääriä vastauksia ei ole olemassa. Päätimme myös, että kenenkään ei ole pakko kertoa henkilökohtaisia asioitaan ääneen, jos ei itse niin halua. Tällainen keskustelu yhteisistä pelisäännöistä antaa oppilaille konkreettisia vaikutusmahdollisuuksia. Juuri he itse loivat itselleen nämä säännöt, jotka kokivat tärkeiksi. Kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet nähdäänkin tärkeinä osana mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Nordling & Toivio 2013, 63; Barrett 2004).

Seuraavaksi lähdin johdattelemaan keskustelua eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien ymmärtämiseen. Kerroin oppilaille muutamia kuviteltuja tilanteita, kuten että kouluun tulisi uusi oppilas, tai että yksi heidän luokkakavereistaan ei olisi saanut kutsua juhliin, johon kaikki muut on kutsuttu. Pyysin oppilaita miettimään tilannetta, ja pohtimaan, miltä tästä henkilöstä tuntuisi, ja mitä he itse voisivat tehdä. Tarkoituksena oli huomata, että sama tilanne voi

tuntua eri ihmisistä erilaiselta, ja myös jokaisen omat toimintamallit saattavat varioida suurestikin.

Keskustelun jälkeen jaoin oppilaat ryhmiin, ja heidän tehtävään oli keksiä ryhmän kesken kolme jokaista ryhmän jäsentä yhdistävää asiaa, sekä kolme asiaa, jossa he eroavat toisistaan. Näin sain oppilaat osallistettua, jolloin opetettava asia tuli todella lähelle heidän omaa kokemusmaailmaansa ja näin ollen oppiminenkin helpottui. Tärkeää oli myös antaa tilaa oppilaiden omalle luovuudelle.

Tunnin lopuksi teimme rentoutusharjoituksen. Luin Friends -ryhmänohjaajan oppaasta valmiin, rentoutumishetkeä varten suunnitellun tekstin, johon sisältyy niin mielen rentoutusta, kuin kehon ja lihasten rentoutusta. Rentoutushetken tarkoituksena on paitsi saada oppilaat rentoutumaan, myös opettaa heille oman kehonsa tuntemusta sekä tarjota heille pieni hengähdys hetki keskelle koulun kiireistä arkea.

Kotitehtävänä oppilaat saivat kirjoittaa ylös positiivisia asioita, jotka olivat tapahtuneet heille itselleen, heidän vanhemmilleen, jollekin ystävälle, sukulaiselle ja/tai lemmikille. Tällä tavoin pyrin jatkamaan tunnin aihetta ja osallistamaan myös perheen.

2. tapaaminen: johdatus tunteisiin

Toisen tapaamisen teemana on johdatus tunteisiin. Tapaamisessa opetellaan ymmärtämään omia ja toisten tunteita sekä harjoitellaan vahvaa ja auttavaa ajattelutapaa. (Barrett 2010, 152.)

Tunnin aluksi tarkistimme kotitehtävän ja jokainen kertoi oman viikon iloisen asiansa. Tämän jälkeen teimme heti tunnin aluksi toiminnallisen harjoituksen, jossa oppilaat pelasivat pienissä ryhmissä tunnerulettia. Tunnerulettissa on monisteesta tehty ”ruletti”, jossa on eri

lohkoissa kuusi erilaista tunnetta, esimerkiksi nolostunut, surullinen tai ylpeä. Oppilaiden tehtävänä oli pyörittää rulettia ja sen pysähtyttyä esittää kyseinen kohdalle osunut tunne siten, kun hän itse sen tosielämässä ilmentää. Harjoituksen tavoitteena oli saada oppilaat pohtimaan omia tunteitaan sekä huomaamaan, kuinka erilaiselta jokin tunne näyttää eri ihmisen kehossa.

Seuraavaksi oppilaat tekivät itsenäisesti työkirjasta tehtävän, jossa piti katsoa kuvan eläimen ilmettä ja kirjoittaa sen perusteella kaksi tunnesanaa, jotka omasta mielestä kuvasivat parhaiten eläimen ilmentämää tunnetta. Lisäksi heidän piti vielä miettiä kaksi muuta tunnetta, ja pohtia tilannetta, jossa itse ovat näin tunteneet, sekä milloin ovat huomanneet toisella ihmisellä olevan tällaisen tunteen. Tehtävän jälkeen keskustelimme siitä, miksi tunteita on tärkeä näyttää, ja miksi olisi hyvä myös ymmärtää ja osata tulkita toisten ihmisten tunteita.

Tämän jälkeen pureuduimmekin toisten ihmisten tunteiden tunnistamiseen. Oppilaat saivat pienissä ryhmissä käyttöönsä tunnekortit, joista kukin vuorollaan, näyttämättä tunnesanaa muille, näyttelivät kyseistä tunnetta, ja muiden piti arvata, mikä tunne oli kyseessä. Näiden harjoitteiden avulla pyrin saamaan oppilaat ajattelemaan erilaisten tunnetilojen ilmentymistä sekä ylipäänsä tunteiden näyttämisen ja ymmärtämisen merkitystä. Yksi positiivisen mielenterveyden tekijä on emotionaalis-kognitiivinen toiminta (Sohlman 2004, 36), jota kyseinen harjoite opettaa.

Oppitunnin viimeinen tehtävä oli lukea oppikirjassa oleva tarina ja pohtia millaisia tunteita tarinassa olevilla henkilöillä voisi olla. Tehtävässä oppilaat saivat reflektoida omia vastavia tunteitaan sekä harjoitella toisen henkilön asemaan asettumista. Tunnin lopuksi teimme mielen ja kehon rentoutumisharjoituksen.

Kotitehtävänä oli koko perheen yhteinen tunnepeli. Oppilaat kirjoittivat paperille kuusi eri tunnetta ja numeroivat ne numeroin 1-6. Sen jälkeen noppaa heittämällä koko perhe keskusteli nopan silmäluvun osoittamasta tunteesta, esimerkiksi milloin olivat viimeksi koke-

neet tällaisen tunteen ja mitä tekevät tai voisivat tehdä kun tuntuu siltä. Tehtävän kautta pyrin paitsi aktivoimaan koko perheen, myös antamaan oppilaille kokemuksen siitä, että omista tunteista on turvallista puhua. Tehtävän niin onnistuessa perhe saattoi myös keskustella negatiivisten tunteiden purkamisesta ja sitä kautta vaikeissa tilanteissa toimimisesta.

3. tapaaminen: kehon antamat vihjeet ja rentoutuminen

Kolmannella kerralla tutustutaan kehon antamiin vihjeisiin ja rentoutumiseen. Tavoitteena on itsensä tunteminen luottavaiseksi ja rohkeaksi. Opetellaan keinoja, kuinka tuntea oma olonsa hyväksi sekä tutkitaan, millaisia viestejä oma keho meille lähettää olostamme. Harjoitellaan erilaisia rentoutumiskeinoja, kuten lihasrentoutus ja syvähengitys. (Barrett 2010, 152.)

Aloitimme tunnin jälleen viikon iloisten asioiden kierroksella ja sitten keskustelimme siitä, miltä viime kerran läksyn tekeminen oli tuntunut. Näin oppilaat saivat jakaa omia kokemuksiaan ja tulivat kuulluksi.

Tämän jälkeen siirryimme käsittelemään sitä, kuinka tunteet tuntuvat kehossamme. Ensin keskustelimme koko luokan kesken siitä, mitä kukin tekee esimerkiksi ollessaan jännittynyt, vihainen tai yksinäinen. Mietimme, mitkä keinot auttavat meitä käsittelemään tunteita, ja mitkä eivät auta meitä asiassa eteenpäin. Tämän jälkeen oppilaat tutkivat oppikirjan kuvaa, jossa oli esitelty kuvin erilaisia keinoja käsitellä tunteita. Kuvissa poika esimerkiksi haluaa koiraa, potkii kirjaa tai huutaa ja pui nyrkkiä. Oppilaiden tehtävänä oli värittää kuvista vihreällä hyvät ja punaisella huonot keinot käsitellä tunteita. Näin syntyi paitsi ajatuksia herättävää keskustelua yhteiskunnan normeista ja odotuksista, myös pohdintaa omasta käytöksestä ja siitä, millaiset asiat ja keinot helpottavat kurjaa oloa ja millaiset mahdollisesti vain lisäävät sitä. Tällaisessa tilanteessa oppilaat myös saivat vertaisiltaan myönteisiä käyttäytymismalleja. Myönteiset mallit sekä ristiriitojen käsittelytaidot nähdäänkin osana positiivista mielenterveyttä (Nordling & Toivio 2013, 63; Barrett 2004).

Tämän jälkeen oppilaat katsoivat oppikirjan kuvaa, jossa oli hermostunut poika ja hänen ympärilleen oli sanoin kirjoitettu erilaisia kehon antamia merkkejä ja reaktioita, joita jännitys hänessä aiheuttaa. Tällaisia merkkejä olivat esimerkiksi punastuminen, päänsärky, änkytys, pissahätä, hikiset kämmenet ja nukkumisvaikeudet. Oppilaiden tehtävänä oli miettiä omia jännityksentunteitaan ja värittää oppikirjan kuvan kehosta ne kohdat, joissa heillä jännitys tuntuu.

Tämän jälkeen jakauduttiin ryhmiin, ja annoin joka ryhmälle paperin, johon oli piirretty ihmiskeho. Sen jälkeen joka ryhmästä yksi oppilas nosti sokkona paperilapun, jossa luki jokin tietty tunne. Ryhmän tehtävänä oli keskustella, missä kohtaa kehossaan kukin heistä tuntee tämän tunteen. Tämän jälkeen antamaani kuvaan väritettiin kaikki oppilaiden mainitsemat kohdat. Lopulta huomasimme, että joka ryhmällä oli suurin osa piirroksen vartalosta väritettynä – tunteet ovat siis melko kokonaisvaltainen asia. Tällainen emotionaaliskognitiivinen toiminta edesauttaa mielenterveyttä (Sohlman 2004, 36), jonka vuoksi oppilaiden on hyvä olla siitä tietoisia.

Lopuksi teimme kehon rentoutumisharjoituksia. Ensin oppilaat liikkuivat vapaasti ympäri huonetta ja sanoin vuorotellen joko robotti tai mustekala, jolloin oppilaiden piti mennä asentoon, joka parhaiten kuvaa kyseistä olentoa. Harjoituksen ideana oli harjoitella tietoisesti rentouttamaan ja jännittämään lihaksia. Tämän jälkeen luin opettajan oppaasta rentoutumisharjoituksen, jossa vuorotellen jännitettiin ja rentoutettiin tiettyjä vartalon osia, sekä harjoiteltiin syvään, vatsaan saakka hengittämistä. Näin oppilaat saivat harjoitella konkreettisesti eri kehonosien rentouttamista sekä kokemuksen siitä, miltä todella rentoutunut vartalo tuntuu. Vastavuoroisesti myös jännittyneen kehon tuntemus ja erityisesti sen tiedostaminen on tärkeää, jotta oppilaat osaavat tällaisessa tilanteessa vaikuttaa asiaan ja rentouttaa kehonsa.

Kotitehtävänä oppilaiden tuli joka päivä harjoitella rentoutumista pienen hetken ajan. Näin oppitunnin sisältöä pyrittiin viemään käytäntöön. Toistuvuudella puolestaan tavoitellaan

taidon liittymistä arkielämään.

4. tapaaminen: auttava ja haitallinen sisäinen puhe

Neljännellä tapaamiskerralla keskitytään sisäisen puheen kuuntelemiseen. Tällöin opitaan ymmärtämään ajatusten ja tunteiden vaikutuksesta käytökseemme. Oma sisäistä puhetta lähestytään auttavien, eli vihreiden ajatusten ja haitallisten, eli punaisten ajatusten kautta. (Barrett 2010, 152.)

Aloitimme ”viikon iloinen asia” -kierroksella ja kyselin, kuinka hyvin oppilaat olivat löytäneet aikaa rentoutumiselle. Keskustelulla pyrin antamaan oppilaille tehtävään sitoutumisen tunteen, vaikkei läksy tällä kertaa ollutkaan kirjallisessa muodossa.

Oppitunnin aluksi kerroin oppilaille ajatusten ja tunteiden erosta. Yksi tapa havainnollistaa niiden eroa, on ajatella ajatusten tulevan päästä ja tunteiden sydäimestä. Jaoin taulun kahdeksan sarakkeeseen ja oppilaat sanoivat asioita, jotka osasivat jaotella kuuluviksi joko tunteisiin tai ajatuksiin. Esimerkiksi ”Kalle ärsyttää minua” on ajatus, ja ajatukseen liittyvä tunne voi puolestaan olla esimerkiksi ärsyyntyminen tai viha. Tämän jälkeen oppilaat tekivät monisteen, jossa piti yhdistää ajatuksia niihin liittyviin tunteisiin. Ajatusten ja tunteiden erottaminen auttaa oppilaita hahmottamaan omaa olotilaansa ja syitä siihen. Ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja päinvastoin, olennaista on kuitenkin erottaa nämä kaksi jolloin niihin voidaan parhaiten itse vaikuttaa.

Keskustelimme siitä, kuinka jokainen voi vaikuttaa omaan oloonsa. Kerroin oppilaille auttavista ajatuksista, eli sellaisista ajatuksista, jotka antavat voimaa ja auttavat tuntemaan itsevarmuutta ja rohkeutta. Auttavia ajatuksia voivat olla esimerkiksi sellaiset ajatukset kuin ”Tänään on hyvä päivä”, ”Menen pelaamaan kavereideni kanssa, koska se saa minut iloiseksi.” tai ”Yritän parhaani, en aio luovuttaa”. Tämän harjoitteen tavoitteena oli kehittää oppilaiden vaikeista tilanteista selviytymisen kykyä sekä pärjäävyyttä. Pärjäävyyttä voidaan edistää harjoittelemalla, sillä luonteenpiirteen lisäksi se on myös dynaaminen pro-

sessi (Lahti 2014, 330).

Tämän jälkeen oppilaat miettivät työkirjan tehtävää, johon piti kirjoittaa jokin iloiseen sekä pelottavaan hetkeen liittynyt ajatus, ajatukseen liittyvä tunne, sekä näiden kahden synnyttämä käyttäytyminen, eli mitä oppilaat olivat sitten tehneet kyseisessä tilanteessa. Näin oppilaat saivat reflektoida omia tunteitaan ja ajatuksiaan, sekä pohtia omaa toimintaansa.

Seuraavaksi harjoittelimme negatiivisten, haitallisten ajatusten muuttamista positiivisiksi, auttaviksi ajatuksiksi. Friends-ohjelmassa näille erilaisille ajatuksille on annettu värit. Haittaavat ajatukset ovat punaisia ajatuksia ja auttavat ajatukset puolestaan vihreitä.

Ensin mietimme jonkin punaisen ajatuksen, esimerkiksi ”En koskaan onnistu matikan kokeessa.” Tämän negatiivisen ajatuksen katkaisemiseksi tarvitaan väliin tuleva keltainen, pysäyttävä ajatus, joka voi olla esimerkiksi ”Lioittelenko? Onkohan asia todella niin?” Tämän jälkeen koitettiin keksiä positiivinen ajatus, joka johdattelee eteenpäin negatiivisista mietteistä. Tämä vihreä ajatus voisi olla vaikka ”Kun harjoittelen paljon ja yritän parhaani, se riittää.” Oppilaat tekivät työkirjasta tehtävän, jossa kuvien pohjalta piti keksiä ja kirjoittaa kyseisessä tilanteessa henkilöitä auttavia ajatuksia. Tässä harjoituksessa kehitettiin paitsi oppilaiden pärjäävyyttä, myös kykyä suhtautua tilanteisiin toiveikkaasti ja positiivisesti. Näin ollen harjoituksella pyritään lisäämään myös oppilaiden itseluottamusta sekä tyytyväisyyttä itseän, joista Sohlmanin (2004, 40) mukaan positiivinen mielenterveys osaltaan koostuu.

Lopuksi teimme kehon ja mielen rentoutumisharjoituksen. Läksyksi oppilaat saivat monisteeseen, jossa oli tarina. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia ja kirjoittaa ylös tunteita, joita tarinan henkilöillä oli, sekä keinoja, kuinka tunteet ilmenivät. Lisäksi heidän piti kirjoittaa yhdestä tarinassa ilmenneestä tunteesta omakohtaisia kokemuksia. Näin pyrin jälleen sitouttamaan oppilaita opeteltavaan asiaan sekä viemään sen käytäntöön ja oppilaiden omaan kokemusmaailmaan.

5. tapaaminen: haitallisten ajatusten muuttaminen auttaviksi ajatuksiksi

Viidennellä tapaamiskerralla syvennetään sisäiseen puheeseen liittyviä taitoja harjoittelemalla haitallisten ajatusten muuttamista auttaviksi ajatuksiksi. Tämä tapahtuu käytännössä huomion kiinnittämisellä positiivisiin asioihin sekä haitallisten ajatusten haastamisella ja niiden kääntämisellä auttaviksi ajatuksiksi. (Barrett 2010, 152.)

Aloitimme jälleen oppilaiden kertomilla iloisilla asioilla. Sen jälkeen tarkistin kotitehtävän.

Palauttelimme mieliin edelliskerran ”vihreät ja punaiset ajatukset” -asiaa. Oppilaat alleviivasivat työkirjassa olevasta tarinasta kaikki löytämänsä auttavat ajatukset. Keskustelimme siitä, että näillä hyvillä ajatuksilla voidaan korvata negatiivisia ajatuksia. Näin kertosimme viime oppitunnilla käytyä asiaa.

Kerroin, että näiden kahden ajatustyyppin välille kuuluvat vielä keltaiset ajatukset, jotka ovat luonteeltaan ”hidasta ja mieti” -tyyppisiä. Näiden keltaisten ajatusten avulla pyritään pysäyttämään negatiivinen ajattelu ja harkitsemaan tilannetta uudelleen.

Harjoittelimme tätä ajatusten muuttamista siten, että muodostimme koko luokasta ison piirin. Minulla oli mukana kaksi palloa, vihreä ja punainen. Ensin heitin punaisen pallon yhdelle oppilaalle, jonka tehtävänä oli keksiä jokin negatiivinen ajatus. Sen jälkeen kaikki muut sanoivat yhteen ääneen keltaisen ajatuksen ”Onkohan asia todella noin?”. Tämän jälkeen heitin vihreän pallo jollekin toiselle oppilaalle, jonka tehtävänä oli keksiä jokin positiivinen ajatus, joka kumoaisi negatiivisen ajattelutavan. Tällä tavoin leikin kautta harjoittelimme opeteltavaa asiaa jälleen käytännössä. Isossa ryhmässä tehtävä harjoitus oli myös suosiollinen vertaisoppimiselle.

Lopuksi oppilaat piirsivät oman lempipaikkansa, jossa voivat rentoutua. Luin kehon ja mielen rentoutustarinan, jonka jälkeen annoin kotitehtäväksi monisteen, jossa piti pohtia tuntemiaan negatiivisia ajatuksia, niiden herättämiä tunteita ja käyttäytymistä sekä keksiä,

mitkä positiiviset, vihreät ajatukset olisivat voineet auttaa tilanteissa. Näin oppilaat pääsivät refleктоimaan omia ajatuksiaan sekä käyttäytymistään. Kotona mahdollisesti myös perhe osallistuu keskusteluun, jolloin oppilaat voivat saada syntymään antoisaa keskustelua esimerkiksi vanhempiensa tai sisarustensa kanssa.

6. tapaaminen: askel askeleelta -selviytymissuunnitelma

Kuudennella tapaamisella johdatellaan ajatuksia oman selviytymissuunnitelman tekemiseen. Tällä kerralla esitellään erilaisia keinoja elämän vaikeista hetkistä selviytymiseen ja opetetaan kohtaamaan vaikeudet askel askeleelta, pienemmiksi paloiksi pilkkoen. (Barrett 2010, 153.)

Kuudennen tapaamisen aloitti tutusti hyvien asioiden muistelu, sekä läksyjen tarkistaminen.

Tämän jälkeen keskustelimme siitä, että olemme jo kurssilla oppineet muutamia tapoja, kuten rentoutumisen ja vihreiden ajatusten ajattelemisen, jotka voivat auttaa pärjäämään vaikeissa tilanteissa. Mietimme yhdessä muita keinoja. Oppilaat lukivat ääneen työkirjasta erään henkilön selviytymissuunnitelman, jossa pienin askelin lähestyttiin vaikeaa asiaa. Näin oppilaat saivat jonkinlaisen mielikuvan siitä, mitä sillä kertaa opetettava asia pitäisi sisällään.

Tämän jälkeen oppilaat tekivät pareittain tehtävän, jossa heidän piti osata laittaa järjestykseen erästä toista haastavaa tilannetta varten laaditun selviytymissuunnitelman askeleet ja yhdistää jokaiseen askeleeseen juuri tätä vaihetta helpottava auttava ajatus. Tällä tavoin selviytymissuunnitelman ajatus on helpompi hahmottaa.

Seuraavaksi jokainen mietti itselleen vaikean tai haastavan tilanteen, johon kaipasi selviytymissuunnitelmaa. Aloitimme tekemään suunnitelmia tunnilla ja kotitehtäväksi tuli tehdä selviytymissuunnitelma valmiiksi yhdessä vanhempien kanssa. Näin oppilaat pääsivät har-

joittelemaan asiaa tosielämän tilanteessa. Vanhempien apu toi tilanteeseen läheisen tukea sekä mahdollisesti arvokkaita neuvoja, joita oppilaat eivät välttämättä olisi itse keksineet.

Tunnin loppuksi annoin yhden oppilaan lukea vuorostaan mielen ja kehon loppurentoutuksen. Näin rentoutumishetki oli täysin oppilaslähtöinen ja tapahtui oppilaiden kesken vertaisryhmässä.

7. tapaaminen: roolimallit ja tukijoukot

Seitsemännen tapaamisen teemana on roolimalleilta oppiminen ja tukijoukon muodostaminen. Tapaamisessa pohditaan roolimallien ja tukijoukkojen tärkeyttä sekä kartoitetaan jokaisen omaa tukiverkkoa. (Barrett 2010, 153.)

Viikon iloisten asioiden kertomisen jälkeen oppilaat esittelivät omat selviytymissuunnitelmansa parilleen. Kiertelin luokassa lukemassa suunnitelmia ja katsoin, millaisia asioita oppilaat olivat niihin kirjoittaneet. Valitsin toimintamuodoksi parityöskentelyn, sillä koin sen olevan helpompaa vaikeista asioista keskusteltaessa, kuin esimerkiksi koko luokan yhteisen keskustelun.

Aluksi keskustelimme siitä, ketä kukin ihailee ja minkä takia. Mietimme kuka olisi hyvä roolimalli, millaisia ominaisuuksia hänessä ihaillaan ja minkä vuoksi. Tämän jälkeen jokainen kirjoitti kirjeen roolimallilleen. Ohjeena oli kirjoittaa muun muassa miksi oppilas ihailee häntä, miksi hän on roolimalli ja mitä oppilas on oppinut häneltä. Näin oppilaat pääsivät pohtimaan omia arvomaailmojaan, asioita joita ihailevat ja arvostavat.

Seuraavaksi oppilaat saivat monisteet, jossa oli kuva puista, joiden juuret yhdistyvät maan alla yhdeksi suureksi sekamelskaksi. Oppilaiden tehtävä oli kirjoittaa puiden runkoihin henkilöiden nimiä, joiden toivoisivat olevan tukenaan hyvinä ja huonoina hetkinä. Seuraavassa tehtävässä oli annettu esimerkkejä tilanteista, ja oppilaiden tehtävä oli kirjoittaa joka tilanteen kohdalle henkilön nimi, kenen toivoisivat olevan mukana tällaisessa tilanteessa.

Tilanteita olivat esimerkiksi ”Saat tietää pääseväsi unelmalomalle.”, ”Sinua kiusataan koulussa” ja ”Vanhempasi ovat pettyneitä sinuun.”. Näiden tehtävien ajatuksena oli saada oppilaat pohtimaan omia tukiverkostojaan, henkilöitä, jotka ovat heidän tukena. Tällainen sosiaalinen tuki, ystävät ja vuorovaikutussuhteet ovat mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Nordling & Toivio 2013, 63; Barrett 2004).

Tämän jälkeen oppilaat pohtivat tilanteita, joissa ovat itse olleet jonkun tukena. He kirjoittivat työkirjan tehtävään henkilöiden nimiä jotka ovat tukeneet heitä itseään, ja joita he olivat itse olleet tukemassa jossakin hetkessä. Tällainen itsensä ja elämänsä merkityksellisenä kokeminen on Sohlmanin (2004, 36) mukaan tärkeä osa mielenterveyttä. Pohdimme myös sitä, että tukijoukkojen ei välttämättä tarvitse olla läsnä vaikeassa tilanteessa, vaan esimerkiksi puhelinsoitto tai ajatus siitä, miten isoisa rohkaisisi jossakin tilanteessa saattaa auttaa.

Tunnin loppuksi oppilaat täyttivät työkirjasta ”ystävyyden puun”, eli kirjoittivat kuvan puun lehdille ominaisuuksia, joita arvostavat ystäväissään sekä asioita, jotka tekevät heistä itselleen hyvän ystävän. Näin oppilaat saivat reflektoida omaa arvomaailmaansa tarkoituksena vahvistaa oppilaiden minäkuvaa ja ylipäänsä ajatusta siitä, millaisia asioita he tavoittelevat omalta minuudeltaan.

Tunnin loppuksi yksi oppilaista luki mielen ja kehon rentoutumisharjoituksen. Kotitehtäväksi tuli keskustella kotona muiden perheenjäsenten kanssa heidän roolimalleistaan ja kirjoittaa ne ylös. Näin myös perhe tuotiin osalliseksi tehtävää. Tavoitteena oli saada oppilaat huomaamaan, että kaikki tarvitsevat joskus tukea ja apua muilta, myös omat vanhemmat.

8. tapaaminen: kuuden vaiheen ongelmanratkaisusuunnitelma

Kahdeksannella tapaamisella tehdään jokaiselle oma kuusivaiheinen ongelmanratkaisusuunnitelma. Tätä ongelman tunnistamisesta, mahdollisten ratkaisujen keksimisestä, mahdollisten seurausten pohtimisesta, parhaan ratkaisun valitsemisesta, suunnitelman toteu-

tuksesta ja tulosten arvioinnista koostuvaa suunnitelmaa harjoitellaan myös käytännössä. (Barrett 2010, 153.)

Viikon iloisen asian kerrottuaan oppilaat saivat kukin kertoa yhden perheenjäsenensä roolimallista. Näin tarkistettiin läksy sekä annettiin oppilaille tilaisuus huomioida se, kuinka erilaisia asioita eri ihmiset arvostavat, ja ne kaikki ovat yhtä tärkeitä.

Aloitin tunnin esittelemällä uuden selviytymiskeinon haastavia tilanteita varten, kuuden vaiheen suunnitelman. Kuuden vaiheen suunnitelman ensimmäinen vaihe on pohtia ja ymmärtää, mikä ongelma on kyseessä. Toinen vaihe on miettiä eri vaihtoehtoja omalle toiminnalle, mitä itse voisi tilanteessa tehdä. Kolmannessa vaiheessa punnitaan kunkin eri keinon mahdollisia seurauksia. Neljäs vaihe on valita näiden seurausten perusteella paras mahdollinen toimintatapa. Viides vaihe on suunnitelman toteutusvaihe. Lopuksi viimeisessä vaiheessa tarkastellaan lopputulosta, onnistuiko suunnitelma odotetusti ja olisiko seuraavalla kerralla syytä tehdä jotain toisin. Kuuden vaiheen suunnitelmassa on olennaista paitsi asioiden pilkkominen pienemmiksi kokonaisuuksiksi, myös oman toiminnan ja ajatusten reflektointi.

Työkirjassa olevan esimerkkisuunnitelman kautta tutkimme suunnitelman tekoa käytännössä vaihe vaiheelta. Tämän jälkeen jokainen sai tehdä oman kuuden vaiheen suunnitelmansa. Näin harjoiteltiin teoriassa opittua asiaa käytännössä.

Tunnin lopuksi kertosimme vielä opittuja selviytymiskeinoja. Rentoutuminen, positiivisten ajatusten ajatteleminen, ongelman pilkkominen pienemmiksi askeliksi, tukijoukkojen tiedostaminen ja hyödyntäminen sekä nyt viimeisimpänä opittu kuuden vaiheen ongelmanratkaisusuunnitelma ovat kaikki hyviä keinoja selviytyä elämän haastavista tilanteista. Oppilaiden täytyy itse kokeilla ja harkita, mikä keino on juuri sen hetkisen tilanteen ratkaisemiseksi kaikkein sopivin.

Tällä kertaa luokan oman opettajan lukeman mielen ja kehon rentoutumishetken jälkeen

annoin läksyksi työkirjasta löytyvät hyvän olon muistilistan läpikäymisen yhdessä perheen kanssa. Listassa pyydetään keskustelemaan perheen kesken jokaiselle tapahtuneista iloisista asioista sekä pohtimaan, mitä mukavaa perhe voisi tehdä yhdessä. Listassa pyydetään myös miettimään, millaisia pieniä parannuksia koko perhe voisi tehdä päivittäisen liikunnan, terveellisen ravinnon ja levon suhteen. Näin pyrittiin saamaan aikaan paitsi perheen sisäistä keskustelua, myös tehtävänannon puitteissa ohjata perhettä antamaan jokaiselle jäsenelle mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa perheen yhteisiin käytäntöihin.

9. tapaaminen: itsensä palkitseminen

Yhdeksännellä tapaamisella harjoitellaan itsensä palkitsemista, ja olennaista on nimenomaan itsensä palkitseminen jo yrittämisestä, ei niinkään täydellisesti onnistuneesta suorituksesta. Harjoitellaan edelleen elämän mukavien puolien havaitsemista sekä positiivisten asioiden huomioimista. (Barrett 2010, 153.)

Totutusti keskustelimme tunnin aluksi jokaisen viikon iloisesta asiasta. Keskustelimme myös siitä, miten perhe oli suhtautunut viime kerran läksyyn ja millaisia asioita oli noussut esiin. Läksyn tarkistamisen lisäksi halusin kuulostella, kuinka kukin perhe oli suuntautunut tämän henkiseen tehtävään.

Tunnin aluksi kertosimme vaikeiden tilanteiden selviytymiskeinot ja pohdimme tilanteita, missä mitään keinoa voisi olla hyvä käyttää. Tämän jälkeen kerroin tunnin aiheesta, itsensä palkitsemisesta. Kerroin, että on tärkeää huomata, milloin on itse yrittänyt parhaansa ja olla siihen tyytyväinen. Oman parhaansa yrittäminen on erittäin hyvä syy palkita itsensä. Tyytyväisyys itseseen on tärkeä tekijä positiiviselle mielen hyvinvoinnille. Oppilaat ovat usein kovin ankaria ja vaativia itselleen, ja välillä onkin hyvä muistuttaa siitä, että me kaikki riitämme kyllä sellaisena kuin olemme.

Keskustelimme myös palkinnoista, tarkoitus ei ole se, että itsensä palkitseminen hoituisi pyytämällä vanhemmilta uutta puhelinta tai omaa hevosta. Palkintona voi toimia esimerkik-

si jokin kiva tekeminen, kuten kaverien kanssa jalkapallon pelaaminen tai vaikkapa kokkaushetki vanhempien kanssa. Oppilaat saivatkin itse keksiä itselleen mukavia palkintoja ja koitin rohkaista heitä pohtimaan nimenomaan aineettomia palkintoja.

Tämän jälkeen teimme työkirjasta tehtävän, jossa piti ympyröidä kuvasta kaikki myönteiset asiat. Tämän jälkeen oppilaat katsoivat toista työkirjan tehtävän kuvaa, jossa oli pieni poika aran näköisesti koulun pihalla. Kuvaan liittyi teksti, jossa pyydettiin miettimään tilannetta, että oppilas olisi itse muuttanut uudelle paikkakunnalle ja menisi ensimmäistä päivää uuteen kouluun. Ensin oppilaat miettivät yleisesti kuvan herättämiä ajatuksia. Seuraavaksi heidän tuli miettiä mukavia asioita, joihin kuvan tilanteessa kannattaisi kiinnittää huomiota. Näin oppilaat harjoittelivat paitsi toisen henkilön asemaan asettumista, myös positiivisten asioiden huomioimista.

Keskustelimme siitä, miksi positiivisiin asioihin on tärkeää kiinnittää huomiota. Totesimme, että jos aina kiinnittää huomiota negatiivisiin asioihin ja esimerkiksi ajattelee itsestään negatiivisesti, niin sellaisiin ajatuksiin alkaa pian todella uskomaan, vaikka ne eivät olisi oikeasti totta.

Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että negatiivisten asioiden huomioiminen itsessämme, muissa ihmisissä sekä ympäristössä ennustaa vahvasti ahdistuneisuuden oireiden syntymistä sekä myös mahdollisesti masennusta, sillä näin huomio kiinnittyy haitallisiin asioihin, kuten fyysiseen pahoinvointiin ja ahdistuneisuuteen tai ympäristön negatiivisiin viesteihin (Barrett 2010, 110).

Tunnin loppuksi harjoittelimme kehumista. Jokainen sanoi aluksi vieruskaverilleen jonkin mukavan asian. Oppilaiden ehdotuksesta teimme myös vapaan kehu kierroksen, eli jokainen sai kulkea luokassa vapaasti ja aina kun vastaan tuli toinen oppilas, sanottiin hänelle joku kehu. Tälläkin tehtävällä pyrittiin harjoittelemaan hyvien asioiden huomioimista. Myös itsestä kuultu kehu lämmittää mieltä ja sen tuoma hyvä olo saattaa kantaa pitkällekin. Tällä kertaa loppurentoutumisen jälkeen en antanut läksyjä.

10. tapaaminen: juhlietaan uusia opittuja taitoja

Viimeisellä tapaamisella kerrataan kaikkia kurssilla opittuja taitoja erilaisten leikkien ja pelien kautta. Viimeinen tapaaminen päättää kurssin, joten silloin pidetään myös juhlat. (Barrett 2010, 153.)

Viimeinen kerta alkoi jälleen mukavien asioiden muistelulla. Seuraavaksi olikin päivän juhmallinen hetki, kun jaoin jokaiselle todistuksen kurssin läpäisystä. Keskustelimme kurssista ja oppilaat kertoivat siitä mielipiteitään ja kokemuksiaan. Näin oppilaat saivat konkreettisen palkinnon ja muiston kurssista, sekä pääsivät vapaasti keskustelemaan kurssin herättämistä ajatuksista.

Tämän jälkeen teimme jokaisen oppilaan selkään suuren pahvisydämen, jonka sisään jokainen kävi kirjoittamassa mukavia asioita. Tämän oli tarkoitus olla paitsi positiivisten asioiden huomioimista ja kehumisen taitoja kertaava harjoite, mutta myös tuottaa oppilaille iloa ja onnellisuutta.

Tälle kerralle oppilaat olivat saaneet esittää musiikkitoiveita, joita sitten soitettiin luokan omassa päivädiscossa. Toin oppilaille myös hieman juhlaherkkuja, ja viimeinen tunti päättyikin tanssien ja juhlien.

Oppituntien lisäksi kurssiin kuuluu yhdestä kahteen tapaamista vanhempien kanssa. Vanhempien osallistumista ohjelmaan pidetään tärkeänä, sillä tämä lisää todennäköisyyttä myös taitojen käyttämiseen ja ylläpitoon koulun alkupuolellakin (Joronen & Koski 2010, 230), mutta omassa interventiossani vanhempien osallisuus ja yrityksistäni huolimatta hyvin vähäiseksi. Pyrin esimerkiksi korostamaan kotitehtävien teossa koko perheen tai vanhempien osallistumista. Yritin myös järjestää vanhempainiltaa, mutta aikaisesta tiedotuksesta huolimatta innokkuutta osallistumiseen ei ollut. Hoidin tiedottamisen, kurssin esitte-

lyn sekä ohjelman sisältöjen käsittelyn sähköisesti Wilma-palvelun kautta. Tätä kautta sainkin jonkin verran keskustelua aikaan vanhempien kanssa.

5.4 Aineistonkeruu

Toimintatutkimuksen tuloksia, erityisesti tällaisia mielen hyvinvoinnin tilan muutoksen kokemuksia, on vaikeaa mitata. Toimintatutkimuksen merkitys on nähtävissä siinä, tuottiko interventio halutun laisia tuloksia (Linnansaari 2004, 124). Mielen hyvinvoinnin tila, sen muutos ja kokemukset sen tilasta ovat jokaisen henkilön omakohtaisia (Nordling & Toivio 2013, 60) ja näin ollen paras tapa arvioida tuloksia tällä saralla lienee kysyä asianosaisilta itseltään. Nämä kaksi tutkimukseni tulosten mittaukseen liittyvää ongelmaa tiedostaen valitsin aineistonkeruumenetelmikseni puolistrukturoidun teemahaastattelu sekä tutkijan päiväkirjan pitämisen.

Kirjoitin tutkijan päiväkirjaa koko ohjelman ajan, sekä haastatteluja tehdessäni. Käytännössä siis kirjoitin kunkin tapaamiskerran jälkeen muistiin omia ajatuksiani ja tuntemuksiani tapaamisista, sekä hieman sisällöistä ja siitä, mitä milläkin kerralla olimme tehneet. Päiväkirjamerkinnot saattoivat käsitellä esimerkiksi jonkin tietyn harjoitteen sujumista, yleistä tunnelmaa, oppilaiden asenteita tai jotain yksittäisiä tapahtumia. Pysin päiväkirjassani myös kuvailemaan oppilaiden kommentteja ja heidän ilmaisemiaan kokemuksia. Toimintatutkimuksen prosessinomaisen luonteen vuoksi onkin erityisen tärkeää tehdä havainnoista ja kokemuksista tarkat muistiinpanot. Asioiden tarkka kirjaaminen paitsi auttaa muistamaan prosessin kulkua, myös auttaa tutkimuksen aikaisessa reflektiossa. (Linnansaari 2004, 117.)

Valitsin haastatteluihini teemahaastattelun, sillä halusin keskustella tietyistä aiheisällöistä, mutten kuitenkaan halunnut rajata oppilaiden mahdollisuuksia kertoa ajatuksiaan myös näiden aiheiden ulkopuolelta. Tein jokaiselle oppilaalle puolistrukturoidun teemahaastattelun ennen Friends-ohjelman aloittamista sekä sen päättymisen jälkeen. Haastatteluissani kyselin haastateltavalta aluksi hänen harrastuksistaan, perheestään ja mieliasioistaan. Tavoitteenani oli saada haastateltava rentoutumaan ja luoda siten haastattelutilanteesta luontevampi ja avoimempi.

Haastattelussa suullisten kysymysten tukena oli kuvallinen mielipidejana, jossa oli eri värein korostetut ympyrät eri vastausvaihtoehdoille. Vastausvaihtoehdot olivat kysymyksestä riippuen muotoiltu eri sanoin, mutta pääajatus oli kaikkien kysymysten kohdalla sama. Äärimmäisenä vasemmalla oli tumman vihreä ympyrä, joka kuvasi kaikkein positiivisinta vaihtoehtoa. Tätä vaihtoehtoa oli kysymyksestä riippuen kuvattu sanoilla, ”hyvällä tuulella”, ”mukavaa” tai ”helppoa”. Äärimmäisenä oikealla puolestaan oli negatiivisin vaihtoehto kuvattuna kirkkaan punaisella ympyrällä. Tätä vaihtoehtoa kuvattiin sanoilla ”huonolla tuulella”, ”ikävä” tai ”vaikeaa”. Näiden kahden vaihtoehdon välillä oli annettuna välivaihtoehdot vaalean vihreällä ja oranssilla ympyrällä merkittynä. Näiden värien kohdalla oli sanojen eteen laitettu etuliite ”melko”. Haastateltavan tehtävänä oli asettaa merkki sopivimman vaihtoehdon kohdalle, jonka sitten kirjoitin itselleni ylös. Annoin neljä vaihtoehtoa sen vuoksi, että viides vaihtoehto olisi ollut neutraali eikä olisi kertonut haastateltavan ajatuksesta ja mielipiteistä tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Kuvallinen lomake oli haastattelussa vain tukikeinona, jotta haastateltava kykenisi paremmin hahmottamaan oman kantansa asiaan. Tämän lisäksi kyselin teemahaastattelulle ominaisesti jatkokysymyksiä ja pyrin saamaan aikaan keskustelua.

Kaikki teemahaastattelukysymykseni koskivat sosiaalisesti haastavia tilanteita. Haastattelukysymykset oli jaoteltu kolmeen eri teemaan: 1. uusi, ennalta tuntematon tilanne, 2. julkinen esiintymistilanne sekä 3. ristiriita vertaissuhteessa.

(1) Ensimmäinen kysymys sekä alku- että loppuhaastatteluissa koski tilanteita, joissa oppilas menee ensimmäistä kertaa tuntemattomaan ympäristöön. Alkuhaastattelussa tilanteena oli uudelle paikkakunnalle muutto ja siellä uuteen kouluun meno. Loppuhaastattelussa vastaava tilanne oli esitetty uuteen harrastukseen ensimmäistä kertaa menona.

(2) Toinen kysymys käsitteli esiintymistilannetta. Alkuhaastattelussa haastateltavan tuli pohtia tilannetta, jossa hän pitäisi esitelmän luokan edessä. Loppuhaastattelussa tilanne oli esiintyminen koulun kevätjuhlassa.

(3) Kolmas tilanne käsitteli erimielisyyksiä. Alkuhaastattelussa tilanteena oli riita kaverin kanssa, ja kuinka helppo tai vaikea sitä olisi alkaa sopimaan. Loppuhaastattelussa haastateltava pohti kuinka helppoa tai vaikeaa olisi puuttua tilanteeseen, jossa hän näkisi kaverialaan kiusattavan.

Loppuhaastattelussa kysyin lisäksi oppilaiden kokemuksia kurssista. Kysyin aluksi yleistä mielipidettä, heidän oppimiaan asioita, kurssilla olleita vaikeita asioita sekä kurssilta saatuja käytännön vinkkejä. Lisäksi pyysin oppilaita pohtimaan, onko kurssilla ollut merkitystä siihen, kuinka he kokevat elämän vaikeat tilanteet, sekä osaisivatko he eritellä, millaisin tavoin kurssi on tähän kokemukseen vaikuttanut.

Tässä tutkimuksessa analysoitu aineisto koostui opettajien ja oppilaiden haastatteluista, sekä tutkimuspäiväkirjasta, jotka pohjautuivat kokemuksiin toteutetusta interventiosta.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Interventioni kohdistui lapsiin, ja juuri tämä lasten haastattelemisen ongelmallisuus vaivasi minua haastattelukysymyksiä pohtiessani. Etukäteen oli hiukan vaikeaa tietää, millainen kysymyksen asettelu ja kieli olisi parasta juuri viidesluokkalaisia haastatellessa. Valitsin haastattelun juurikin sen takia, ettei kirjoittamisen työläys tai ylipäänsä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet rasittaisi haastattelun vastauksia. Nyt kasvokkain haastatellessa uutena vaikeutena olikin se, kuinka voitan lasten luottamuksen ja saan heidät puhumaan minulle, täysin vieraalle, näin vaikeista ja henkilökohtaisista asioista. Kertoisivatko haastattelun ja tutkimuksen tulokset lasten todellisista kokemuksista?

Haastattelupaikkana toimivat koulun eri tilat. Pyrin valitsemaan haastattelupaikan niin, että se olisi mahdollisimman rauhallinen, jotta haastateltavat voivat keskittyä täysin haastatteluun, mutta myös siksi, että sivulliset eivät kuulisi heidän puhettaan ja vastauksiaan, jolloin heidän anonymiteettinsä mahdollisesti kärsisi, eivätkä he välttämättä kertoisi luottamuksellisia asioitaan.

Juuri tämän interventioni erityisluonteen vuoksi päädyin aineistotriangulaatioon. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 233) määrittävät aineistotriangulaation menetelmäksi, jossa saman ongelman ratkaisuun kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja. Lasten kokemuksia tutkittaessa toki heidän omat kertomuksensa ovat pääaineistoa, mutta päätin tutkia lasten kokemuksia myös omien havaintojeni, eli tutkimuspäiväkirjan, sekä opettajan tekemien havaintojen perusteella. Vaikka näistä kahdesta jälkimmäisestä saatu tieto olisikin niin sanotusti toisen käden tietoa, koin sen silti arvokkaaksi materiaaliksi.

5.6 Analyysi

Haastateltuani oppilaat sekä ennen kurssia että kurssin jälkeen, litteroin eli kirjoitin puhtaaksi haastattelut lyhyen ajan kuluessa, jotta itse haastattelutilanne olisi vielä selkeänä mielessäni. Litteroitua aineistoa kerääntyi yhteensä 48 sivun verran tekstiä. Aineiston keräämisen jälkeen on tehtävä tiettyjä esitöitä ennen varsinaisten päätelmien tekoa (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 221). Aluksi tarkistin tiedot ja poistin litteroimistani materiaaleista erään alkuhaastattelun, jonka antaneen oppilaan vanhemmat olivat hieman jälkikäteen päättäneet, etteivät anna lapselleen lupaa osallistua tutkimukseen.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 223) muistuttavatkin, että laadullisessa kenttätutkimuksessa usein tehdään analyysia pitkin matkaa, sillä aineistoa kerätään usein monissa eri vaiheissa ja rinnakkain eri menetelmillä. Näin oli myös omassa tutkimuksessani. Intervention jälkeen aloin todenteolla tarkastelemaan tutkimusaineistoani ja kävin läpi litteroitua aineistoa pyrkimyksenäni luoda siitä kokonaiskuvan. Aineistoa voidaan analysoida joko selittämiseen tai ymmärtämiseen pyrkivällä lähestymistavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224). Tutkimukseni tavoitteena on selvittää oppilaiden kokemuksia, jolloin ymmärävä analyysitapa tuo parhaimman vastauksen.

Seuraavaksi tarkastelin litteroitujen haastattelujen vastauksia ja pyrin etsimään niistä yhteneväisyyksiä. Tällä tavoin teemoittelemalla sain nostettua aineistosta tiettyjä teemoja. Samalla reflektoin oppilaiden haastatteluja omaan tutkimuspäiväkirjaani, ja pohdin tukivatko omat havaintoni oppilaiden kertomia kokemuksia, vai olivatko havaintoni näistä poikkeavia. Tällä tavoin halusin muodostaa mahdollisimman laajan kuvan ensinnäkin oppilaiden omista kokemuksista, mutta myös muiden intervention osallisten havainnoista, jotka saattaisivat paljastaa jotain, mitä oppilaat eivät itse ole osanneet pukea sanoiksi tai ylipäänsä havainnoida omassa toiminnassaan.

Tämän jälkeen otin kunkin oppilaan alku- ja loppuhaastatteluissa tehtyjen ”kuvittele” -tilanteiden vastaukset tarkempaan tutkintaan ja vertailin niissä tapahtuneita muutoksia ja

sisältöjä. Kiinnostuin siitä, olisivatko vastaukset muuttuneet, ja millä tavoin. Henkilökohtaisten tarkastelujen lisäksi minua kiinnosti se, olivatko vastaukset muuttuneet kaikilla oppilaila samalla tavoin, ja olisiko alkuhaastattelujen vastauksilla ylipäänsä jotakin tekemistä loppuhaastattelujen vastausten kanssa. Vertailin näitä tuloksia oppilaiden kokemuksiin kursista.

Luokan opettajan ennako-oletuksena oli, että interventioni hyödyttäisi eniten oppilaita, joilla on lähtötilanteessa heikompi itsetunto tai muita mielen hyvinvoinnin pulmia. Tarkaste-linkin niiden oppilaiden haastatteluja lähemmin, joiden vastauksissa ilmeni suurin muutos verrattuna alku- ja loppuhaastatteluja. Koitin päätellä erityisesti näiden oppilaiden alkuhaastattelujen perusteella, voisiko tässä ennako-olettamuksessa olla jotain todenperäistä.

Aineiston tarkka tutkiminen paljasti aineistosta kolme erillistä teemaa; (1) intervention merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi (2) oppilaiden saamat välineet vaikeista tilanteista selviämiseen ja (3) muiden huomioinnin merkitys hyvinvoinnille. Näiden teemat koostuvat pienemmistä alateemoista. Esittelen tutkimustuloskokonaisuuden seuraavalla sivulla olevassa taulukossa.

Taulukko 4: Tutkimustulokset

Suuremmat kokonaisuudet	Teoria teemojen takana	Aineistosta nousseet teemat	Oppilaiden suusta
Intervention merkitys oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi yleisesti	Itsevarmuus	Tunne pärjäämisestä Keinot helpottaa stressaavia tilanteita Usko itseseen ja onnistumisiin Oman itsensä arvostaminen sellaisena kuin on Positiivisten asioiden huomiointi Omien tunteiden ja ajatusten reflektointi	”No mä tykkään esiintyä ja sillei. Ja se on muutenki hauskaa kun saa tehdä jotain kivaa mistä tykkää.”
	Tyytyväisyys itseseen		
	Koherenssin tunne		
Oppilaiden saamat välineet vaikeista tilanteista selviämiseen	Sisäiset keinot	Rentoutuminen Positiivinen ajattelu Tukijoukot Tunnetaidot	”Aina välillä voi niinku ottaa rauhallisesti ja vaikka kehua itseänsä mielessänsä.”
	Ulkoiset keinot		
Muiden huomioinnin merkitys hyvinvoinnille	Parantuneet vuorovaikutustaidot	Tunteiden tunnistaminen Tunteiden ymmärtäminen Kaverisuhteet	”No [opin] oikeestaan aika paljonkin kaikenlaista. Että kaikkee, että miten toisten kaa voi toimia ja tollel.”
	Kasvanut sosiaalinen kompetenssi		

Oppilaiden kokemukset FRIENDS-intervention vaikutuksista heidän mielen hyvinvoinnilleen

6. Tulokset

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset. Aluksi kerron intervention vaikutuksista oppilaiden kokemuksiin heidän mielenhyvinvoinnistaan. Tarkastelen intervention merkitystä oppilaiden mielen hyvinvointiin kuvaamalla yleisiä kokemuksia interventioista, sekä tarkastelemalla oppilaiden kokemuksia niistä välineistä, joita he kokivat intervention antaneen heille vaikeista tilanteista selviytymistä varten. Tarkastelen myös intervention merkitystä vuorovaikutussuhteisiin nimenomaan muiden huomioimisen osalta. Tämän jälkeen tarkastelen omaa tutkimuspäiväkirjaani.

Tutkimuksessani tutkin erityisesti oppilaiden kokemuksia kyseisen intervention merkityksestä heidän ongelmanratkaisutaidoilleen ja vaikeista tilanteista selviytymiselleen. Yleisesti ottaen näyttää siltä, että oppilaat kokivat kurssin olleen hyödyllinen ja saaneensa kurssilta uusia käytännön taitoja elämän vaikeista tai ongelmallisista tilanteista selviytymistä varten. Friends-interventiossa on kyse uusien taitojen oppimisesta. Monille oppilaille tuotti vaikeuksia nimetä loppuhaastattelussa näitä uusia taitoja, vaikka he kuitenkin kokivat oppineensa kurssilla tärkeitä taitoja. Tuloksissa vertailen oppilaiden haastattelujen vastauksia tutkimuspäiväkirjaani, ja vertailen vastaavatko havaintoni oppilaiden kertomia kokemuksia, vai löytyykö sieltä kenties jotain poikkeavaa.

Seuraavaksi avaan oppilaiden kokemuksia intervention merkityksestä heidän mielen hyvinvointinsa edistämisen kannalta.

6.1 Oppilaiden yleiset tuntemukset intervention vaikutuksesta mielensä hyvinvointiin

Pyysin oppilaita arvioimaan kurssin vaikutuksia omaan oloon ja erityisesti siihen, kuinka he kokevat selviytyvänsä elämän haastavista tilanteista. Jokainen haastateltava vastasi kokevansa kurssista olleen hyötyä, mutta kokemusten verbaalinen ilmaisu tuntui tuottavan vaikeuksia joillekin oppilaista, eivätkä välttämättä osanneet esimerkiksi nimetä oppimiaan asioita. Osa oppilaista osasi kuitenkin jopa eritellä ja arvioida tarkemmin oman toimintansa muutoksia.

Myös opettaja totesi haastattelussaan huomanneensa kurssin käytännönarvon, mutta huomautti myös, että kurssin todelliset vaikutukset saattavat näkyä vasta pidemmän ajan kuluttua. Opettaja esittikin ehdotuksen kurssin aiheiden sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan, niin että kurssin oppisisällöt tulisivat osana koulun arkea.

Alku- ja loppuhaastatteluissa selvitin, miten oppilaat kokevat pärjäävänsä elämän erilaisissa haastavissa tilanteissa. Haastattelussa esiteltyjä haastavia tilanteita olivat (1) uuteen tilanteeseen meneminen, (2) julkisessa sosiaalisessa tilanteessa pärjääminen sekä (3) sosiaalisesta ristiriitatilanteesta selviytyminen. Esittelen aluksi yleisesti oppilaiden vastauksia haastattelun kuvittelutehtävään.









Uuteen tilanteeseen menemisen kokemusta selvitettyä alkuhaastattelussa esitelty tilanne oli uuteen kouluun meneminen, loppuhaastattelussa vastaava tilanne oli uuden harrastuksen aloittaminen.

	Positiivinen kokemus	Melko positiivinen kokemus	Melko negatiivinen kokemus	Negatiivinen kokemus
Alkuhaastattelu	•	••••• •••••	•••••	
Loppuhaastattelu	•••	••••• •••••	•	

Alkuhaastattelussa vain yksi (1) oppilas mielsi uuteen tilanteeseen menemisen mielekkääksi kokemukseksi. Seitsemän (7) oppilasta koki tilanteen melko mielekkäänä, ja viisi (5) oppilasta puolestaan koki tilanteen melko epämieluisana. Yksi (1) oppilas asettui janan keskikohdalle.

Loppuhaastattelussa kolme (3) oppilasta koki uuden tilanteen positiivisena kokemuksena. Kymmenen (10) oppilasta piti tilannetta melko mielekkäänä ja yksi (1) oppilas puolestaan melko epämielikkäänä. Näyttää siis siltä, että intervention jälkeen uuteen tilanteeseen menemistä ei koettu enää melko negatiivisena, vaan sen sijaan melko positiivisena tai positiivisena kokemuksena. Oleellista on, että yhtä lukuun ottamatta kaikki aiemmin uuteen tilanteeseen menemisen melko negatiivisena kokeneet kokivatkin tilanteen intervention jälkeen positiivisemmin.

Selvitettäessä oppilaiden kokemuksia julkisessa sosiaalisessa tilanteessa pärjäämisestä, esitettiin alkuhaastattelussa tilanne, jossa oppilaiden piti kuvitella pitävänsä esitelmän luokan edessä. Loppuhaastattelussa vastaava tilanne oli koulun kevätjuhlassa esiintyminen.

	Positiivinen kokemus	Melko positiivinen kokemus	Melko negatiivinen kokemus	Negatiivinen kokemus
Alkuhaastattelu				
Loppuhaastattelu				

Alkuhaastatteluissa neljä (4) oppilasta koki pärjäävänsä julkisessa sosiaalisessa tilanteessa hyvin. Kolme (3) oppilasta piti tällaista kokemusta melko mielekkäänä ja neljä (4) oppilasta puolestaan melko epämiellekkäänä. Kaksi (2) oppilasta asettui mielipidejanan puoleenväliin. Yksi (1) oppilas koki tilanteen epämieluisana.

Loppuhaastatteluissa kuusi (6) oppilasta koki julkisen sosiaalisen tilanteen mielekkäänä. Viisi (5) oppilasta piti tilannetta melko mukavana ja kaksi (2) oppilaista koki tilanteen melko epämiellekkääksi. Edelleen yksi (1) oppilas koki tilanteen negatiivisena.

Suurin osa oppilaista koki kevätjuhlassa esiintymisen mielekkäänä tai melko mielekkäänä. Mielestäni huomion arvoista on se, että loppuhaastatteluissa useampi oppilas koki julkisen sosiaalisen tilanteen positiivisena kokemuksena, kuin alkuhaastatteluissa. Sen sijaan julkisen sosiaalisen tilanteen negatiivinen kokemus ei muuttunut intervention myötä lainkaan.

Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta ristiriitatilanteesta selviytymisestä selvitettyäessä esitettiin alkuhaastatteluissa ristiriitatilanteeksi riita ja sen selvittäminen kaverin kanssa. Loppuhaastatteluissa oppilaat kävivät läpi kokemuksiaan kiusaamistilanteisiin puuttumisesta.

	Positiivinen kokemus	Melko positiivinen kokemus	Melko negatiivinen kokemus	Negatiivinen kokemus
Alkuhaastattelu	• •	• • • • • • •	• • •	
Loppuhaastattelu	• • • •	• • • • • • •	•	

Alkuhaastatteluissa kaksi (2) oppilasta koki selviytyvänsä sosiaalisesti ristiriitatilanteesta hyvin ja seitsemän (7) oppilasta puolestaan melko hyvin. Kaksi (2) oppilaista koki tällaisesta tilanteesta selviytymisen melko hankalana. Kaksi (2) oppilaista asetti merkkinsä positiivisen ja melko positiivisen välille ja yksi (1) oppilas puoliväliin asteikkoa.

Loppuhaastatteluissa peräti viisi (5) oppilasta koki selviävänsä sosiaalisesta ristiriitatilanteesta hyvin ja alkuhaastatteluja mukaillen seitsemän (7) oppilasta puolestaan melko hyvin. Yksi (1) oppilas asetti merkin positiivisen ja melko positiivisen välille ja yksi (1) jälleen asteikon puoliväliin.

Oleennaista sosiaalisessa ristiriitatilanteessa selviytymisen kokemuksissa oli se, että intervention jälkeen oppilaat eivät kokeneet lainkaan negatiivisena tällaisia tilanteita, toisin kuin muutamat heistä olivat kokeneet ennen interventiota.

Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Stallard, Simpson, Anderson, Hibbert & Osborn 2007; Anticicha, Barrett, Silvermanb, Lacherezc & Gilliesa 2013) on todettu, että Friends-interventiolla on suurin merkitys nimenomaan aiemmin ahdistuneisuutta ja masennusta

kokeneiden osallistujien kohdalla. Sen sijaan vastoin aiempia tutkimustuloksia tämän tutkimuksen kohdalla näyttäisi siltä, että alkuhaastatteluissa negatiivisimmin tilanteet kokeineilla oppilailla ei tapahtunut huomattavaa muutosta loppuhaastattelun kokemuksiin verrattuna. Alkuhaastattelu ei tietysti ollut mikään syväluotaava analyysi oppilaiden masennuksen tai ahdistuksen ilmenemisestä, mutta jotakin viitteitä se saattaa antaa oppilaan itsetuntoon liittyen. Opettajan kanssa keskustelimme ja oletimme, että kurssilla voisi olla eniten merkitystä juuri näiden oppilaiden itsetuntoon ja vaikeista asioista selviytymisen kokemuksiin. Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella tällaista yhteyttä tai säännönmukaisuutta ei ollut havaittavissa.

Aineistosta nousee esiin selkeästi kuusi erilaista oppilaiden mielen hyvinvointia edistävää alateemaa. Näitä alateemoja ovat (1) tunne omasta pärjäämisestä, (2) usko itseen ja omaan onnistumiseen, (3) oman itsensä arvostaminen, (4) omien tunteiden ja ajatusten reflektointi, (5) positiivisten asioiden huomioiminen sekä (6) keinot helpottaa stressaavia ja haastavia tilanteita.

Tunne omasta pärjäämisestä näkyi kokemuksina siitä, että haastavissakin tilanteissa oppilaat näkivät selviytyvänsä ja voittavansa haasteet.

”No ainahan tottakai jännittää kun menee ihan uuteen kouluun ja ei oo yhtään kavereita. Mutta sitten ku menee tutustuun ni sit saa uusia kavereita.” (AT1)

”No ainahan pelottaa, että siellä ei hyväksytä. Tai onhan se sitten kivaa kun alottaa uuden harrastuksen ja sitten oppii uutta.” (LT1)

Nimenomaan kokemus tilanteen hallittavuudesta sekä omien taitojen ja osaamisen riittävydestä näytti tuottavan pärjäävyyden kokemuksia. Juuri tämä tunne omien voimavarojen riittävydestä on Nordlingin ja Toivion (2013, 65) mukaan yksi positiivisen mielen hyvin-

voinnin osatekijä.

Usko itseensä ja omaan onnistumiseen näyttäytyi tärkeänä voimavarana. Aineistossa usko itseensä ja omaan onnistumiseen näyttäytyi sekä negatiivisesta että positiivisesta näkökulmasta. Kokemukset epäonnistumisista ja omasta huonoudesta näyttivät heikentävän oppilaan luottamusta omaan onnistumiseen ja estivät esimerkiksi suoriutumasta koulun arkipäivän tilanteista.

”No kun mä en ikinä halua mennä luokan eteen puhumaan, mä en ikinä halua lukee mitään. Vaikka jos koulussa on tehtävä tehdä tarina kotona ja lukea se luokalle huomenna niin mä oon aina sillei et 'emmä halua' ja mä annan opettajan aina lukea tai jotain. -- Mun tarinat on aina niin huonoja mun mielestä. Kaikki mitä mä teen on mun mielestä huonoa” (AP2)

”Jos epäonnistuis vaikka tai jotain sellasta. Se kummiskin jännittäis ihan hirveästi.” (AP3)

Positiivisesta näkökulmasta katsottuna itseensä uskomisen näyttäytyi vahvuutena, ja antoi kokemuksen siitä, että oppilas tulee selviytymään vaikeasta tilanteesta, hankaluuksista huolimatta.

”No ainahan tottakai jännittää kun menee ihan uuteen kouluun ja ei oo yhtään kavereita. Mutta sitten ku menee tutustuun ni sit saa uusia kavereita. ” (AT1)

Vaikuttaa siltä, että itseensä uskomisen ja luotto omaan onnistumiseen saa oppilaat toteuttamaan itseään rohkeammin sekä auttaa suoriutumaan arkipäivän haasteista. Myös oman itsensä arvostaminen näytti helpottavan vaikeiden tilanteiden kohtaamista. Omien taitojen

tai ominaisuuksien arvostaminen näyttäytyi positiivisena puheena ja sai esimerkiksi koulu-tehtävistä suoriutumisen näyttäytymään mielekkäänä.

"No on se nyt kivaa niinkun näyttää oma mielipide ja mitä on niinkun... Tai sit mitä siitä niinkun tietää ja sellasta."
(AT1)

"Nyt mä saan näyttää mitä mä osaan.." (LP6)

Positiivisten asioiden huomioiminen esiintyy vastauksissa usein. Positiivisiin asioihin kiinnitettiin myös intervention aikana kaikkein eniten huomiota.

"No mä vaan alotin lukeen ja sit ku alko sitä lukemaan sitä ja tälleen näin ni sitten se meni ihan hyvin. Sit on sellanen helpottunut olo." (AP4)

"Ajattelee että tää vaan nyt tehään kerran ja sit se on ohi."
(LP4)

"No mä tykkään esiintyä ja sillei. Ja se on muutenki hauskaa kun saa tehdä jotain kivaa mistä tykkää." (LT4)

Alkuhaastatteluissa positiivisia ajatuksia ei näytetty osaavan tietoisesti hyödyntää. Vaikka ne esiintyivät alkuhaastattelujen osalta aineistossa usein, ei niitä kuitenkaan eritelty tai tietoisesti huomioitu. Sen sijaan loppuhaastatteluissa oppilaat kokivat positiivisten ajatusten ajattelemisen erityisesti ongelmanratkaisukeinoina. Näin ollen tarkastelen tätä tekijää vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

Omien tunteiden ja ajatusten reflektointi näyttäytyy myös tärkeänä mielen hyvinvoinnin edistäjänä. Varsinkin omien tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen näyttäytyy voimaan-

nuttavana keinona, jolla jopa negatiivissävyytteiset tuntemukset saadaan käännettyä hyödyksi.

"No siis mukavaahan se on esiintyä, ja kyllähän siinä jännittää. Jännitys on aina hyväksi." (LP6)

"No esim mä aina itte mielessäni et hyvin se menee. Ja sitten se on ohi, kun se on esitys loppu." (LP9)

Intervention koettiin antaneet keinoja helpottaa stressaavia ja haastavia tilanteita. Vaikeiden tilanteiden tuottamien tunteiden ja kokemusten purkaminen nähtiin tärkeänä, ja oppilaat kokivat saaneensa keinoja päästä yli näistä tilanteista.

"No mun mielestä mä suhtaudun nykyään vähän paremmin niihin [elämän vaikeisiin] tilanteisiin. Ennen mä vaan yleensä yritin olla yksin jossain. Nykyään mä vaan puran sen jotenkin mielessäni." (LP2)

"No ei välttämättä oo enää niin vihanen ja tälle. Vähän rennompi." (LP4)

"No ne ei oo enää niin vaikeita mun mielestä, ne tilanteet." (LP3)

Avaan elämän vaikeista tilanteista selviytymisen keinoja tarkemmin seuraavassa luvussa. Ne näyttävät olevan yksi tärkeimmistä intervention aneista, ja oppilaat kokivat erilaiset selviytymiskeinot hyödyllisiksi ja tärkeiksi.

Yllä esitellyistä teemoista pärjäämisen tunne, haastavien ja stressaavien tilanteiden käsittelyn keinot sekä positiivisten asioiden huomioiminen vaikeissa tilanteissa viittaavat kohe-

renssin tunteeseen. Nordlingin ja Toivion (2013, 65) mukaan koherenssin tunteeseen sisältyy ihmisen kyky ymmärtää ja käsitellä stressitilannetta sekä tehdä tilanteesta mahdollisimman mielekäs.

Usko ja luottamus itseen ja onnistumisiin sen sijaan viittaa itseluottamukseen. Ojasen (2007, 83) mukaan itseluottamus tarkoittaa ihmisen uskoa siihen, että hän voi tehdä niin kuin toivoo ja haluaa, ja kykenee näin saavuttamaan menestyksen tai onnistumisen odotuksensa. Oppilaiden kokemuksen oman itsensä arvostamisesta sellaisena kuin on liittyvät itsearvostukseen ja tyytyväisyyteen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin hän on, kunnioittaa ja arvostaa itseään (Ojanen 2007, 83).

Yllä esiteltyt suuremmat teemat ovat kaikki osa positiivisen mielenterveyden mallia. Sohlmanin (2004, 40) mukaan positiivinen mielenterveys koostuu koherenssin tunteesta, itseluottamuksesta sekä tyytyväisyydestä itseen. Näin ollen näyttäisi siltä, että oppilaiden kokemukset intervention merkityksestä sisältyvät nimenomaan positiivisen mielenterveyden teoriaan. Näiden teemojen lisäksi oppilaat kokivat tärkeäksi omien tunteiden ja ajatusten reflektoinnin.

Tämän lisäksi oppilaat pohtivat Friends-intervention opetusmenetelmien toimivuutta. Friends-ohjelma perustuu vertaisoppimiseen sekä kokemukselliseen oppimiseen. Näiden kahden menetelmän lisäksi oppilaat kokivat tärkeäksi ja toimivaksi menetelmäksi keskustelut ja niiden kautta asioiden ymmärtämisen. Keskusteluja tapahtui niin oppilaiden, opettajan ja oppilaiden sekä kurssin ohjaajan ja oppilaiden välillä.

”[Kurssilla oli mukavaa,] kun siellä sai jutella. Sai työskennellä kavereiden kanssa. Se oli tosi kivaa.” (LT6)

”[Kurssilla oli mukavaa, kun] on saanu tehdä jotain ja sitten on juteltu kaikista asioista ja semmosta.” (LP5)

Nimenomaan tekeminen ja toiminnalliset harjoitteet koettiin hyödyllisiksi. Huomioin jo kurssin aikana toiminnallisten tehtävien mielekkyyden. Luokan oppilaat olivat suurimmaksi osaksi hyvin aktiivisia ja energisiä, joten toiminnallisuus sopi senkin puolesta loistavasti juuri tämän ryhmän opetusmetodiksi. Keskustelun merkitys sen sijaan oli yllätys, sillä varsinkin kurssin alkupuolella tuntui, että oppilaat eivät oikein tahtoneet sanoa ääneen mitään ja heidän oli vaikeaa pukea sanoiksi esimerkiksi kokemuksiaan.

Ohjaajan roolissa koin tärkeäksi aktiivisen ja passiivisen kuuntelijan roolien luontevan vaihtelun. Välillä keskustelujen aluksi oli tärkeää ylipäänsä saada keskustelu alkuun ja toimia hetkellisesti keskustelun johtajana. Tällöin esimerkiksi kyselin paljon kysymyksiä ja reflektoin oppilaiden harvasanaisia vastauksia. Usein keskustelu kuitenkin kumpusi esimerkiksi intervention tehtävistä oppilaiden omasta aloitteesta, jolloin kuuntelijan roolini oli melko passiivinen ja osallistuin keskusteluun esimerkiksi nyökkäilemällä sekä myöntävillä äännähdyksillä.

Myös vertaisoppiminen koettiin mielekkääksi ja hyödylliseksi. Kurssin aikana pyrin vaihtelemaan vertaisoppimisen muotoja. Välillä töitä tehtiin koko luokan kanssa yhdessä, välillä pienemmissä ryhmissä tai pareittain. Joissakin tehtävissä oppilaat saivat itse päättää ryhmän tai parin, kenen kanssa työskenneltiin. Toisinaan päätin nuo ryhmät tai parit jo etukäteen vastaamaan parhaiten harjoitteen vaatimuksia tai sitten saatoimme myös arpoa ne sattumanvaraisesti.

Hartikainen, Häkkinen ja Lappi-Heinonen (2010) tutkivat opinnäytetyössään Friends-intervention toteutusta erään alakoulun 5. luokassa. Heidän mukaansa oppilaat suhtautuivat kurssiin myönteisesti ja pitivät sitä mielekkäänä ja tarpeellisena. He kokivat ohjelman merkittävimiksi vaikutuksiksi positiivisten kokemusten ja turvallisen aikuisen läsnäolon tarjoamisen oppilaille. Tutkijoiden mukaan ohjelma ei kuitenkaan sellaisenaan toiminut luokan yhteishengen ja työrahan parantamiseksi. He pohtivat tämän johtuvan mahdollisesti intervention sopimattomuudesta kyseiseen luokkaan ja sen tarpeisiin.

6.2 Välineet vaikeista tilanteista selviämiseen

Aineistosta nousi esiin selvästi useampia keinoja, joilla oppilaat kokivat selviävänsä elämän haastavista tilanteista. Tämä muodostunut teema oli jaettavissa sisäisiin ja ulkoisiin keinoihin. Sisäisinä selviytymiskeinoina nähtiin rentoutuminen, positiivinen ajattelu sekä tunnetaidot. Ulkoisena selviytymiskeinona oppilaat kokivat olevan tukiverkoston tarjoama apu.

Rentoutumisen taidot näyttivät olevan tärkein vaikeista tilanteista selviytymisen keino. Rentoutumisen keinoiksi oppilaat mainitsivat syvähengityksen sekä kehon ja mielen rentouttamisen menetelmät.

”Siis se rauhassa hengittäminen ja se rauhattuminen, niin kyllä ne aina vähän helpottaa ainakin, jos jännittää tai pelottaa.” (LT1)

”No varmaan se rentoutuminen auttais.” (LT5)

Juuri näitä menetelmiä harjoiteltiin myös intervention aikana ja rentoutuminen olikin yksi intervention useimmin toistuneista harjoitteista. Oppitunneilla oppilaat alkoivat toivoa loppurentoutusta ja esimerkiksi jo tapaamisen alussa saattoivat varmistaa, että tulisihan se varmasti loppuksi.

Oppilaat kokivat erityisesti positiivisen ajattelun ja positiivisen sisäisen puheen auttavan vaikeissa hetkissä. Alkuhaastatteluista poiketen loppuhaastatteluissa oppilaat mainitsivat positiiviset ajatukset nimenomaan vaikeista tilanteista selviytymisen keinona.

”No mä sain niitä esim. että aina välillä voi niinku ottaa rauhallisesti ja vaikka kehua itseänsä mielessänsä... ”
(LP2)

”No sen että niinku kannattaa miettiä että mitä ensin tekee ja sitten ne punaset ajatukset ja sitten se kysymys ja sit se vihreä ajatus. ” (LT4)

Tutkimuspäiväkirjassani pohdin juuri positiivisen ajattelun pulmallisuutta. Koin, että erityisesti kurssin alussa se näytti tuottavan oppilaille erittäin suuria haasteita. Jokaisen oppitunnin aluksi tehty ”Viikon iloinen asia” kierros tuotti varsinkin ensimmäisillä oppitunneilla monille suuria vaikeuksia, ja osa oppilaista ei kyennyt vastaamaan tähän mitään.

”Koitin saada oppilaita ymmärtämään, ettei tuon mukavan asian tarvitsisi olla suuri tai erityinen. Esimerkiksi sellaisetkin asiat, kuten edellisen päivän maistuva kouluruoka tai viikonlopun auringonpaiste ovat ihan yhtä lailla mukavia asioita kuin uusi jääkiekkomaila tai voitto juoksukilpailussa. Tästä huolimatta neljästätoista (14) oppilaasta kuusi (6) ei keksinyt tai suostunut vastaamaan mitään.” (Tutkimuspäiväkirja, 28.11.2013)

Kolmannella tapaamiskerralla erään oppilaan miettiessä pitkään omaa vastaustaan, tapahtui ensimmäisen kerran niin, että joku luokkakaveri muistutti toista oppilasta tapahtuneesta mukavasta asiasta. Mielestäni tämä kertoi siitä, että jotkin oppilaista olivat alkaneet aiempaa enemmän huomioimaan ympäristönsä positiivisia asioita, jopa omia kokemuksiaan pidemmälle.

Aiemmin todettiin, että negatiivisten asioiden ajattelu todella saa meidät kiinnittämään lumipalloeefektimäisesti huomiota asioiden huonoihin puoliin. Tutkimusluokkaa havainnoidesani huomasin asian toimivan myös päinvastoin. Esimerkiksi juuri oman elämän positiivisten asioiden huomiointi sai oppilaat kiinnittämään huomiota myös toisten oppilaiden mukaaviin asioihin. Huomasin myös, että kurssin edetessä oppilaat kykenivät helpommin kerto-

maan viikon mukavasta asiasta.

Tunnetaidot herättivät eniten keskustelua loppuhaastatteluissa. Moni oppilas mainitsi nimenomaan tunnetaidot uutena, intervention aikana opittuna taitona, mutta omista tunteista puhuminen koettiin myös kiusallisena ja vaikeana asiana.

”MI: Millaisia asioita opit kurssilla?”

LP6: No tunteita käsitteleen ja vähän huomiomaan toisten tunteita.”

Oppilaat selvästi ymmärsivät kurssilla esimerkiksi tunteiden laajan vaikutuksen sekä käyttäytymiseen että omaan olotilaan. Esimerkiksi tunteiden tuntuminen kehon eri puolilla ja erilaisina kehon toimintoina, tuntui heistä oppitunnilla ymmärrettävältä asialta. Kuitenkin oppilaille tuotti vaikeuksia nimetä tiettyjen tilanteiden herättämiä tunteita. Erityisesti monimutkaisemmista tunteista, kuten kateudesta tai mustasukkaisuudesta, puhuminen näyttivät tuottavan vaikeuksia.

”MI: Mikä oli vaikeinta kurssilla?”

LP2: No, omista tunteista puhuminen.”

Sen sijaan kurssin aikana tehdyt erilaiset tunneharjoitukset, kuten tunteiden ilmaiseminen ja toisten esittämien tunteiden arvaaminen näyttivät olevan melko helppoja. Ilmeisesti 5. luokkalaisten oppilaiden kehitysvaiheeseen kuuluu muutenkin verbaalinen epävarmuus ja -epätarkkuus, mutta varsinkin rohkeimpien oppilaiden kohdalla nonverbaalinen ilmaisu oli jo pitkälle kehittynyt.

Yhtenä keinona vaikeista tilanteista selviytymiseen koettiin tukijoukkojen hyödyntäminen. Oppilaat ymmärsivät konkreettisimmin oman tukiverkostonsa rakenteen pohtimalla sitä, keneltä ovat saaneet apua vaikeassa tilanteessa. Juuri tämä avun pyytäminen koettiin heikkouden sijaan mielekkäänä vaikeista tilanteista selviytymisen keinona.

”MI: Mitä käytännön vinkkejä sait kurssilta?”

LP5: Että kannattaa kysyä apua aina jos tarvi.”

Kurssilla keskusteltiin myös siitä, että oppilaat ovat myös itse osana jonkun toisen tukiverkostoa, mikä tuntui osasta aluksi omituiselta ajatukselta. Ymmärtämistä kuitenkin helpotti asian tuominen käytäntöön, esimerkiksi keskustelemalla siitä, ovatko sisarukset joskus pyytäneet ja saaneet heiltä apua, tai onko vaikkapa oppilaan halaus saanut äidin hyväälle tuulelle. Pohdimmekin opettajan kanssa, että juuri tämä itsensä hyödylliseksi tunteminen näytti olevan oppilaille todella voimaannuttavaa. Juuri tällainen itsensä ja elämänsä tarkoitukselliseksi ja tärkeäksi kokeminen sekä kokemus omien voimavarojen riittävydestä rakentavat positiivista mielenterveyttä (Nordling & Toivio 2013, 65; Sohlman 2004, 36), joka puolestaan lisäävät oppilaiden tyytyväisyyttä elämään (Nordling & Toivio 2013, 65).

Edellä mainitut keinot vaikeista tilanteista selviytymiseen näyttäytyvät myös jollain tavalla kurssin teemoina. Rentoutumisen, positiivisen ajattelun, tunnetaitojen sekä tukijoukkojen hyödyntämisen lisäksi kurssilla harjoiteltuja ongelmanratkaisutaitoja olivat ongelman pilkkominen pienemmiksi askeliksi sekä kuuden vaiheen ongelmanratkaisusuunnitelma.

Kaikista ongelmanratkaisumenetelmistä juuri nämä kaksi, ”askel askeleelta” sekä ”kuuden vaiheen selviytymissuunnitelma” näyttivät olevan vaikeimpia opittavia asioita. Ainoastaan muutamat oppilaista näyttivät todella ymmärtäneen niiden idean sekä käyttömahdollisuudet. Ainoastaan yksi oppilas mainitsi haastattelussaan nämä menetelmät ongelmanratkaisukeinoina.

”No siis, se kuuden tekniikka, sen ainakin ja sit se, porraste kniikat, ne, selviytymissuunnitelmat ja nää.” (LP6)

Vaikka kyseiset tekniikat eivät olisikaan jääneet mieleen aivan sellaisenaan, saattavat oppilaat kokea keinot hyödyllisiksi käyttämällä osia niistä luontevasti osana arkeaan. Toisaalta

kurssin aikana näiden tekniikoiden harjoittelu oli melko vähäistä. Kumpaakin tekniikkaa harjoiteltiin vain kerran tai kaksi, joten ainakaan vielä en usko niiden jääneen luontevasti osaksi läheskään kaikkien oppilaiden arkitaitoja.

6.3 Omasta selviämisestä muiden huomioimiseen

Oppilaiden haastatteluista nousi esiin intervention merkitys oppilaiden vuorovaikutustaidoille sekä sosiaaliselle kompetenssille. Oppilaat kokivat kaverisuhteiden olevan merkittävä tekijä hyvinvoinnilleen. Intervention merkitys kaverisuhteille näyttäytyi uusien tunnetaitojen opettelulla. Tunnetaidoista oppilaat kokivat tärkeiksi tunteiden tunnistamisen sekä ymmärtämisen. Myös yleiset kaveritaidot, kuten se, kuinka kavereiden kanssa kannattaa toimia, millaisia ominaisuuksia ystävässä arvostetaan sekä ylipäänsä kaverisuhteiden ymmärtäminen voimavarana näyttäytyivät tärkeinä mielen hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Vaikeista tilanteista selviytymisen lisäksi sosiaalisten taitojen oppimista pidettiin tärkeänä. Oppilaat kokivat esimerkiksi vuorovaikutustaitojensa parantuneen sekä sosiaalisen kompetenssinsa kasvaneen.

”MI: Millaisia asioita opit kurssilla?”

LT6: No välittää enemmän kavereista tai silleen.”

”MI: Millaisia asioita opit kurssilla?”

LT5: No sitä, että kannattaa olla kaikkien kaveri ja jotain semmosta kaverijuttua.”

”MI: Millaisia asioita opit kurssilla?”

LP5: No oikeestaan aika paljonkin kaikenlaista. Että kaikkee, että miten toisten kaa voi toimia ja tollel.”

Hannukkala ja Salonen (2005, 22–23) näkivät lapsen ja nuoren mielenterveyttä suojaavina tekijöinä vanhempien antaman tuen ja ohjauksen, varhaisen vuorovaikutuksen, arjen rutinit ja ennakoitavuuden, vanhempien ja yhteiskunnan odotusten tiedostamisen, sukulaiset, Kaverisuhteet nähdään lapsen mielenterveyttä suojaavina tekijöinä (Hannukkala & Salonen 2005, 22–23) jonka lisäksi Joronen ja Koski (2010, 34) korostavat lasten ja nuorten

mielen hyvinvoinnista puhuttaessa nimenomaan vertaisryhmän merkittävää asemaa sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta.

Intervention vaikutus kokemukseen siihen, kuinka helppoa tai vaikeaa oppilaalle on sosiaalisten ristiriitatilanteiden ratkaiseminen, oli verrattain melko vähäistä. Oppilaat kokivat yleisesti ottaen pärjäävänsä tällaisissa ristiriitatilanteissa melko hyvin ja osasivat sekä alku- että loppuhaastatteluissa mainita keinoja ja toimintatapoja ristiriitojen selvittämiseksi.

"No silleen et ei se oo hirveen vaikeeta pyytää anteeksi ja silleen sanoo et mä olin väärässä." (AT4)

"No mä oon tottunu aika usein menemään johonkin väliin." (LP9)

Ristiriitatilanteiden ratkaisemisen onnistumiselle näytti olevan merkityksellisintä aiempi kokemus vastaavasta tilanteesta, sekä se, että tilanteen osalliset olivat tuttuja. sillä näin ollen oppilailla on tilanteesta jo valmis toimintamalli ja -suunnitelma. Tällainen tiedostamatonkin toimintasuunnitelma rohkaisee ja auttaa toimimaan haastavissa tilanteissa. Mielestäni Friends-interventiolla olisi tässä kehittämisen varaa, ohjelma kaipaa sekä teoriaa että käytännön harjoitteita sosiaalisista ristiriitatilanteista selviytymisen osa-alueelta. Toisaalta joissain aiemmissa tutkimuksissa (Santala 2013) kurssin merkittävimmäksi anniksi on nimenomaan määritelty apu ristiriitojen käsittelyssä.

Intervention merkitys vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisen kompetenssin edistämiseen näyttäytyy haastatteluissa nimenomaan oppilaiden kokemuksissa heidän kaverisuhteistaan sekä siinä, kuinka he kokevat saaneensa tietoa ja harjoitusta kavereiden kanssa toimimisessa sekä siitä, kuinka voivat ottaa kaverit paremmin huomioon ja ymmärtää heitä ja esimerkiksi heidän tunteitaan aiempaa paremmin.

Näin ollen voidaan todeta, että kaverisuhteet vertaisryhmässä, esimerkiksi juuri koulukave-

rit, ovat merkittävä tekijä oppilaiden mielen hyvinvoinnille. Tyydyttävät sosiaaliset suhteet ovat osatekijänä mielekkään elämän saavuttamisessa, ja Nordlingin ja Toivion (2013, 65) mukaan elämään tyytyväisyys kuuluu puolestaan olennaisesti positiiviseen mielenterveyteen. Positiivinen mielenterveys näyttäisi lisäksi helpottavan ja edistävän elämän vaikeista tilanteista selviytymistä, joten on perusteltua todeta, että mielekkäät, hyvät kaverisuhteet auttavat oppilaita myös selviytymään elämän vaikeista tilanteista.

Aineistossa välittyi jännitys hyväksytyksi tulemisesta sekä kaverisuhteiden luomisen onnistumisesta.

"No kun ei oikein tunne niitä ketä kaikkii siellä on ja sitten onko, löytääkö ketään kaveria sieltä." (LP9)

"No ainahan pelottaa, että siellä ei hyväksytä." (LT1)

"No jos mä saan sieltä kavereita ni se on mukavaa." (LT6)

Uusien kavereiden saaminen osattiin loppuhaastatteluissa nähdä alkuhaastatteluista poiketen kuitenkin voimavarana ja siihen uskottiin. Näyttäisi siis siltä, että interventio antoi oppilaille keinoja luoda ja ylläpitää tyydyttäviä ystävyyssuhteita. Kurssilla myös pohdittiin omaa arvomaailmaa ja sitä, millaisia ominaisuuksia ystävissä arvostaa.

Tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä kaveritaidot helpottavat sosiaalisten tilanteiden tulkintaa sekä vuorovaikutusta erityisesti vertaisryhmässä. Positiiviseen mielenterveyteen liittyy olennaisesti vuorovaikutustaidot ja kyky ihmissuhteisiin sekä kyky luoda ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita (Barrett, 2004; Hannukkala & Salonen, 2005; Nordling & Toivio 2013). Joronen ja Koski (2010, 35) puolestaan määrittelevät sosiaalinen kompetenssin taidoksi sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisen ja tulkinnan taidot ja heidän mukaansa mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen tukee nimenomaan oppilaan sosiaalista pääomaa. Näin ollen voidaan todeta, että oppilaat kokivat intervention parantaneen vuoro-

vaikutustaitojaan sekä kasvattaneen heidän sosiaalista kompetenssiaan. Nämä muiden ihmisten huomiointin taidot näyttäytyvät aineistossa nimenomaan oppilaiden mielen hyvinvointia edistävänä tekijänä.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi huomioin, että oppilaat kykenivät alkuhaastatteluja edistyneempään eettiseen pohdintaan. Oppilaat kertoivat paitsi aiempia omakohtaisia kokemuksiaan syvällisemmin, myös osasivat eläytyä toisen henkilön asemaan tällaisessa haastavassa tilanteessa.

”No kyl musta on aika helppoa tulla tänne opettajan luo ja sanoo opettajalle, että mun kaveria kiusataan. Niin että, no se on aika väärin, koska ei kukaan ansaitse sellasta kohtelua, että kyllä mä nyt heti menisin sanomaan.” (LT4)

Empatiataitojen kehittyminen on huomioitu myös aiemmissä tutkimuksissa (Santala 2013; Stallard, Simpson, Anderson, Hibbert & Osborn 2007), vaikkei se varsinaisesti ole ohjelman tavoitteena. Loppuhaastatteluissa osa oppilaista osasi myös reflektoida tilannetta eettisesti omaan arvomaailmaansa ja siihen, minkä itse kokevat olevan oikein sekä ympäröivän yhteiskunnan mahdollisiin normeihin. Hannukkala ja Salonen (2005, 22–23) näkivätkin lapsen mielenterveyttä suojaavina tekijöinä nimenomaan vanhempien ja yhteiskunnan odotusten tiedostamisen.

7. Pohdinta

Lopuksi pohdin ensinnäkin tutkimuksen luotettavuutta, joka on hieman pulmallista toimintatutkimuksen kohdalla. Tämän jälkeen reflektoin ja pohdin tutkimuksen tuloksia sekä jatko-tutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimuksen luonteen vuoksi sen luotettavuutta ei voida mitata perinteisin menetelmin, vaan Aaltolan ja Syrjälän mukaan (1999) luottamus perustuu toimijoiden yhteisen neuvottelun tulokseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 19). Toimintatutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella tavoitteista ja päämääristä käsin. Luotettavuutta tarkastellaan usein kolmen eri totuus-kriteerin, korrespondenssin, koherenssin sekä pragmaattisen totuusteorian, kautta. (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 112.)

Korrespondenssi totuusteoria tarkoittaa käytännössä sitä, vastaako teoria todellista tilannetta tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. *Koherenssiteoriaa* käytettäessä verrataan tutkimustuloksia jo olemassa oleviin teorioihin ja käsityksiin, joiden ollessa epäyhte-nevät, on syytä kyseenalaistaa joko tutkimustulokset tai aiemmat käsitykset. *Pragmaattinen totuusteoria* tarkastelee sitä, millainen merkitys tutkimuksella on käytännön kannalta. (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 112-113.)

Tutkimuksen osallistajat muodostavat heterogeenisen joukon viidesluokkalaisia oppilaita, joiden kasvua ja kehitysvaiheita olen teoriassa avannut. Tutkimukseen osallistuneet oppi-laat ovat valikoituneet mukaan sattumanvaraisesti, eikä heitä ole valittu esimerkiksi jonkin mielenterveystutkimuksen perusteella johonkin tiettyyn joukkoon kuuluvaksi. Näin ollen voitane todeta, että tutkimus on luotettava korrespondenssin totuusteorian osalta.

Tutkimustulokseni mukailivat osittain aiempia tuloksia, mutta toivat myös esiin eriäviä tuloksia. Nämä erot saattavat johtua tutkimusjoukon yksilöllisyydestä ja heidät erityisistä tarpeistaan ja toisaalta motivaatiostaan vastaanottaa tietoa, tutkijan tavasta ohjata kyseistä interventiota tai yleisesti jokaisen Friends-intervention ainutkertaisuudesta.

Pragmaattisen totuusteorian kannalta tutkimukseni tuottaa tietoa kyseisen intervention mahdollisuuksista edistää juuri kyseisen luokan oppilaiden mielen hyvinvointia. Tutkimustuloksista voidaan tehdä varoivaisia päätelmiä kyseisen intervention merkityksestä yleisesti, mutta on muistettava sen tapauskohtainen ja kontekstisidonnainen luonne. Sama interventio saattaa täysin identtisesti toteutettuna tuottaa hyvinkin erilaisia tuloksia eri ympäristöissä toteutettuna. Kiistatonta on kuitenkin tutkimuksen merkitys käytäntöön, sillä Friends-intervention vaikutukset ovat havaittavissa joka tapauksessa koulun arjessa, oppilaiden toiminnassa ja luokan keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Toimintatutkimuksesta saatu tieto on arvosidonnainen ja subjektiivinen tutkijan näkökulmasta tehty tulkinta (Heikkinen 2001, 179). Toimintatutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa onkin edellä mainittujen teorioiden lisäksi syytä tarkastella myös *totuuden ja vallan suhdetta* sekä *totuuden konsensususteoriaa* (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 113).

Toisaalta toimintatutkimuksen pätevyyttä voidaan tarkastella yhteisön toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Luotettavan ja onnistuneen toimintatutkimuksen mittarina voidaan nähdä intervention jälkeinen yhteisössä toteutuva järkevämpi ja toimivampi uusi käytäntö. Tällainen pragmaattinen näkökulma sopiikin hyvin muutokseen pyrkivän toimintatutkimuksen totuuskriteeriksi. On kuitenkin huomioitava muutoksen aiheuttamat muut käytännön seuraamukset, jotka voivat johtaa tutkimustulosten uudelleenarviointiin. Näin päädyimme jälleen toteamaan toimintatutkimusten tulosten arvosidonnaisuuden, tutkimuksen tulokset riippuvat siitä, mitä seuraamuksia halutaan, painotetaan ja ylipäänsä edes tarkkaillaan. (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 118–119.) Yhteenvetona voidaan todeta näyttävän siltä, että Friends-interventiolla oli kyseisessä tutkimuksessa positiivisia vaikutuksia oppilaiden kokemukseen heidän pärjäävyydestään elämän vaikeissa tilanteissa.

Koen, että oman interventioni pätevyyttä on järkevintä tarkastella nimenomaan tästä käytännöllisestä, pragmaattisesta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimukseni tulokset vastasivat laajasta näkökulmasta jo aiempia tutkimustuloksia, kukaan ei kokenut intervention heikentäneen mielen hyvinvointiaan. Tosin kokemukset interventiosta ja sen merkityksistä vaihtelivat, mikä on ymmärrettävää tutkittaessa henkilökohtaisia kokemuksia erilaisia taustoja omaavien oppilaiden kohdalla.

Tutkimus kuitenkin tuotti tietoa oppilaiden kokemusmaailmasta ja kyseisen intervention mahdollisuuksista koulun arjessa, mikä taas hyödyttää niin kyseisen koulun arkea sekä intervention hyödyllisyyden arvioijia. Toisaalta tarkkailin juuri vain tiettyjä intervention vaikutuksia, jotka kiinnostivat minua tutkimukseni rajoissa. En esimerkiksi selvittänyt tutkimuksen merkitystä oppilaiden perheissä, tai interventioni jatkuvuutta koulun arjessa.

Toimintatutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa ei voida käyttää perinteisiä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. *Validius* tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 231). Validiteetin käsite kumpuaa aiemmin mainitusta korrespondenssista totuusteoriasta, eli kuinka hyvin tutkimustulos vastaa todellisuudessa olevien asioiden tilaa. Validiteetin käsite perustuu ajatukseen subjektista tutkijasta, joka esittää väitteen ulkoisesta tutkittavasta objektista. (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 113–114.) Kuten aiemmin toimintatutkimusta esitellessäni totesin, toimintatutkimuksessa tutkija on tutkimuksen aktiivinen osallistuja, ei vain ulkopuolinen tarkkailija, joten tällöin validiteetin subjektiivinen tutkija on hyvin kaukana toteutuneesta tilanteesta.

Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy toistettaessa tutkimus uudelleen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 231). Toimintatutkimuksen arviointiin tämä käsite on huono, sillä toimintatutkimus on jo itsessään interventio, jonka vuoksi saman tuloksen saavuttaminen ei ole edes mahdollista uudelleen intervention jälkeen, koska tilanne on jo muuttunut. Näin ollen tutkimuksen tuottama tieto on kontekstuaalista, ajallis-paikallisesti pätevää. (Huttunen, Kakkori, Heikkinen 1999, 113–114.) Toisaalta tutki-

mukseni voitaisi toteuttaa esimerkiksi rinnakkaisluokassa ja vertailla näiden kahden luokan tutkimusten välisiä tuloksia, mutta siitä huolimatta tutkimus ei olisi enää sama tutkimusyhteisön, eli luokan muuttuessa.

Tämän tapauskohtaisen luonteen vuoksi toimintatutkimuksella pyritäänkin lisäämään tietoutta tietystä ilmiöstä pyrkimättäkään yleistettävään tietoon. Toimintatutkimuksenkin tuloksia voidaan kuitenkin pohtia laajemmassa mittakaavassa esimerkiksi vastaavien interventioiden osalta, tai tulosten soveltamisesta muihin tapauksiin. Yksittäistapauksenkin tulokset voivat myös olla apuna suunniteltaessa samaan aihepiiriin liittyviä laajempia tutkimuksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

7.2 Eväitä elämään vai yhtä tyhjän kanssa?

Oppilaat itse kokivat kurssin olleen hyödyllinen ja he kokivat saaneensa erityisesti uutta käytännön tietotaitoa elämän vaikeista tilanteista selviytymiseen. Oppilaat näyttivät loppuhaastattelussa osaavan yhdistää kurssilla oppimiaan asioita myös käytäntöön, mikä on yksi koko intervention arvokkaimmista opeista.

Oppilaat kokivat, että interventio on edistänyt heidän hyvinvointiaan lisäämällä heidän itsevarmuuttaan, tyytyväisyyttä itseän sekä koherenssin tunnetta. Oppilaat kokivat saaneensa sekä ulkoisia, että sisäisiä keinoja ja välineitä elämän haastavista tilanteista selviytymiseen.

Friends-ohjelman tavoitteena on opettaa oppilaille tunnetaitoja, vuorovaikutustaitoja, sosiaalista kyvykkyyttä, sekä keinoja selviytyä elämän vaikeista tilanteista. Kuten aiemmin todettiin, lasten mielenterveyden edistämiseen kuuluu sekä emotionaalisen, sosiaalisen että kognitiivisen alueen kehityksen tukeminen (Solantaus 2007, 47). Näin ollen lienee perusteltua todeta, että Friends-ohjelman tavoitteet ja oppisisällöt vastaavat lasten mielen hyvinvoinnin edistämisen tarpeisiin. Oikein käytettynä osaavan ohjaajan käsissä kurssilla on siis mahdollista todella vaikuttaa positiivisesti lasten mielen hyvinvointiin ja sitä kautta kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen.

Mikään ihmelääke tällainen suhteellisen lyhyt interventio ei kuitenkaan ole. Kurssin oppisisällöillä ja opeteltavilla taidoilla on paljon annettavaa koulumaailmaan, onhan kurssi nimenukseen kehitetty juuri kouluikäisille lapsille ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Ohjelman sisällöt olisivat hyödyllisempää sisällyttää peruskoulun piilo-opetussuunnitelmaan erillisen interventio-ohjelman sijaan.

Opettajan haastattelun sekä positiivisen mielen hyvinvoinnin teorian perusteella kurssin sisällöt voisi mielekkäästi yhdistää osaksi koulun tavallista arkea ja muuta opetusta. Tällöin oppilaat voisivat mahdollisesti saada kurssin oppisisällöistä enemmän irti, ja opeteltavat

asiat tulisivat lähemmäs koulun arkea ja oppilaiden joka päivästä elämää.

7.3 Tulevaisuuden haasteet

Tulevaisuuden haasteina koen kodin ja koulun yhteistyön onnistuneen toteutumisen vastaavanlaisissa interventioissa. Kuinka vanhemmat olisi mahdollista sitouttaa vastaavaan interventioon, edes sillä tasolla, että lapsi saa intervention vaatiman tuen myös kotoa?

Lisäksi pohdin oppilaiden mielen hyvinvoinnin tulevaisuutta. Tutkimuksen teoriasta kantautuu vahva huoli mielenterveyden ongelmien pahenemisesta ja voimistumisesta. Kuinka pitkään koulun rahkeet riittävät vastaamaan oppilaiden hätähuutoon? Toisaalta kaipaam monipuolisempaa ja erityisesti puolueetonta tutkimusta lasten mielen hyvinvoinnin todellisesta tilasta. Onko mahdollista, että nyt käsillä oleva tilastotieto esimerkiksi lasten masennuksen yleisyydestä pohjautuu yksipuoliselle tutkimukselle? Itse yhdistän juuri esimerkiksi masennuksen herkän diagnosoinnin medikalisaatioon ja lääketeollisuuden tulostavoitteellisuuteen. Voisiko medikalisaatiolla olla vaikutusta tilastoihin, jotka kertovat esimerkiksi lasten masennuksen yleistyneen? Voiko tällainen diagnosointi ja normaalinkin elämän kokemuksen rasittaminen tietyin termein itseasiassa pahentaa, tai jopa synnyttää itse ongelman?

Kolmas huolenaiheeni liittyy opettajien koulutukseen. Tutkimuksessani käy selkeästi ilmi opetussuunnitelmien vaatimusten ja opettajan koulutuksen riittämättömyyden ristiriita. Kuinka yliopistomaailma ja opettajien koulutus vastaa tähän mielen hyvinvoinnin haasteeseen? Mistä löytyisi resursseja, tietoa ja taitoa, jotta opettajat voisivat täysipainoisesti antaa laadukasta tukea oppilaille myös mielenterveyden saralla?

Kaiken kaikkiaan koen kyseisen intervention olevan askel parempaan suuntaan. Kuten todettua, lyhytaikainen, koulumaailmasta jokseenkin irrallinen interventio ei ole vastaus oppilaiden ja koulumaailman tarpeeseen, mutta se saa aikaan diskurssia, jolla voimme saavuttaa paremmin voivan kouluyhteisön. Pienikin liike on parempi, kuin ei liikettä lainkaan.

LÄHTEET

Anticicha, S., Barrett, P., Silvermanb, W., Lacherezc, P. & Gilliesa, R. 2013. The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: a universal school based trial. Luettu 02.04.2015 osoitteessa: <http://www.pathwayshrc.com.au/prevention-childhood-anxiety-promotion-resilience-preschool-aged-children-universal-school-based-trial/>

Barrett, P. 2010. Friends - Ryhmänohjaajan opas lasten kanssa työskentelyyn. 3. uudistettu painos. Otavan kirjapaino Oy.

Barrett, P. 2004. Friends-ohjaajakoulutuksen materiaalit. Koululaisen mielenterveys ja siihen vaikuttavat tekijät.

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-kustannus.

Almqvist, F. 2004. Bio-psykososiaalinen viitekehys. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Duodecim.

Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. WSOY.

Gray, J.P., Padrón, Y.N. & Waxman, H.C. 2004. Educational Resiliency : Student, Teacher, and School Perspectives. Luettu 02.04.2015 osoitteessa: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmftXzQ2OTg3OF9fQU41?sid=e6602549-c974-43e4-a4c7-ecc38523f98b@sessionmgr4001&vid=0&format=EB&rid=1>

Grotberg, E. 2003. Resilience for Today : Gaining Strength From Adversity. Luettu

04.04.2015 osoitteessa:

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE4MjM3MV9fQU41?sid=85657d08-5373-4104-a2fe-ebae51918b01@sessionmgr4002&vid=0&format=EB&rid=1>

Hannukkala, M. & Salonen, K. 2005. Hyvän mielen koulu. Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimavaraksi. Helsinki. Suomen mielenterveysseura.

Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. PS-kustannus.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huttunen, R., Kakkori, L., Heikkinen H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. PS-kustannus.

Joronen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. PS-Kustannus.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino.

Lahti, E. 2014. Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. PS-Kustannus.

Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 81-90.

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet tekijät. PS-kustannus.

Lions Guest – elämisen taitoja. Luettu 23.04.2015 osoitteessa http://www.lions.fi/toiminta/lions_quest_-_elamisentaitoja/

Merrell, K. W. 2001. Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide. Guilford Press.

Nordling, E & Toivio, T. 2013. Mielenterveyden psykologia. Edita.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Edita Prima Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4. Luettu 02.04.2015 osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr04.pdf?lang=fi>.

Opetussuunnitelma perusteet. 2004. Luettu 23.02.2015 osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetussuunnitelman perusteiden luonnos. 2016. Luettu 23.02.2015 osoitteessa:

<http://www.oph.fi/ops2016>

Pearce, J. 2004. Emotional Disorders in Young People. Teoksessa P. Aggleton, J. Hurry & I. Warwick (toim.) Young People and Mental Health. John Wiley & Sons, LTD.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 16.11.2013.)

Santala, M. 2013. Friends- ohjelman arviointia. Mitä nuoret pohtivat Friends- ohjelmasta ja tunnetaidoista? Luettu 02.04.2015 osoitteessa:

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/55173/Santala_Marika.pdf?sequence=1

Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. Gummerus Kirjapaino Oy.

Sohlman, E. 2008. Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä – käsitteitä ja periaatteita. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen. Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Lapin yliopistokustannus.

Solantaus, T. 2007. Lapsen mielenterveyden tukeminen – todellisuutta vai utopiaa? Teoksessa J. Eskola & A. Karila (toim.) Mielekäs Suomi. Näkökulmia mielenterveystyöhön. Edita Prima Oy.

Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Hibbert, S. & Osborn, c. 2007. The FRIENDS Emotional Health Programme: Initial Findings from a School-Based Project. Luettu 02.04.2015 osoitteessa: <http://www.pathwayshrc.com.au/friends-emotional-health-programme-initial-findings-school-based-project/>

Tamminen, T. 2004. Psyykinen kehitys eri ikäkausina. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Duodecim.

Tetri, H. 2009. Lasten mielenterveyshäiriöiden varhainen tunnistaminen opettajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivisen psykologian voima. PS-kustannus.

Väestöliitto, avioerot. Luettu 01.04.2015 osoitteessa:
http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/parisuhteet_ja_seksuaalisuus/avioerot/

LIITTEET

Liite 1 Alkuhaastattelurunko

ALKUHAASTATTELUT OPPILAILLE

Haastattelutilanteessa oppilaalla on edessään aina kuhunkin kysymykseen liittyvä vastauskuva, joka auttaa häntä muistamaan ja mahdollisesti ymmärtämään paremmin, mitä vastaa kysymykseen. Oppilas voi (halutessaan) asettaa merkin sen pallon kohdalle, tai väleihin, joka vastaa parhaiten hänen mielipidettään kysymyksestä. Merkitsen itse aina omaan haastattelulappuuni oppilaan asettaman merkin paikan, jonka lisäksi nauhoitan hänen haastattelunsa ja litteroin sen.



Millaisia vaikeita tai ongelmallisia tilanteita olet kokenut elämässäsi?

Miten toimit, kun kohtasit näitä vaikeuksia? Miten se sujui?

1.

Kuvittele tilanne, että olet muuttanut uudelle, sinulle etukäteen tuntemattomalle paikkakunnalle ja huomenna on ensimmäinen koulupäiväsi uudessa koulussa. Millaisella tuulella

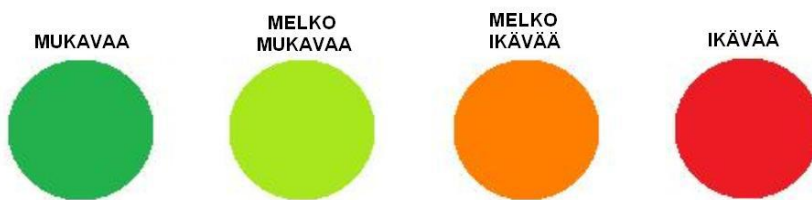


olet koulupäivän jälkeen?

Miksi, millaisista asioista se johtuu?

2.

Tiedät, että huomenna on sinun vuorosi pitää koulussa esitelmä, miltä se tuntuu?



Oletko joskus pitänyt esitelmän luokan edessä? Miltä se tuntui?

3.

Kuvittele tilanne, että olet riidellyt kaverisi kanssa. Kuinka helppoa tai vaikeaa sinulle on alkaa selvittämään riitaa ja pyytää ensimmäisenä anteeksi?



Kerro joku esimerkki / Onko joskus riidellyt kaverin kanssa?

Liite 2 Loppuhaastattelurunko

LOPPUHAASTATTELUT OPPILAILLE

Kerro mielipiteesi kurssista.

- Mikä oli kivaa?
- Mitä olet oppinut, mitkä asiat ovat jääneet mieleen?
- Oliko joku vaikeaa?
- Mikä tuntui helpolta?

Miten omasta mielestäsi kurssi on vaikuttanut siihen, kuinka suhtaudut vaikeisiin tilanteisiin?

- Onko helpompaa vai vaikeampaa kuin ennen kurssia?
- Millaisia käytännön vinkkejä sait? Koetko, että voisit käyttää niitä oikeasti?

Millaisia tunteita vaikeiden tilanteiden kohtaaminen sinussa herättää nyt

1. Kuvittele tilanne, että aloitat uuden harrastuksen ja olet menossa sinne ensimmäistä kertaa. Miltä se sinusta tuntuu?



- Miksi?
- Jos oppilas vastaa, että tuntuu ikävältä, kysyn lisäkysymyksen "Kuinka tilannetta voisi helpottaa?"

2. Kuvittele tilanne, että esiinnyt kevätjuhlassa koko koulun edessä. Miltä se sinusta tuntuu?



- Miksi?

- Jos oppilas vastaa, että tuntuu ikävältä, kysyn lisäkysymyksen "Kuinka tilannetta voisi helpottaa?"

3. Kuvittele tilanne, että näet koulukaveriasi kiusattavan. Kuinka helppoa tai vaikeaa sinun on puuttua asiaan?



- Miksi?

- Miten puuttut asiaan?

Liite 3 Haastattelurunko opettajan haastatteluun

OPETTAJAN HAASTATTELU

Mitä mieltä olit kurssista?

- Mitä hyvää?
- Mitä olisit tehnyt toisin? / Mitä parannettavaa?
- Millä tavoin yhdistäisit kurssin sisällöt ”tavalliseen” koulun arkeen ja opetukseen?
- Miten voit hyödyntää kurssin sisältöjä omassa opetuksessasi?

Oliko kurssilla mitään vaikutuksia luokan arkeen ja toimintaan?

Oletko huomannut mitään eroa oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa / oppilaiden välisissä suhteissa ennen ja jälkeen kurssin?

Millaiset oppilaat mielestäsi hyötyivät kurssista eniten? Entä vähiten?