

**Mielenterveyden opetussisältöjen siirtyminen
yläkouluikäisillä kirjatieidosta arkitietoon**

Anna-Maija Erkkö
Sivuaineen laudaturtyö
(kotitaloustiede)
Kotitalous- ja
käsityötieteen laitos
Kevät 2009

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Anna-Maija Erkko			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Mielenterveyden opetussisältöjen siirtyminen yläkouluikäisillä kirjatiedosta arkitietoon			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Sivulaudaturtyö - Päivi Palojoki		Aika - Datum - Month and year 8.6.2009	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Koulu on nuorelle paikka, jossa hän oppii taitoja elämäänsä. Tärkeää on, että opittava tieto on sovellettavissa oppilaan omaan elämään. Oppiainesta tulee arvioida sen perusteella, onko opetettava tieto oppijan maailmassa ensisijaista ja muodostuuko opetettavasta tiedosta oppilaan hahmottama kokonaisuus. Arjen hallinnan kannalta on olennaista, ettei tosiasiatiedon määrä korostu liikaa. Arvotiedon merkitys näkyy tällöin oppimisen taustalla ja toimenpidetieto eli tiedon soveltaminen ja yleisperiaatteiden hahmottaminen on oppimisen tuloksena. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on arvioida, miten opetusmateriaalit, oppimisympäristö sekä kysymyksenasettelu kokeessa vaikuttavat oppilaan oppimiseen, erityisesti tiedon omaksumiseen ja soveltamiseen.</p> <p>Tämä tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti, aineisto kerättiin ennen varsinaisen työn alkua. Aineistona oli Suomen Mielenterveysseuran Osaan ja Kehityn –hankkeen pilottikoulujen kahdeksaluokkalaisten oppilaiden (N=78) koevastaukset kahteen kysymykseen. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä hyödyntäen. Aineisto ensin pelkistettiin, sitten ryhmiteltiin ja lopuksi abstrahoitettiin. Kahden kysymyksen vastauksia vertailtiin keskenään kiinnittäen huomiota enemmänkin vastausten muotoon kuin niiden sisällölliseen arvoon, sillä analyysin tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaat ovat omaksuneet heille opetettua tietoa.</p> <p>Oppilaiden vastaukset erosivat kahden kysymyksen välillä selvästi. Kun kahta käsitettä, tukitekiäjiä ja selviytymiskeinoja, kysyttiin kokeessa, oli vastauksissa suuria eroja johtuen pitkälti erilaisesta kysymyksenasettelusta. Kun käsitteeseen liitettiin tekijä, toinen nuori, olivat vastauksetkin monilta osin arkikielisiä ja jopa omista kokemuksista pohjautuvia. Kun käsitettä kysyttiin sellaisenaan, olivat vastaukset suppeampia ja suurelta osin toistoa oppikirjasta. Kahdeksaluokkalaisten ajatusmaailma on vielä hyvin sidoksissa arkielämään ja nuoren omaan todellisuuteen. Tämän takia käsitteiden opettaminen voi olla haastavaa, ja käsitteet tulisikin yhdistää tiiviisti nuoren elämää koskettavaksi. Myös koeasettelu voidaan ottaa tarkastelun alle: Koekysymyksiä voisi muokata vähemmän kirjatietopainotteiseksi, enemmän soveltamiseen kannustavaksi. Näin myös koetilanne voi olla oppimistilanne. Tärkeää on, että nuoret oppivat asian merkityksen oman elämänsä kannalta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Nuoruus, hyvinvointi, oppiminen, tiedon siirtyminen, kirjatieto, arkitieto			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Nuoruus elämänvaiheena	4
2.1	Nuoruuden ikävaihe	4
2.2	Nuoret ja perhe	5
2.3	Ikätoverien merkitys.....	9
2.4	Koulussa väsymystä ja uupumusta	11
3	Nuorten elämän- ja arjenhallintaa kuvaavia teorioita	12
3.1	Nuoruus ja identiteetin kehittyminen	12
3.2	Elämän yksilöllinen ohjaus nuoruudessa	14
3.3	Elämän ohjaamisen merkitys nuoren elämässä.....	16
3.4	Arjen hallinta elämäntilanteen osana	17
3.5	Arjen hallinnan käsitetasot.....	19
4	Tiedon siirtyminen kirjallisuudesta arkintietoon	22
4.1	Siirtovaikutus ja oppiminen	22
4.2	Oppimisen ja opettamisen haasteet	24
4.3	Arkintiedon ja tieteellisen tiedon merkitys	26
4.4	Elinympäristön ja oppimisympäristöjen vaikutus oppimiseen	27
5	Tutkimuskysymykset	29
6	Aineiston tutkimusmenetelmät ja analyysi	30
6.1	Laadullinen tutkimus.....	30
6.2	Sisällönanalyysi menetelmänä	31
6.3	Tutkimuksen aineisto	32
6.4	Taustatietoa mielen hyvinvoinnin opetusmenetelmistä	33
7	Tutkimustulokset.....	36
7.1	Kirjallisuutta – siirtymää.....	36
7.2	Arkintietoa – sovellusta.....	38
7.3	Yhteenveto	40
8	Kokoavaa tarkastelua	43
8.1	Luotettavuustarkastelu	43
8.2	Pohdinta	44
	Lähteet.....	47

1 Johdanto

Yksilön asema, oikeudet ja velvollisuudet muuttuvat merkittävästi nuoruusiässä. Nuoruudessa lapsesta tulee fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti aikuinen. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 155.) Ympäristöllä on suuri merkitys nuoren psykologiseen kehitykseen. Nuoret saavat palautetta omista kyvyistään, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, mikä luo pohjaa heidän minäkuvalleen. Keskeisiä nuoren minäkuvaa määrittäviä tekijöitä ovat palautteen lisäksi ikätoverien hyväksyntä sekä koulu- ja urheilumenestys. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 142–143.) Myös erilaiset stressaavat elämäntapahtumat ja siirtymävaiheet, esimerkiksi alakoulusta yläkouluun siirtyminen, vaikuttavat nuoren minäkäsitykseen. Siirtymien aikana nuoren minäkuva muuttuu enemmän kuin niiden välillä ja usein vielä kielteisempään suuntaan. Minäkuva vaikuttaa nuorilla merkittävästi toimintastrategioiden käyttöön haastavissa ja vaikeissa tilanteissa. (Nurmi ym. 2006, 142–143.) Suomessa lasten ja nuorten olosuhteissa on paljon hyvää. Suomessa on lasten elämää suojaava lainsäädäntö, hyvin toimiva terveydenhuoltojärjestelmä, laaja sosiaaliturva ja lapsiperheiden yhteiskunnalliset palvelut. (Launonen & Pulkkinen 2004, 27.) Näistä suojatekijöistä huolimatta nykynuoren maailmaa varjostavat maailmanlaajuiset uhkatekijät ja epävarmuus tulevaisuudesta sekä yhä koveneva kilpailu yhteiskunnassa. Rikollisuus, väkivalta, terrorismi, ympäristön saastuminen, ilmastonmuutokset ja muut ihmiskunnan uhkatekijät ovat osa jokaisen nuoren elämää, ainakin tv-ruudun kautta. (Launonen & Pulkkinen 2004, 29.)

Koululla on tärkeä merkitys nuoren elämässä. Koulussa on monia nuorelle tärkeitä ihmissuhteita, sekä turvallisia aikuisia että tärkeitä kavereita, jotka voivat tukea ja ohjata nuorta vaikeissa tilanteissa. Lisäksi nuori viettää koulussa suuren osan ajastaan. Kaikilla ei välttämättä ole luottamuksen arvoisia aikuiskontakteja elämässään, joten koululla on tästä syystä hyvin tärkeä asema nuoren kehityksen kannalta. Launonen ja Pulkkinen toteavat, että koulu ei voi puuttua kodin sisäisiin asioihin, mutta se voi omilla keinoillaan tukea lapsen kehitystä ja siten toimia myönteistä kehitystä suuntaavana voimavaretehtijänä. Näin yleensä tapahtuukin tiedollisen oppimisen alueella, mutta koulu voi antaa tukea myös sosioemotionaalisen kehityksen alueella tarjoamalla luotettavia ja pysyviä aikuissuhteita sekä edistämällä lapsen kuulumista

toveriyhteisöön. (Launonen & Pulkkinen 2004, 56.)

Koulun tukeva merkitys lasten ja nuorten mielenterveyden edistämässä näkyy konkreettisesti Suomen Mielenterveysseuran hankkeessa. Hankkeessa on kehitetty opetussisältöjä mielen hyvinvoinnista osaksi terveystieto-oppiainetta. Opetussisältöjä pilotoitiin terveystiedon opetuksessa kolmessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa yläkoulussa. Opetusmateriaalit tulevat osaksi terveystiedon perusopetusta eri puolella Suomea, kun työtä jatketaan valtakunnallisesti uudessa Opetusministeriön rahoittamassa hankkeessa vuosina 2008-2011. (Suomen Mielenterveysseura 2007.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan näitä mielen hyvinvoinnin opetussisältöjä oppilaan näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, millä tasolla oppilaiden oppiminen on tapahtunut. Oppimisen tasoa selvitetään pilottikoulujen oppilaiden koevastauksien kautta: kysymyksiä on kaksi, jotka molemmat käsittelevät mielenterveyden opetussisältöjä eri näkökulmista. Vastauksien avulla pohditaan, onko kirjatiedosta tullut arkitietoa.

Seuraavaksi luvuissa kaksi ja kolme avataan nuoruuden ikävaihetta, elämänhallintaa ja kehitystä, jotta saadaan näkökulmaa tutkimuskohteeseen. Nuoruuden elämänhallintaa tarkastellaan Jari-Erik Nurmen teorian kautta, jossa nuoruuden ikävaihetta kuvataan tavoitteiden toteuttamisen sekä itsetunnon ja nuoren kehitysympäristön kautta. Tätä teoriaa syvennetään Liisa Haverisen arjen hallintaa koskevan teorian kautta, jota voidaan tulkita nuoruuden ikävaiheen kautta etenkin oppimisen näkökulmasta.

Tämän jälkeen luvussa neljä tarkastellaan oppimista tarkemmin siirtovaikutuksen kautta. Tärkeänä aihealueena on myös tietotaso, jolla oppiminen on tapahtunut. Aihealuetta käsitellään kotitaloustieteen tärkeän osa-alueen, ravitsemuskasvatuksen, kautta. Ravitsemuskasvatusta voidaan verrata mielen hyvinvoinnin osa-alueiden opettamiseen, sillä opetussisällöt vaikuttavat samalla tavalla oppilaan arkeen ja elämänhallintaan nuoren elämän eri alueilla.

Luvussa viisi esitellään tutkimuskysymykset ja luvussa kuusi tutkimusaineisto. Samalla avataan mielen hyvinvoinnin opetussisältöjä, eli miten tutkimusaineistona käytettävien koekysymyksiä aihealueita on opetettu. Luvussa seitsemän käsitellään oppilaiden

koevastauksia tarkastelemalla, miten oppimisen taso näkyy vastauksissa. Työn viimeisessä luvussa pohditaan mielen hyvinvoinnin opetuksen vaikutusmahdollisuuksia oppilaiden arkeen sekä kartoitetaan mielen hyvinvoinnin opetuksen tulevaisuutta.

2 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruudessa ihminen käy läpi enemmän muutoksia lyhyen ajan aikana kuin missään muussa elämänsä vaiheessa. Jari-Erik Nurmen (1995) mukaan nuoruusvaiheen muutokset koostuvat toisaalta biologisesta kehityksestä, toisaalta lukuisista rooli-muutoksista. Puberteetti ja siihen liittyvä ajattelumuotojen kehittyminen muuttavat lapsen suhteen ympäristöön ja itseensä. Nuoruusvaiheessa lapsi kokee merkittäviä roolimutoksia irtautumalla lapsuuden perheestä. Lapsi myös valmentautuu aikuis-elämän rooleihin tekemällä valintoja muun muassa koulutuksesta, elämäntavasta ja ihmissuhteista. (Nurmi 1995, 262.)

2.1 Nuoruuden ikävaihe

Nuoruusikä on järkevää määritellä kahdeksi eri vaiheeksi, sillä nuoruuden alun kehitys eroaa suuresti nuoruuden loppuvaiheen kehityksestä. Ikävaiheita voidaan kutsua varhaisnuoruudeksi, joka alkaa ikävuodesta 11 tai 12, ja myöhäisnuoruudeksi, joka alkaa ikävuodesta 16. Varhaisnuoruudessa lapsi kokee muutoksen jokaisella toimintansa alueella, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Myöhäisnuoruudessa lapsi vakiinnuttaa eheän identiteettinsä, jossa hänellä on oma rooli ja selkeät tavoitteet. (Bee 1997, 471.)

Nuoruuden alkuvuosissa voidaan nähdä paljon samaa kuin taaperoikäisissä. Kaksivuotiaiden piirteistä voimakkaimmin näkyvät negatiivisuus ja jatkuva pyrkimys olla yhä enemmän itsenäinen. Samalla pieni lapsi yrittää oppia valtavan määrän uusia taitoja. Varhaisnuorissa on paljon samanlaisia piirteitä, tosin huomattavasti abstraktimmalla tasolla. Koulutehtävät muuttuvat monimutkaisemmiksi ja sosiaalisten taitojen oppiminen muuttuu yhä vaativammaksi. Monet varhaisnuoret kokevat negatiivisen kauden, etenkin vanhempien kanssa. Lisäksi monet riidat ja erimielisyydet vanhempien kanssa liittyvät nuoren itsenäisyyteen ja haluun tehdä asioita omalla tavallaan. Nuoruusiässä lapsi oppii paljon uutta. Nuori käyttää perhettään turvasata-

mana, jonka turvin hän voi tutkia maailmaa, samoin kuin kaksivuotias lapsi käyttää äitiään turvapaikkana. (Bee 1997, 471–472.)

Helen Bee esittelee David Eldkinin (1967) ajatuksia egosentrismien käsitteen yhdistämisestä sekä taaperoikäiseen että nuoreen. Nuoren kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että nuori on hyvin itsetietoinen ja miettii jatkuvasti sitä, mitä muut hänestä ajattelevat. Nuori myös pitää omia ajatuksiaan ja tunteitaan ainutlaatuisina ja erittäin tärkeinä. Tähän liittyy uskomus omasta kaikkivoipaisuudesta ja voittamattomuudesta, mikä voi näkyä nuoren joskus vaarallisessakin käytöksessä, esimerkiksi alkoholin tai huumeiden käytössä. (Bee 1997, 471–473.)

Kari Turunen (1996) korostaa tunteiden merkitystä nuoren elämässä. Juuri varhaisnuoruuteen kuuluu olennaisesti se, että nuori haluaa elää omista tuntemuksistaan käsin ja noudattaa sisäisiä yllykkeitään. Tätä kuvaa hyvin se, että nuorella on välitön paine toteuttaa mieleen välähtänyt idea tai elämys. Tunteiden eloisuus saa nuoren hyvin alttiiksi ulkoapäin tuleville vaikutteille. Nuorta hallitsevat uhma ja narsistinen oman olemuksen korostus. Nuoruuden narsismi ilmenee halulla herättää huomiota. Turusen mukaan nuoruuteen kuuluu tietty tunnenälkä. Nuoret haluavat kokea jotain suurta ja merkittävää. Tämä tulee esille usein nuorisokulttuurissa, erityisesti musiikissa. Elämykset liittyvät sosiaaliseen kehitykseen, elämysten kautta nuoret etsivät kuulumista johonkin yhteiseen joukkoon. Nuoruudessa tavoitetaan myös uudenlainen ystävyys ja läheisyys. (Turunen 1996, 110–113.)

2.2 Nuoret ja perhe

Perhe pysyy nuoruuden kehitysvaiheessa tärkeänä osana nuorten elämää. Vanhemmat tukevat, neuvovat ja ohjaavat nuorta. Toisaalta nuoren oma toiminta vaikuttaa siihen, miten vanhemmat suhtautuvat häneen. Nurmi ym. (2006, 145) ovat esitelleet Andrew Collinsin ja Brett Laursenin (2004) teoriaa nuoren ja hänen vanhempiansa vuorovaikutuksesta, jota voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta. Yksi näkökulma on vuorovaikutuksen sisältö, eli toisin sanoen se, mitä asioita vuorovaikutuksessa käsitellään. Toinen näkökulma on vuorovaikutuksen rakenne, eli viestien ja informaation

tion vaihdon peräkkäinen tapahtumakulku. Kolmas näkökulma on vuorovaikutuksen läheisyys eli kuinka paljon vanhempi ja nuori vaikuttavat toisiinsa. Neljäntenä näkökulmana on konflikti eli erilaisten ristiriitojen määrä nuoren ja vanhemman suhteessa. (Nurmi ym. 2006, 145.)

Nuoruuteen siirryttäessä vanhemman ja lapsen vuorovaikutus muuttuu vanhemman yksisuuntaisesta ohjauksesta keskusteluun, neuvotteluun ja yhteiseen päätöksentekoon perustuvaksi vuorovaikutukseksi. Tämä näkyy myös nuoren ja vanhemman välisen keskinäisen läheisyyden ja riippuvuuden, samoin kuin yhdessä vietetyn ajan vähenemisenä. Nuoren autonomia suhteessa vanhempiin siis lisääntyy. Tästä huolimatta nuoren ja vanhempien vuorovaikutuksen laatu on suhteellisen pysyvää. Nuoret arvioivat vanhempansa läheisimmiksi ihmisiksi heti hyvien ystävien jälkeen. (Nurmi ym. 2006, 145.) Nuoren ja vanhemman välinen molemminpuolinen hyväksyntä ja vuorovaikutus ovat monin tavoin yhteydessä nuorten positiiviseen kehitykseen muun muassa itsetunnon ja persoonallisuuden kehityksen osalta. Nuoren ja vanhemman väliset konfliktit koskevat usein jokapäiväisiä toimia ja velvollisuuksia, kuten kotitöitä tai pukeutumista. Konfliktien määrä vähenee nuoren varttuessa. Jos niitä ilmenee vielä myöhäisnuoruuden vaiheessa, konfliktit jäävät usein ratkaisematta. Konfliktien määrä on yhteydessä nuoren ongelmakäyttäytymiseen. Ristiriidat voivat joskus myös voimistua lumipalloefektin tapaan ja viedä pahempaan välirikkoon. Konfliktit voivat vaikuttaa nuoren ongelmakäyttäytymisen kautta myös vanhempiin: nuoren ongelmakäyttäytyminen voi muuttaa nuoren ja vanhemman vuorovaikutuksen kielteisemmäksi. Konflikteilla on myös yhteys nuorten masennukseen ja ahdistuneisuuteen. (Nurmi ym. 2006, 145–146, 151.)

Vanhempien kasvatustyyllillä on suuri vaikutus nuoren käyttäytymiseen ja kehitykseen. F. Philip Rice ja Kim Gale Dolgin (2005) ovat tarkastelleet Diana Baumrindin (1971) teoriaa lasten kasvatustyyleistä. Myös Nurmi ym. (2006) ovat esitelleet samaa teoriaa. Kasvatustyyli perustuvat kahteen osa-alueeseen: kontrolliin ja lämpöön. Kun näitä kahta osa-aluetta yhdistelee eri tavoin, saadaan aikaiseksi neljä erilaista kasvatustyyliä.

1. Ensimmäinen tyyli on auktoritatiivinen vanhemmuus, jossa vanhemmat ottavat lastensa tahdon ja toiveet huomioon tehdessään päätöksiä ja sääntöjä. Vanhemmat eivät ole kuitenkaan täysin demokraattisia, sillä jos yhteisym-

määrystä ei synny, vanhemmilla on viimeinen sana. (Rice & Dolgin 2005, 238.) Auktoritatiivisessa vanhemmuudessa vanhemmat osoittavat positiivisia tunteita lapsiaan kohtaan mutta myös ohjaavat heidän toimintaansa. Vanhemmat myös vaativat ikäkauteen kuuluvien normien noudattamista. Auktoritatiivinen vanhemmuus on yhteydessä moniin myönteisiin piirteisiin nuoren kehityksessä. (Nurmi ym. 2006, 146.)

2. Autoritaariset vanhemmat ovat tiukkoja kurinpitäjiä. He tekevät päätöksensä omaan tahtoonsa perustuen; keskustelua säännöistä ja perheen käytännöistä ei juuri ole. (Rice & Dolgin 2005, 239.) Myönteistä tunneilmapiiriä ei kasvatuksessa ole mukana. Autoritaarinen vanhemmuus saattaa suojata nuoria erityisesti ongelmien kasaantuessa, mutta niiden merkitys asioiden sujussa saattaa olla hyvin vähäinen. (Nurmi ym. 2006, 146–147.) Autoritaarinen vanhemmuus aiheuttaa nuorissa kapinointia ja riippuvaisuutta. Nuoret ovat vihamielisiä vanhempiaan kohtaan eivätkä he yleensä samaistu vanhempiinsa. (Rice & Dolgin 2005, 240–241.)
3. Sallivassa vanhemmuudessa vanhemmat hemmottelevat lasta. He uskovat, että paras tapa osoittaa rakkauttaan on myöntyä lapsen jokaiseen toiveeseen. Vanhemmat eivät valvo lapsiaan kovin tarkasti. (Rice & Dolgin 2005, 239.) Vanhemmat osoittavat myönteisiä tunteita lasta kohtaan, mutta eivät vaadi lapsiltaan kovin paljoa sääntöjen ja normien noudattamista (Nurmi ym. 2006, 146–147). Sallivien vanhempien nuoret ovat usein dominoivia, itsekeskeisiä ja itsekkäitä. He joutuvat usein pulaan muiden kanssa, sillä harvat sallivat heille yhtä paljon kuin vanhemmat. Nuoret tuntevat itsensä epävarmoiksi ja turvattomiksi. (Rice & Dolgin 2005, 242.)
4. Laiminlyövät vanhemmat tuntuvat olevan välinpitämättömiä lapsiaan kohtaan. Usein laiminlyövät vanhemmat eivät osallistu lapsensa elämään, koska he ovat liian stressaantuneita omasta elämästään. Lapset ovat saattaneet myös olla epätoivottuja. (Rice & Dolgin 2005, 239.) Laiminlyövässä kasvatuksessa korostuvat myönteisten tunteiden ja vaatimusten sekä valvonnan puute (Nurmi ym. 2006, 146). Höllä kuri, torjunta sekä kiintymyksen ja hellyyden puute ovat yhteydessä rikollisuuteen. Laiminlyövien vanhempien lapset ovat melko saman-

laisia kuin sallivien vanhempien, mutta vaikutukset ovat pahempia. (Rice & Dolgin 2005, 242.)

Tällaisissa nuoren ja vanhempien välisissä ristiriidoissa ja niiden selvittelyssä on koululla tärkeä rooli. Koulu voi tukea sekä vanhempien kasvatusosaamista että nuoren ongelmakäyttäytymisen ratkaisua esimerkiksi kuraattorin tai luokanvalvojan kautta.

Vanhemmuudessa ja avioliitoissa on tapahtunut muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Ihmiset menevät naimisiin aiempaa harvemmin ja myöhemmällä iällä. Myös lasten lukumäärä perheissä on pienentynyt. (Rice & Dolgin 2005, 11.) Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1991) toteavat, että lapset saavat enää harvoin kokemuksia eri-ikäisistä tai eri sukupuolta olevista sisaruksista. Monesti perheessä on vain yksi lapsi, jolloin ainoa lapsi ei joudu sovittamaan omia toiveitaan toisten saman perheen lasten toiveisiin. He eivät saa myöskään kokemusta nuorempien sisarusten hoidosta eivätkä he itse saa olla vanhempien sisarusten hoivaamisen kohteena. Pienen perheen lapsen etuna on toisaalta se, että heillä on enemmän mahdollisuuksia olla läheisissä suhteissa vanhempiin ja tarvittaessa saada heiltä tukea. (Saarinen ym. 1991, 211.)

Perheen merkitys nuoren ajankäyttöä säätelevänä ympäristönä on vähentynyt. Vähentyminen on seurausta molempien vanhempien työssäkäynnin lisääntymisestä, sukulaisten merkityksen vähentymisestä muuttoliikkeen vaikutuksesta, sekä avioerojen ja yksinhuoltajuuden lisääntymisestä. (Nurmi ym. 2006, 156.) Perheen varallisuudella on vaikutusta nuorten elämään. Rice ja Dolgin (2005) toteavat, että toisen vanhemman työttömyys onkin suuri perheen taloutta heikentävä tekijä. Varattomat nuoret jäävät paitsi erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista puitteista, ja kokemuksen puute voi rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan elämässä. Media saa heidät tietoiseksi asemastaan, jolloin tuloksena voi olla nuoren häpeä, katkeruus, eristäytyminen ja kapina. Joskus myös vanhemmat voivat syrjinnän ja rajoitusten takia opettaa lapsilleen, ettei kannata odottaa kovin suuria tuloja, elintasoja tai paljoa koulutusta. Tämä pätee erityisesti silloin, jos vanhemmat ovat olleet köyhiä koko elämänsä. Jos he ovat köyhtyneet vasta myöhemmässä vaiheessa elämäänsä, vanhemmat yleensä ovat optimistisempia lastensa tulevaisuudesta. Köyhyys lapsuudessa on yhteydessä koulun keskeyttämiseen, mataliin akateemisiin suorituksiin, teiniraskauksiin, huonoon fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, rikolliseen käyttäytymiseen ja työttömyyteen niin nuoruudessa kuin aikuisuudessa.

sakin. (Rice & Dolgin 2005, 49–52.) Tämän takia olisi tärkeää tukea huonommista olosuhteista tulevaa nuorta, jotta hän saisi tasavertaiset mahdollisuudet edetä elämässään.

Kommunikointi nuorten ja vanhempien välillä vähenee jonkin verran nuoruudessa. Eräänä syynä tähän voi olla se, etteivät vanhemmat kuuntele tai hyväksy lastensa ajatuksia tai pidä heidän mielipiteitään merkityksellisinä. He eivät välttämättä myöskään ymmärrä lastensa tunteita tai näkökulmia. (Rice & Dolgin, 233.) Michael Eysenckillä (1998) on myös selityksensä lapsen ja vanhemman suhteen muuttumiselle. Hänen mukaansa varhaisnuoruudessa lapsen suhde vanhempiin muuttuu etäisemmäksi ja välit saattavat muuttua kireämmiksi. Usein erimielisyyksiä koetaan kuitenkin pienistä asioista, kuten kotiintuloajoista tai pukeutumisesta. Yksi syy etääntymiseen on puberteetin vaikutukset, muun muassa itsenäisen käyttäytymisen lisääntyminen, läheisyyden osoittamisen väheneminen vanhempia kohtaan ja lisääntyneet erimielisyydet. Erimielisyyksiä vanhempien kanssa saattavat aiheuttaa myös kavereiden merkityksen kasvaminen sekä kaverien kanssa koettu ryhmäpainostus. (Eysenck 1998, 312–313.)

2.3 Ikätoverien merkitys

Nurmen ym. (2006) mukaan kehityspsykologian yhtenä keskeisenä tutkimuksen kohteena on ystävien, ikätoverien ja ikätoveriryhmien merkitys nuoruuden kehityksessä. Toisena tärkeänä tarkastelukohteena on ollut nuorten ystävyys-suhteiden jatkuvuus ja merkitys nuorten kehityksen kannalta sekä se, milloin ystävyys-suhteet vaihtuvat seurustelusuhteiksi. Myös kiusaaminen ja kiusaamisen vaikutukset kiusattuun nuoreen ovat keskeisiä tutkimusalueita. Viime vuosikymmeninä on alettu yhä enemmän tutkia nuorten erilaisia ryhmiä sekä niiden toimintaa ja vaikutuksia nuoreen. (Nurmi ym. 2006, 147.)

Nurmi ym. (2006) erottavat nuorten ystävyys-suhteissa erilaisia muotoja. Yksi eniten tutkituista toverisuhteiden muodoista on kahden nuoren muodostama suhde eli dyadi, johon viitataan myös ystävyys-suhteella. Tällainen suhde on usein jatkuva, läheinen ja vastavuoroinen. Dyadeja voivat olla esimerkiksi nuorten seurustelusuhdet, joista

ensimmäiset ovat usein melko lyhytaikaisia. Toinen nuorten ikätoverisuhteiden muoto on klikki, jolla tarkoitetaan muutaman nuoren muodostamaa ryhmää. Ryhmän jäseniä usein yhdistää jokin tekijä, esimerkiksi harrastus. Kolmas ikätoveriryhmän muoto on joukkio, joka on yleensä laajempi ja vähemmän kiinteä ryhmä kuin klikki. Tällainen ryhmä voi syntyä esimerkiksi asuinaluekohtaisesti jonain viikonpäivänä. Joukkiossa nuoret eivät välttämättä tunne toisiaan henkilökohtaisesti. (Nurmi ym. 2006, 148.)

Nurmi ym. (2006) korostavat, että edellä mainitsemia ryhmiä erottavat lukuisat tekijät, joista yhtenä esimerkkinä on pysyvyys. Erityisen paljon vaihtuvuutta on klikeissa ja joukkioissa. Nuoret voivat siirtyä usein yhdestä ryhmästä toiseen tai kuulua useaan ryhmään samanaikaisesti. Ryhmät voivat myös olla limittäisiä. Ryhmän luonne kuitenkin säilyy, vaikka jäsenet vaihtuisivatkin, sillä ryhmät keräävät keskenään samanlaisia yksilöitä. Esimerkiksi ryhmät, joissa esiintyy epäsosiaalisuutta, houkuttelevat epäsosiaalisia nuoria. Toveriryhmät eroavat toisistaan myös sukupuolen mukaan: tyttöjen ryhmät ovat usein kiinteämpiä kuin poikien ryhmät, ja tytöt solmivat myös uusia ystävyysuhteita poikia nopeammin. (Nurmi ym. 2006, 148–149.) Nurmi ym. jatkavat, että samassa ryhmässä olevat nuoret ovat monessa suhteessa samankaltaisia. Samankaltaisuus johtuu sekä ryhmän normeista että ryhmän jäsenten painostuksesta noudattaen näitä normeja. Normit ovat erityisen voimakkaita nuorilla, joiden arvot ja ajattelu eivät ole vielä yhtä vakiintuneita kuin aikuisilla. (Nurmi ym. 2006, 149–150.)

Ikätoverit voivat vaikuttaa huomattavastikin nuorten käyttäytymiseen ja heidän tekemiin ratkaisuihin, sillä ikätoverit toimivat malleina ryhmän muille jäsenille. Lisäksi nuoret vielä tutkivat monia käyttäytymistapoja ja ikätovereiden kautta on mahdollista tutustua erilaisiin mahdollisuuksiin. Toisaalta nuoret usein itse hakeutuvat tai valikoituvat tietynlaisiin ryhmiin, mihin vaikuttavat monenlaiset ryhmän piirteet, kuten harrastukset tai tupakointi ja alkoholinkäyttö. Myös nuoren ominaisuudet ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa ryhmään hyväksymiseen tai siitä poissulkemiseen. Nuorten ryhmät ovat aina osa laajempaa sosiaalista verkostoa. Esimerkiksi kielteinen suhde vanhempiin lisää todennäköisyyttä hakeutua epäsosiaaliseen toveriryhmään, ja toisaalta taas ryhmän mukanaan tuoma epäsosiaalisuus voi entisestään huonontaa suhteita vanhempiin. (Nurmi ym. 2006, 149–150.) Valtaosalla nuorista on jokin ryhmä, johon kuuluu, tai ainakin yksi ystävä. Jos näin ei ole, on syytä huolestua. (Nurmi ym. 2006, 148.)

2.4 Koulussa väsymystä ja uupumusta

Väsymys, stressi ja uupumus ovat monen nuoren taakkana. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakesin, teettämässä vuoden 2008 kouluterveyskyselyssä ilmeni, että yläkoulun oppilaista 14 prosentilla on koulu-uupumusta ja 17 prosentilla on väsymystä lähes päivittäin tai ollut heikotusta puolen vuoden aikana. (Luopa, Harju, Puusniekka, Sinkkonen, Jokela, Kinnunen & Pietikäinen 2008, 23.) Tutkimusten mukaan jatkuva stressi heikentää psykologista hyvinvointia, fyysistä terveyttä ja tehtävien suorittamiskykyä. Rican ja Dolginin mukaan yksi syy koulustressiin on turvattomuus. Yhä useampi nuori joutuu lyödyksi, tönäistyksi tai uhkailluksi tai he kokevat itsensä muuten turvattomaksi koulussa. Myös naurunalaisena ja opettajien kritisoinnin kohteena oleminen voi aiheuttaa stressiä koulussa. Huonon arvosanan saaminen kokeesta tai se, ettei saa koulutöitä tehtyä, voivat olla stressin syitä, samoin kuin opettajan vaihtuminen liian usein. (Rice & Dolgin 2005, 373–374.) Yleensä mitä nopeammin nuoren pitää sopeutua, sitä enemmän he kokevat stressiä. Nuoret selviytyvät stressistä kahdella tavalla. Ongelmakeskeisessä sopeutumisessa nuori yrittää muuttaa stressaavan tilanteen. Tunnekeskeisessä sopeutumisessa nuori yrittää minimoida stressin vaikutuksen. (Cobb 2007, 436–437.)

Koulunkäynti on monen nuoren mielestä vaativaa, raskasta ja vaikeaa. 41 prosenttia nuorista pitää koulutyöhön liittyvää työmäärää jatkuvasti tai melko usein lukuvuoden aikana liian suurena. 35 prosenttia kokee vaikeuksia opiskelussa, esimerkiksi läksyjen tekemisessä, valmistumisessa, omatoimisuutta vaativien tehtävien hoitamisessa tai opetuksen seuraamisessa. (Luopa ym. 2008, 17.) Saarinen ym. (1992) esittävät, että suorituspainet vaikuttavat eri yksilöihin eri tavoin. Toinen saattaa asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja nauttia niiden saavuttamisesta. Toinen taas ahdistuu, kun ei yllä tavoitteisiinsa. Haitallista on, jos nuori tuntee ihmisarvonsa riippuvan saavutetuista pistemääristä, arvosteluista ja todistuksista. Hänen itsetuntonsa etsii jatkuvasti mahdollisuuksia osoittaa pätevyytensä muille suoritusten avulla. Suhde vanhempiin myös kärsii, jos nuori tuntee vanhempien hyväksyvän vain menestyvän lapsen. (Saarinen ym. 1991, 161.)

3 Nuorten elämän- ja arjenhallintaa kuvaavia teorioita

Tässä luvussa esitellään erilaisia elämän- ja arjenhallintaa kuvaavia teorioita nuorten näkökulmasta. Jari-Erik Nurmen teoria kuvaa elämän yksilöllistä ohjausta ja ympäröivän yhteisön merkitystä siihen. Liisa Haverisen teoria taas keskittyy arjen hallintaan myös oppimisen näkökulmasta.

3.1 Nuoruus ja identiteetin kehittyminen

Tony Dunderfelt on esitellyt Robert Havighurstin (1972) ajatuksia kehitystehtävistä. Havighurstin mukaan kehitystehtävät ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja niistä selviytyminen mahdollistavat yksilön kehittymisen ja siirtymisen aina seuraavaan elämänvaiheeseen. Havighurst esittää nuoruudelle seitsemän kehitystehtävää.

1. Nuoren tulee saavuttaa uusi, kypsempi suhde molempiin sukupuoliin.
2. Lisäksi nuoren tulee löytää itselleen maskuliininen tai feminiininen rooli.
3. On tärkeää hyväksyä oma fyysinen ulkonäkönsä ja oppia käyttämään ruumistaan tarkoituksenmukaisesti.
4. Tunne-elämässä on saavutettava itsenäisyys vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden. Nuoren on valmistauduttava avioliittoon ja perhe-elämään.
5. Kehitystehtäviin kuuluu myös vastuun ottaminen taloudellisista seikoista.
6. Nuoren tulee kehittää maailmankatsomus, arvomaailma ja moraali, joiden mukaan hän ohjaa elämäänsä.
7. Päämääränä on pyrkiä ja päästä sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. (Dunderfelt 1991, 81.)

Brobergin, Almqvistin ja Tjusin (2005) mukaan kehitystehtävän heikoimmin onnistuneet ratkaisut vaikuttavat siihen, miten myöhemmät tehtävät kyetään ratkaisemaan. He korostavat vanhempien merkitystä kehitystehtävien ratkaisemisessa. Esimerkiksi eräs nuoruuden kehitystehtävä on siirtyminen itsenäiseen koulutyöskentelyyn, jossa vanhempien vastuuna on nuoren kannustaminen itsenäisiin

valintoihin. (Broberg, Almqvist & Tjus 2005, 52–53.)

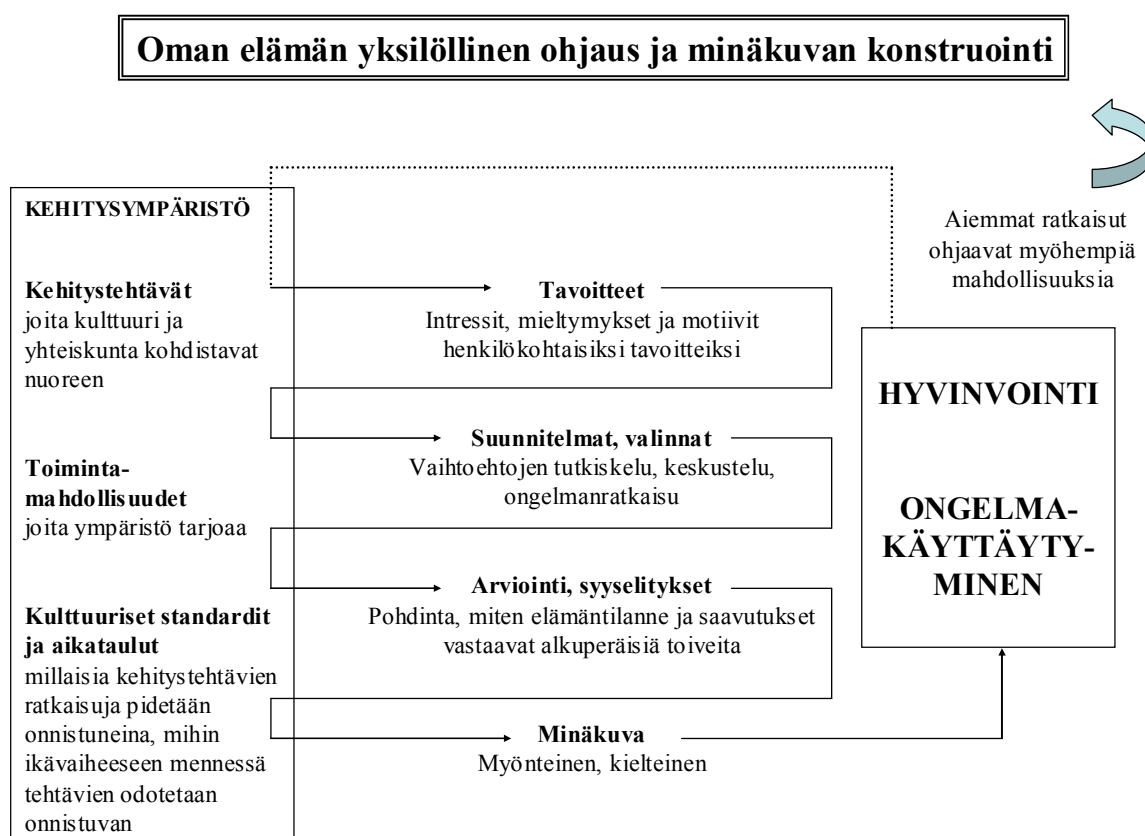
Erikson (1959) kuvaa nuoruutta keskeisesti kriisillä ja sen ratkaisemisella (Nurmi 1995, 257). Nuoruudessa identiteetin kehittymistä voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa nuori tekee valintoja ja päätöksiä sen mukaan, miten yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset häntä ohjaavat ja pakottavat. Nuori kohtaa kriisejä, ratkaisee ne, tekee valintoja eri elämänalueilla ja sitoutuu niihin. (Nurmi 1995, 262) Kriisit esiintyvät jaksoissa, joissa kypsymisellä on hyvin pieni rooli verrattuna lapsen ikäsidonnaisiin kulttuurisiin vaatimuksiin. Nuoren vaatimuksia ovat esimerkiksi tietynlaisten sosiaalisten suhteiden muodostaminen. Tämän takia Erikson kutsuu vaiheita psykososiaalisiksi vaiheiksi, toisin kuin Freud kutsuu niitä psykoseksuaalisiksi vaiheiksi, joissa fyysisellä kypsymisellä on huomattavasti suurempi vaikutus lapsen kehitykseen. (Bee 1997, 267.)

Eriksonin teorian nuoruusiän kriisi ajoittuu 13.-18. ikävuodelle. Kriisi on identiteetin saavuttamisen – roolien hajaannuksen kriisi. Tämän vaiheen aikana summautuvat aikaisempien kriisien kokemukset. Nuori pohtii kysymystä: ”Kuka minä oikeastaan olen?”. Jos hän pystyy tähän kysymykseen vastaamaan, identiteetti on muotoutunut tai identiteetin eri puolet ovat integroituneet. Jos kysymys taas jää avoimeksi, nuori etsii edelleen uusia päämääriä ja tarkoituksia. Nuoruusiän kriisin vaiheessa nuoren on sopeuduttava moneen muutokseen, muun muassa fyysiseen kehonkaavaan, koulutustien valintaan ja ystävyyssuhteiden vakiinnuttamiseen. Roolien hajaannus uhkaa niitä nuoria, jotka ovat epävarmoja itsestään ja joiden on vaikea löytää paikkansa yhteiskunnassa. (Vilkko-Riihelä 1999, 255.)

Marcia (1980) täydensi ja kehitti Eriksonin teoriaa. Hän näki nuoruuden kaksivaiheisena tapahtumasarjana, jossa nuoret ensin etsivät erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, jotka liittyvät ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin. Tämän jälkeen nuoret tekevät päätöksiä elämänalueillaan ja sitoutuvat valintoihinsa. (Nurmi 1995, 262.)

3.2 Elämän yksilöllinen ohjaus nuoruudessa

Jari-Erik Nurmi on käyttänyt teoriassaan Eriksonin psykososiaalista teoriaa sekä Marcian sovellusta Eriksonin teoriasta. Nurmi kuvaa nuoruutta kahden lomittaisen tapahtumakulun kautta. Seuraavaksi teoria esitellään tarkemmin ja teoriaa havainnollistetaan kuviolla 1.



Kuvio 1. Elämän yksilöllinen ohjaus (Nurmi 1995 mukaan)

Ensimmäisessä tapahtumakulussa nuori ohjaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Tämä oman elämän ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, joita nuoren ikäsidonainen kehitysympäristö hänelle tarjoaa. Myös yksilön itseensä liittyvät tekijät, kuten sosiaalisuus ja ulospäin suuntautuminen rajoittavat oman elämän ohjausta. (Nurmi 1995, 263.)

Kehitysympäristö muodostuu kolmesta osasta.

1. Ensimmäinen osa on kulttuurin ja yhteiskunnan nuoreen kohdistamat kehitystehtävät. Esimerkiksi nuoren odotetaan valmistuvan koulusta ja muodostavan tietynlaisia sosiaalisia suhteita.
2. Toinen osa muodostuu ympäristön tarjoamista toimintamahdollisuuksista. Esimerkiksi koulutusinstituutiot määrittävät tarkasti sen, millaisia vaihtoehtoja tietynikäisille nuorille on tarjolla.
3. Kolmas osa koostuu kulttuurin standardeista ja aikatauluista. Standardit tarkoittavat sitä, millaisia kehitystehtävien ratkaisuja pidetään onnistuneena. Aikataululla tarkoitetaan sitä, mihin ikävaiheeseen mennessä niiden oletetaan toteutuneen. (Nurmi 1995, 263–265.)

Toisen tapahtumakulun lähtökohtana on se, että kullakin nuorella on hänen aiempaan elämänsä historiaansa perustuvia erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja. Nuori työstää motiivit *henkilökohtaisiksi tavoitteiksi* vertaamalla niitä ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Nuori miettii, miten tavoitteista päästään niiden toteutukseen ja hyödyntää keskustelua muiden kanssa. Hän tutkiskelee vaihtoehtoja, suunnittelee, ratkaisee ongelman ja tekee *päätöksen*. Suunnittelu tapahtuu yleensä siis ympäristössä, joka määrää, mitkä valinnat ovat mahdollisia ja missä iässä niitä on mahdollista toteuttaa. (Nurmi 1995, 265.)

Tehtyään erilaisia ratkaisuja, nuori väistämättä joutuu aika ajoin pohtimaan sitä, miten hänen elämäntilanteensa ja saavutuksensa vastaavat alkuperäisiä tavoitteita. Tällainen *arviointi* on tyypillistä erityisesti menestymisestään saadun palautteen jälkeen. Palaute saadaan yleensä vanhemmilta, ikätovereilta tai opettajalta. Arviointi vaikuttaa siihen, millaiseksi hänen itsetuntonsa ja minäkuvansa kehittyy. Arvioinnissa on nuorella usein viitekehyksenä se, mitä tietynikäisen ihmisen tulee saavuttaa. Tämä taas riippuu kulttuurissa vallitsevista käsityksistä. *Itsetunnon* kehittymiseen vaikuttavat onnistumisen ja epäonnistumisen lisäksi myös se, miten nuori käsittelee arviointia ja palautetta. Onnistuminen ikäsidonnaisten haasteiden kohtaamisessa luo pohjaa myönteiselle minäkuvulle ja identiteetille. Epäonnistuminen ja erityisesti se, että lapsi ei kykene käsittelemään kielteistä palautetta myönteiseen sävyyn, voivat johtaa negatiiviseen minäkuvaan ja huonoon itsetuntoon. (Nurmi 1995, 265–266.)

3.3 Elämän ohjaamisen merkitys nuoren elämässä

Monet Nurmen esittämän elämän ohjaamisen tapahtumakulun piirteet voivat perustua tiedostamattomiin tai satunnaisiin piirteisiin. Usein nuoret eivät ole kovinkaan tietoisia niistä motiiveista, jotka ovat pohjana tavoitteen asettelussa. Lisäksi monet valinnat saattavat pohjautua vanhemmilta, ikätovereilta tai medialta saatuihin malleihin. Elämänsuunnittelu voi myös perustua aiemmin opittuun tai automatisoituun ratkaisutapaan. Onnistumisen tai epäonnistumisen arvioinnissa tärkeimpänä ovat usein tunteet, ei tietoinen pohdinta. (Nurmi 1995, 267.)

Yksilöllistä elämäntähtäilyä rajoittaa myös se, että usein ulkoiset mahdollisuudet, esimerkiksi koulutuksessa, ovat tiukan rajalliset. Lisäksi aiemmin tapahtuneet päätökset ja valinnat vaikuttavat myöhemmin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin ja voivat olla rajoittavia. Myös sattumalla on vaikutusta nuoren tekemiin valintoihin, sillä esimerkiksi onnettomuus tai vanhempien avioero vaikuttavat olennaisesti nuoren myöhempään kehitykseen. (Nurmi 1995, 267.)

Nurmen mukaan oman elämän ohjaamisella on vaikutusta nuoren hyvinvointiin, ongelmakäyttäytymiseen sekä jopa mielenterveyteen. Sellaiset tavoitteet, jotka kohdistuvat ikäsidonnaisten kehitystehtävien ratkaisuun, näyttävät luovan pohjaa hyvinvoinnille. Ikäsidonnaisiin kehitystehtäviin liittyvien tavoitteiden puuttuminen taas näyttäisi johtavan nuorten vähäiseen hyvinvointiin ja huonoon sopeutumiseen. Hyvinvoinnille luovat pohjaa myös usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteet sekä tähän liittyvät myönteiset tunteet. Hyvä ongelmanratkaisutaito ja mielekkäiden keinojen omaksuminen tavoitteiden saavuttamiseksi lisäävät nuoren hyvinvointia. Toisaalta jos nuorella on kielteisiä tunteita tehtävää kohtaan eikä hän käytä tehtävää eteenpäin vievää toimintaa, se voi johtaa nuoren ongelmakäyttäytymiseen. (Nurmi 1995, 268–269.) Mielenterveysseuran hankkeessa yhtenä tavoitteena on kasvun ja kehityksen yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden painottaminen. Tällä pyritään pienentämään nuorten paineita kehitystehtävien aikataulussa pysymisestä ja korostamaan sitä, että jokainen etenee omassa tahdissaan. (Hannukkala & Törrönen 2008.)

Nurmi tiivistää menestyksen oman elämän ohjaamisessa olevan pohjana nuoren hyvälle itsetunnolle, myönteiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Toisaalta nuoren masentuneisuus, ahdistus ja kielteinen minäkuva voivat ohjata sitä, miten nuori ohjaa omaa elämäänsä myöhemmin. (Nurmi 1995, 269.)

3.4 Arjen hallinta elämänhallinnan osana

Haverinen (1996) on väitöskirjassaan kehittänyt arjen hallinnan mallin. Arjen hallintaan kuuluu personallisuuden ja toiminnan kehittymisen näkökulmat. Arjen hallinta tarkoittaa siis vastuuta itsestä ja yhteisestä hyvinvoinnista. Arjen hallinnan kehittymiseen liittyy oletus siitä, että käytännön työn taidot ja ihmissuhdetaidot ovat perustana arjen hallinnalle. Siihen kuuluu ennen kaikkea oma-aloitteisen vastuun ottaminen yhteisestä toiminnasta. (Haverinen 1996, 139.) Elämänhallinta- ja arjen hallinta –käsitteet ovat läheisiä voimavarojen hallinnalle. Käsitetasolla arjen hallinta laajenee elämänhallinnan suuntaan: arjen hallinnalle on merkityksellisempää se, millainen ihminen itse on, kuin se, millaisia käytännön työn taitoja hänellä on. Käsitys arjen hallinnasta on ensisijaisesti persoonallisuuden kasvuun ja kasvatukseen liittyvä kysymys. Käsitukseen liittyy elämän merkityksellisyys, omien tavoitteiden ja voimavarojen tiedostaminen sekä niiden sopeuttaminen yhteisön vaatimusten mukaan. (Haverinen 1996, 141–142.)

Kun arjen hallinnan käsitettä tarkastellaan käytännön toiminnan yhteydessä, sisältyy siihen näkemys yksilöstä aktiivisena toimijana, joka hankkii tietoja ja pyrkii arvioimaan niitä kriittisesti voidakseen käyttää niitä kotitalouden toiminnassa. Toiminnan kehittymisen tulisi myös näkyä siten, että irralliset tietosisällöt jäsenyvät ja kokemusten kautta saatua tietoa kyetään käyttämään toimintaan viisaasti erilaisissa yhteyksissä. (Haverinen 1996, 142.) Haverisen mukaan arjen hallintaa voidaan ajatella yksilön ja kotitalouden kokonaisuuden näkökulmasta. Arjen hallinnan laatua ilmentää siis se, millainen tasapaino yksilön omien tavoitteiden, koko kotitalouden hyvinvoinnin ja yhteisen hyvinvoinnin välillä on. Tällöin kysymys on painotuserosta, joka havaitaan erityisesti valintatilanteissa joissa ratkaistaan, millaisten tavoitteiden mukaan edetään. (Haverinen 1996, 144, 146.)

Toimintaa ohjaavan tiedon näkökulmasta arjen hallintaa voidaan kuvata kolmiosaisella ulottuvuudella, johon kuuluvat tosiasiatieto, toimenpidetieto ja arvotieto. Nämä kolme tietoulottuvuutta kuvaavat arjen hallinnan laadullista vaihtelua suhteessa tietoon. Kun **tosiasiatieto** ohjaa toimintaa, näkemys toimintatilanteesta voi olla suppea. Tietoa sovelletaan yhdelle toiminnan aluella tai ainoastaan tutussa ympäristössä, jolloin toiminta on kontekstisidonnaista, eikä sitä aina kyetä soveltamaan uusissa tilanteissa. Tällöin yksilö huolehtii useimmiten vain yhdestä tehtävästä kerrallaan eikä kykene samanaikaisesti hahmottamaan kyseisen tehtävän liittymistä kotitalouden kokonaisuuteen. Tämän takia tehtävien suorittaminen saattaa olla sattumanvaraista, epäjohdonmukaista ja lyhytjännitteistä. Kun arjen hallinta kehittyy **toimenpidetiedon** ohjaamaksi, tosiasiatietoihin ja opittuihin työtapoihin perustuva toiminta ohjautuu tällöin toimintasääntöjen mukaan. Toimintaa siis ohjaa tietoisesti jokin yleisperiaate, jota kyetään soveltamaan erilaisissa toimintatilanteissa, ja tällöin kyetään myös perustelemaan valittuja ratkaisuja. Toimenpidetieto on keskeisessä asemassa arjen hallinnan kehittymistä ajatellen. **Arvotiedon** ohjaavaa merkitystä toiminnassa voidaan kuvata esimerkiksi kulutusvalintojen kautta, kokonaistilanteessa valintoja ei ohjaa ainoastaan rahatilanne vaan huomioon otetaan myös arvostukset. Arjen hallinnan kehittyminen merkitsee tiedon laadullista muuttumista ja integroitumista arvoihin. Taitojen osalta laadun muutos merkitsee painopisteen siirtymistä psykomotorisista taidoista abstraktisiin ajattelutaitoihin ja vuorovaikutustaitoihin. Tämä taas osoittaa yhteyttä vuorovaikutusulottuvuuteen. (Haverinen 1996, 151–152.)

Palojoki (2003) on hahmotellut ravitsemustiedon kokonaisuutta siten, että käsitteen sisällön avulla voitaisiin hahmottaa myös käytännön toimintaan suunnattavaa tietoa. Palojoen mukaan ravitsemustiedon kokonaisuuteen kuuluvat **tosiasiatieto**, eli perustellut tosiuskomukset ruoasta ja ravitsemuksesta, **arvotieto** eli asenteet, käsitykset ja arvot, sekä **toimenpidetieto** eli konkreettiset tiedot ruoanvalmistuksesta. Tiedon eri osa-alueiden hallitsemisessa voi olla yksilötasolla paljonkin eroja. Yksi voi tuntea tosiasiatiedon, muttei toimenpidetiedon soveltamiskeinoja tai arvoja, ja toinen taas voi tuntea konkreettisia ruoanvalmistuksen toimenpiteitä, mutta ei tiedä mihin tosiasioihin ne perustuvat. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 128–129.)

Ravitsemuskasvatuksen kannalta tosiasioiden, arvojen ja toimenpiteiden tarkasteleminen antaa uusia mahdollisuuksia arvioida tiedon siirrettävyyttä käytäntöön. Koulussa

keskitytään Palojoen mukaan liikaakin tosiasiatietoihin, ja arvopohjan ja toimenpidetiedon käsittely ja soveltaminen jää liian vähäiselle. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 129.) Käytännössä tämä tarkoittaa, että henkilö, jolla on paljon tietoa, ei välttämättä osaa tai halua soveltaa tietojaan ruoanvalintoihin. Tällöin tosiasiatieto ei muutu käytäntöä ja arjen valintoja palvelevaksi toimenpidetiedoksi. (Palojoki 1998, 142.) On myös tärkeää pohtia oppisisältöjen ja opeteltavien tietojen valinnan motiivia: onko kyseessä opettajalle tärkeä asia, joka saattaa olla oppijan maailmassa vain toissijainen tekijä? Tieto tulee voida ankkuroida oppijoiden maailmaan ja siellä esiin tuleviin jokapäiväisiin ongelmiin. Ravitsemuskasvatuksen osalta olennaista on pintatiedon ja kokonaisuuksien hahmottamisen suhde: sirpaletiedon jakaminen tai ulkoa opettelu ei auta arkielämän ongelmanratkaisutilanteissa. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 129.)

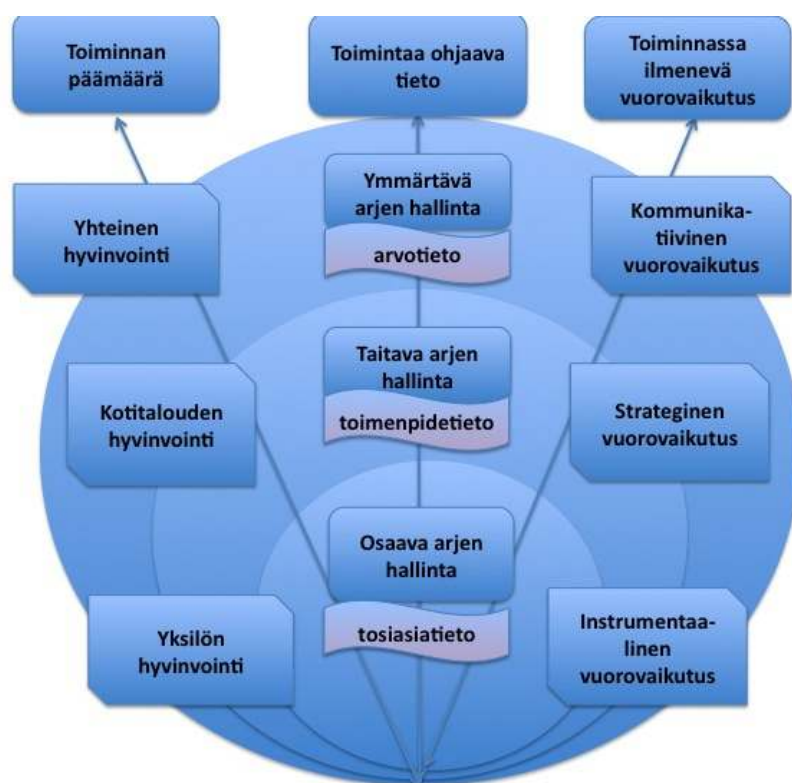
3.5 Arjen hallinnan käsitetasot

Haverinen (1996) kuvaa arjen hallinnan tasoilla sitä, miten persoonallisuuden kehittyminen ilmenee arjen hallinnassa käytännön taitojen tasolla. Kehittyminen tapahtuu epäitsenäisestä, ulkopuolisen ja teknisten sääntöjen varassa etenevästä toiminnasta kotitalouden, lähiyhteisön, luonnon ja yhteiskunnan huomioon ottavaksi, laaja-alaiseksi toiminnaksi. Haverinen on nimennyt arjen hallinnan tasot osaavaksi, taitavaksi ja ymmärtäväksi arjen hallinnan tasoksi. (Haverinen 1996, 160.)

Osaavan arjen hallinnan tasolla toiminnan päämäärissä on kysymys pääasiassa omien tarpeiden mukaisista tavoitteista, jonka vuoksi tasoa voisi kutsua myös yksilölliseksi arjen hallinnaksi. Osaava arjen hallinta perustuu niihin yksilön tosiasiatietoihin ja taitoihin, jotka hän on oppinut seuraamalla ympäristön antamia malleja. Vuorovaikutuksen laatu on pääosin instrumentaalista, mutta siihen yhdistyy strategisen vuorovaikutuksen piirteitä. Tämä ilmenee siten, että työ suoritetaan jonkun toisen pyynnöstä eikä välttämättä oma-aloitteisesti. Arjen hallinnan laadun muutos ilmenee yleensä silloin, kun lapsen osallistumista sävyttää vapaaehtoisuus ja verraten suuri itsenäisyys. (Haverinen 1996, 164–167.)

Taitavan arjen hallinnan tasolla toimintaa sävyttää yhteisen hyvän tavoittelu. Tavoitteena on kotitalouden ja lähiyhteisön kokonaistoiminnan sujuvuus. Lapsen itsenäisessä työskentelyssä näkyy, että toiminta on yhteiseksi hyväksi ja kaikkien iloksi. Työkokonaisuuksien hallinnassa on keskeistä töiden oma-aloitteinen suunnittelu, itsenäinen tai yhteinen päätöksenteko, toteutus ja arviointi. (Haverinen 1996, 168.)

Ymmärtävällä arjen hallinnan tasolla painopiste ei ole enää vain omien tavoitteiden saavuttamisessa: yhteisön taholta tulevat velvoitteet kotitalouden toiminnassa koetaan järkeviksi ja yhteistä hyvää edistäviksi. Tämä näkökulma tuo arjen hallintaan kokemuksen toiminnan vapaudesta ja luovan ajattelun mahdollisuuksista tradition aiheuttamista sidonnaisuuksista huolimatta. Yhteisen hyvän tavoittelu on tärkeää, sillä sen kautta voidaan toteuttaa oman maailmankatsomuksen mukaisia päämääriä. Ymmärtävän arjen hallinnan tasolla vuorovaikutuksen laatu on painottunut neuvotteluun ja ihmissuhdetaitoihin. Inhimillinen vuorovaikutus on laaja-alaista sekä kotona että kodin ulkopuolella ja perheenjäsenten välisten ihmissuhteiden hoitaminen ja ihmissuhteiden hyvä laatu on keskeinen tavoite toiminnassa. (Haverinen 1996, 172–174.) Arjen hallintaa voidaan tarkastella seuraavan kuvion 2 mukaisina kehinä, joiden avulla voidaan tulkita kotitalouden toiminnan laatua.



Kuvio 2. Arjen hallinta –käsitteen sisältö (Haverinen 1996, 179.)

Osaava arjen hallinta antaa yksilölle kokemuksia siitä, että arkipäivän toiminta sujuu, vaikka tietoisuus yhteisistä tavoitteista saattaa olla vähäinen. Taitava arjen hallinta sisältää jo osia kotitalouden yhteisistä päämääristä ja arviointia oman toiminnan merkityksestä muille jäsenille kotitaloudessa. Ymmärtävä arjen hallinta on sisällöltään idealistinen kuva siitä, miten meidän pitäisi elää toistemme kanssa eettisten arvojen mukaisesti yhdessä neuvotellen ja yhteistä hyvää tavoitellen. (Haverinen 1996, 180.)

Haverisen (1996) mukaan arjen hallinnan kokemus voidaan ymmärtää ulkoisena tai sisäisenä kokemuksena. Itseluottamus voidaan sisällyttää arjen hallinnan kokemukseen silloin, kun se ymmärretään yksilön omana käsityksenä elämäntilanteestaan. Ihmissuhdetaidot taas ovat keskeisiä silloin, kun arjen hallintaa arvioidaan laajasti ulkoisena kokemuksena. Itseluottamus, omanarvontunto, hyvät ihmissuhteet ja hyvät käytöstavat ovat erityisesti tärkeitä silloin, kun puhutaan arjen hallinnasta persoonallisuuden kehittymisenä. Haverinen kokoaa ajatuksensa arjen hallinnan käsitteestä seuraavasti: ”Arjen hallinnan laadullinen sisältö merkitsee päämäärän yhteydessä yhteisen hyvinvoinnin ensisijaisuutta, tietoon ja taitoon liittyneenä yksilön oman maailmankatsomuksen mukaisia arvosidonnaisia ratkaisuja ja vuorovaikutuksen yhteydessä pyrkimistä yhteisymmärrykseen.” (Haverinen 1996, 180–183.)

4 Tiedon siirtyminen kirjatiedosta arkitietoon

Tässä luvussa tarkastellaan oppimista erilaisten tietokäsitysten kautta. Ensin avataan tiedon siirtymisen käsitettä Yrjö Engeströmin teorian kautta. Tämän jälkeen oppimista pohditaan Päivi Palojoen ajatusten kautta peilaten oppimista ravitsemuskasvatukseen. Lisäksi avataan teoreettisen tiedon ja arkitiedon käsitteitä ja niiden merkitystä oppimisessa.

4.1 Siirtovaikutus ja oppiminen

Yrjö Engeström (2002) on kuvannut siirtovaikutuksen eli transferin ideaa kahden toisistaan riippumattoman ulottuvuuden avulla. Ensimmäisellä ulottuvuudella etsitään siirtovaikutuksen tieto-opillista perustaa. Toisin sanoen etsitään vastausta siihen, miten muodostamme yleistäviä, yksittäistilanteen ylittäviä käsitteitä. Toisella ulottuvuudella selvitetään, millainen on oppimisen kannalta oleellinen siirtymisen prosessi, toisin sanoen mitä transferissa siirtyy, minkä välillä ja miten. Kummallakin ulottuvuudella on kolme merkittävää ajatusmallia. Näitä kahta ulottuvuutta yhdistää kehittävän siirtovaikutuksen malli. Kolmas oma ulottuvuutensa on metakognition ulottuvuus, jonka avulla siirtovaikutuksen malleja voidaan arvioida. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2002, 19–20.)

Engeströmin (2002) mukaan tieto-opillisen ulottuvuuden ajatusmalli, formaalit yhteiset piirteet, on totunnaisin arkikäsitys siirtovaikutuksen perustasta. Ajatusmallin mukaan mahdollisimman täsmällisesti määritellyt yhteiset formaalit eli kontekstista riippumattomat piirteet muodostavat yleistävien käsitteiden ytimen. Engeström antaa esimerkin koulumaailman tilanteesta. Jos oppilas osaa määritellä pallon geometrisesti, hän on muodostanut siirtovaikutusta omaavan käsitteen. Toisin sanoen hän pystyy tunnistamaan pallon käsitteen mukaiset esineet missä tahansa tilanteessa tai ympäristössä. Ajatukselle on esitetty vaihtoehto, joka perustuu sen tosiasian tunnustamiselle, että käytännössä käyttämämme käsitteet ovat suuressa määrin päällekkäisiä eikä niiden yksiselitteinen määrittely ole todellisuudessa mahdollista.

Ehdottomien rajojen vetäminen on toivotonta ja jos niistä luovutaan, käsitteet voidaan rakentaa tyypillisimpien tai selkeimpien esimerkkien eli prototyyppien ympärille. Tässä toisessa tieto-opillisen ulottuvuuden ajatusmallissa on kyse käsitteiden mieltämisestä merkityksellisinä. Kolmas ajatusmalli perustuu myös käsitteiden mieltämiseen elämäntoiminnasta nousevina merkityksellisinä kokonaishahmoina, mutta empiiriset käsitteet ja teoreettiset käsitteet erotetaan toisistaan. Ilmiötä eritellään ja tutkitaan sen alkuperää ja sisäisiä suhteita. Tämän kautta löydetään ja mallinnetaan sen yksinkertainen alkusolu, muutamien elementtien välinen pelkistetty suhde ja ristiriita. Tämän avulla kohotetaan konkreettiseen ja muodostetaan teoreettinen käsite. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2002, 20–21.)

Prosessiulottuvuudessa ensimmäisessä ajatusmallissa yksilö siirtää päässään samana pysyvän tiedon uuteen tilanteeseen ja käyttää sitä menestyksellisesti. Toisessa ajatusmallissa oppiva yksilö, toiminnan konteksti ja tehtävässä vaadittava tieto nähdään kokonaisuutena, jolloin siirtymät koskevat koko yksilöä ja hänen suhdettaan toimintakontekstiin. Kolmannessa ajatusmallissa siirtovaikutus ottaa mukaan yksilön toimintajärjestelmien välisen yhteistoiminnan. Tällaiset kehittämishankkeet esimerkiksi oppilaitoksen, opiskelijoiden ja työpaikan välillä tarvitsevat toimiakseen sen, että kaikilla osapuolilla on tarjota toisilleen jotakin merkityksellistä hyötyä, jota erillään toimittaessa ei ole saavutettavissa. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2002, 21–23.)

Kehittävässä siirtovaikutuksessa yhdistetään kaksi aikaisempaa ulottuvuutta. Toinen on tieto-opillinen näkemys käsitteistä, jotka perustuvat abstraktista konkreettiin kohoamiseen. Toinen on näkemys siirtovaikutuksesta moniäänisenä neuvotteluprosessina, joka nojautuu kehittävään yhteistyöhön. Oppimisessa tapahtunutta kehittävää siirtovaikutusta voidaan seurata seuraavan kolmen tunnusmerkin avulla. Ensimmäiseksi oppiminen on organisoitu prosessiksi, jossa useampi toimintajärjestelmä (esimerkiksi oppilaitos, opiskelija ja työpaikka) keskenään neuvotellen toteuttaa yhteisen kehittämishankkeen, johon kukin osapuoli antaa panoksensa. Toisena oppimisessa muodostetaan teorettinen käsite tai käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde voidaan hahmottaa uudella tavalla. Kolmantena oppimisprosessi johtaa muodostettujen uusien käsitteiden käyttöönottoon uuden ratkaisun tai toimintatavan välineinä tai malleina. Hankkeen seurauksena osapuolten toimintatavoissa tapahtuu käytännön muutoksia. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2002, 23–24.)

Kolmas ulottuvuus on metakognitio. Siirtovaikutusta koskevissa tutkimuksissa todetaan, että yksilön metakognitiiviset taidot ja metakognitiota tukevat järjestelyt voivat edistää siirtovaikutusta merkittävästi. Metakognition tutkimus on jäänyt kuitenkin yksilökeskeisen lähestymistavan vangiksi, jossa metakognition oletetaan pääsääntöisesti yhä suuntautuvan puhtaasti sisäänpäin yksilöön itseensä. Kun reflektiota tarkastellaan kolmesta näkökulmasta, keskittymiseen omaan itseen tai oman minän suoriutumiseen, suuntautumiseen ulospäin yhteiseen tehtävään tai ongelmaan, ja huomion suuntaamiseen yhteiseen tehtävään ja toimintaan sen ratkaisemiseksi, käy ilmi, että ehdoton valtaosa tutkimuksesta on rajoittunut ensimmäiseen kohtaan. Ulospäin suuntautumista edustavat kysymykset kyseenalaistavat tehtävät ja niiden luonteen, jonka takia ne ovat hankalia. Kehittävään siirtovaikutukseen pyrkivissä hankkeissa tällaisia kysymyksiä tarvitaan kuitenkin kaikilta osapuolilta. Kehittävän siirtovaikutuksen kannalta kysymykset huomion suuntaamisesta ovat avainasemassa ja niitä voidaan pitää kehittävän siirtovaikutuksen päänavaajina tai edelläkävijöinä. (Tuomi-Gröhn & Engeström 2002, 24–26.)

4.2 Oppimisen ja opettamisen haasteet

Mielenterveyden opetussisältöjen opettamisessa tavoitteena on, että oppija pystyy siirtämään oppimansa asiasisällöt teoretiedosta arkitietoon. Oppija siis pystyy hyödyntämään oppimaansa omassa elämässään eikä tieto jää kirjatiedon taakse. Mielenterveyden opetussisältöjen oppimisessa on yhtäläisyyksiä ravitsemustiedon oppimisen kanssa peruskoulussa: myös ravitsemustiedolla on vaarana jäädä teoreettiseksi pintatiedoksi, jolloin tieto ei siirry oppijan arkielämään. Seuraavaksi teoreettisen tiedon oppimisen ja opettamisen haasteita kuvataankin ravitsemustiedon opettamisen kautta.

Päivi Palojoki (2003) on kuvannut oppimista ja oppimisen haasteita ravitsemustiedon opetuksessa teoksessa *Ruisleivästä pestoon*. Palojoen mukaan oppiminen on inhimillinen ilmiö: oppimista ei voi rajata instituutioihin, kouluihin, neuvoloihin ja terveyskeskuksiin, sillä ihminen oppii aina ja kaikkialla. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 110.)

Aktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on prosessi, jossa tietoa konstruoidaan ja jossa oppija on aktiivinen ja osallistuva. Tiedon omaehtoista kehittämistä ja ymmärryksen lisääntymistä voidaan pitää oppimisen tavoitteina. Tällöin pyritään aktiivisesti eroon virheellisistä ja epätäsmällisistä käsityksistä. Oppija rakentaa tilanteesta oman tulkintansa, jonka kautta tiedon omaksuminen on mahdollista – tietoa ja ajattelumalleja ei ole mahdollista siirtää sellaisenaan. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 122–123.)

Palojoki (2003) kuvaa oppimisen tasoja syvätason oppimisena ja pintatason oppimisena. Syvätason oppiminen on oppimisstrategia, jossa oppija pyrkii ymmärtämään oppiaineeseen sisältyvän ajatuksen ja kokonaisrakenteen. Oppija tiedostaa oppiaineen sisällön ja pohtii sen käyttökelpoisuutta tavoitteenaan ymmärtää opittavaa asiaa ja löytää merkitystä opittavalle asialle. Ravitsemuksen opetuksessa syväsuuntautunut oppija voisi esimerkiksi miettiä, miksi tarvitaan vesi- ja rasvaliukoisia vitamiineja. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 131.) Mielenterveyden opettamisessa taas oppija voisi miettiä, miksi riittävän yöunen saaminen on tärkeää hyvinvoinnille. Pintatason oppiminen on Palojoen mukaan oppimisstrategia, jossa oppija yrittää painaa mieleensä oppiaineen sellaisenaan. Oppija paloittelee opiskeltavan asian sisällön kannalta mielivaltaisiin osiin eikä pohdi kriittisesti ainesta tai sen käyttökelpoisuutta. Kun huomio kiinnittyy yksittäistietoihin, kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu ja johtopäätökset jäävät perusteita. Ravitsemuksen opetuksessa pintasuuntautunut oppija esimerkiksi opettelee ulkoa yksittäisten vitamiinien puutosoireita. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 131.) Mielenterveyden opettamisessa oppija saattaa esimerkiksi opetella empaattisen kuuntelun tunnusmerkkejä ymmärtämättä niiden käyttöä tai merkitystä arkielämässä.

Ravitsemuskasvatuksen, kuten mielenterveydenkin opettamisen, sisällön ja menetelmien osalta olennaista on pintatiedon ja kokonaisuuksien hahmottamisen suhde. Sirpaletiedon ulkoa opettelu ei auta arkielämän ongelmanratkaisutilanteissa. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 130.) Tietoa siis saattaa olla, mutta sitä ei pystytä soveltamaan käytäntöön, tai tieto jää irrallisten käsitteiden pintatasoiseksi oppimiseksi ilman, että perusteita ymmärretään, jolloin tiedon muuttuminen toiminnaksi häiriintyy. (Palojoki 1992, 175.)

4.3 Arkitiedon ja tieteellisen tiedon merkitys

Yrjö Engeström on teoksessaan Perustietoa opetuksessa (1987) analysoinut arkitietoa ja teoreettista tietoa. Hänen tulkintansa mukaan tietosisältö on opetuksen ydin. Tiedon määrä ei suinkaan ole tärkeä, tiedon laadulla on oleellinen merkitys. Sellaista tietoa tarvitaan, joka on itsenäisen ajattelun ja luovan toiminnan perusta ja väline, ei niiden este. (Engeström 1987, 102.)

Engeström kuvaa teoreettista tietoa valmiina tarjottavana tosiseikkana ja suorituskaavana. Todellisen teorian keskeinen tuntomerkki on, että se avulla kyetään paremmin hallitsemaan käytäntöä. (Engeström 1987, 104.) Engeström on tehnyt vertailun arkitiedon ja teoreettisen tiedon välillä, jota kuvataan seuraavassa taulukossa.

Taulukko 1. Arkitieto ja teoreettinen tieto. (Engeström 1987, 104.)

ARKITIETO	TEOREETTINEN TIETO
Perustuu välittömiin havaintoihin ja kokemuksiin	Perustuu tietoiseen opiskeluun, analyysiin ja yleistämiseen
Koostuu yksittäisistä erillistiedoista, ei muodosta järjestelmää	Muodostaa hierarkkisen järjestelmän
Tiedostamatonta, spontaania	Tietoista, vaatii pohdintaa
Yksittäisiin tilanteisiin ja esineisiin liittyviä toimintakaavoja	Yleisiä lainmukaisuuksia ja periaatteita
Kuvailevaa ja luokittelevaa, koskee ilmiöiden ulkoisia ominaisuuksia	Selittävää, koskee ilmiöiden alkuperää, sisäisiä yhteyksiä ja periaatteita
Ei selitä ilmiöiden ristiriitaisuutta	Osoittaa ristiriidat ilmiöiden olemukseen kuuluviksi
Vastaa kysymyksiin: Mitä? Millainen? Miten?	Vastaa kysymyksiin. Miksi? Mihin liittyen? Mikä alkuperä?

Palojoen (2003) mukaan arkitieto ja tieteellinen tieto noudattelevat erilaisia sääntöjä. Tieteellisen tiedon on oltava hyvin perusteltua, se on voitava esittää määriteltävinä käsitteinä ja sen avulla pyritään hahmottamaan kokonaisuuksia. Arkitietoa on taas

vaikeampi hallita kuin tieteellistä tietoa. Jos arkitieto ja tieteellinen tieto eivät kohtaa, syntyy tietoon liittyviä laadullisia ongelmia, jotka eivät ratkea tiedon määrää lisäämällä vaan sen laatua ja ymmärrettävyyttä parantamalla. Tärkeintä on huomata, ettei saatavilla oleva informaatio saa ylittää yksilön omaa, henkilökohtaista merkityskynnystä, siis käsitystä siitä, miksi tämä viesti on juuri hänelle tärkeä. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 112–113.)

Kotitaloudet ja ruoanlaittajat ovat erilaisia, joten on tärkeää, että tieto on sovellettavissa erilaisiin toimintaympäristöihin, elämäntilanteisiin ja arkikonteksteihin (Palojoki 1998, 147). Samalla tavalla perheet ja perheiden toimintatavat ovat erilaisia, jolloin esimerkiksi mielen hyvinvoinnin opettamisessa on huomioitava oppijoiden erilaiset lähtökohdat. Tämä tarkoittaakin, että ulkokohtaisesta tosiasiatiedon toistamisesta pitäisi päästä sisäistyneeseen tietoon. Tällöin tietoon suhtaudutaan kriittisesti ja sitä pystytään arvioimaan, yhdistämään ja soveltamaan käytäntöön kodin muuttuvissa olosuhteissa. Opetuksen tulisi siis mitä-tiedon lisäksi vastata myös miksi-kysymyksiin ja edesauttaa tiedon siirtämistä omaan toimintaan ja laajemmin oppilaan omaan toimintaympäristöön. (Palojoki 1998, 147–148.)

4.4 Elinympäristön ja oppimisympäristöjen vaikutus oppimiseen

Samoin kuin ravitsemustiedon oppimisessa, myös mielenterveyden oppimisessa nuoren ympäristöllä on suuri merkitys siihen, miten tietoa omaksutaan ja miten tietoa hyödynnetään arkielämässä. Jotta sirpaleisesta pintatiedosta päästään aitoihin oppimiskokemuksiin, pitää oppimisympäristöä tarkastella kokonaisuutena. Kokonaisuuteen kuuluvat oppimistehtävät, käytettävissä olevat välineet, oppijat ja heidän kontaktiverkkonsa ohjaajan tai opettajan avustuksella. Oppimiseen ja oppimisympäristöön kuuluu aina aikaan ja paikkaan sidottuja tekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi tunteisiin, asenteisiin ja oppimisilmapiiriin. Olennaisena tekijänä oppimisympäristössä ovat Palojoen mukaan muut oppijat, jotka vaikuttavat siihen, millainen yhteisö oppimisympäristöön muodostuu. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 124.)

Palojoki (2003) on koonnut nuorten elämän eri ulottuvuuksia, joiden kautta nuoret saavat tietoa ja vaikutteita. Lähimpänä nuorta ovat perhe ja ystävät. Perheen vaikutus nuoren ajatusmaailmaan on suuri, sillä opitut traditiot ja perheen jäsenten välinen vuorovaikutus ovat olennaisia vaikuttajia nuoren elämäntapoihin. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 139–140.) Ei aina ole selvää, että se mitä nuori oppii mielenterveyden opetuksessa vastaisi esimerkiksi perheen näkemyksiä siitä, mikä on nuorelle parhaaksi. Jos perheessä ei ole totuttu puhumaan esimerkiksi tunteista tai mieltä painavista asioista, voi nuoren olla vaikea ymmärtää puhumisen merkitys mielen hyvinvoinnille huolimatta opetuksesta.

Toisessa sosiaalisessa ulottuvuudessa ovat koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto sekä tiedotusvälineet ja tietoverkot (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 140). Jos esimerkiksi nuoren elämässä harrastukset ovat vahvalla sijalla, on nuoren helpompi ymmärtää harrastamisen ja itseilmaisun merkitys mielen hyvinvoinnille, kun hän voi ajatella asiaa omakohtaisesti ja omien tuntemustensa kautta.

Viimeisessä ulottuvuudessa ovat yhteiskunta, nuorisokulttuurit ja ympäröivä maailma. Yhteiskunta tarjoaa nuorelle ennennäkemättömiä mahdollisuuksia muun muassa koulutuksen, harrastusten ja kulutuksen parissa, mutta samalla elämä sisältää runsaasti pelkoja, uhkakuvia ja riskejä. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 141.)

Oppilailla on erilaisia kaveripiiristä ja kotoa tartzuneita käsityksiä ruoasta ja ruoanvalinnasta. Tietoa reflektoidaan oman kokemusmaailman ja mielikuvien kautta. Tällöin sama tieto saavuttaa eri ihmiset eri tavalla ja saa aikaan vaihtelevia reaktioita. Jos opettaja tuntee näitä ennakkokäsityksiä, voidaan opetusta rakentaa paremmin tuttujen asioiden pohjalle. (Palojoki 1998, 146.)

5 Tutkimuskysymykset

Suomen Mielenterveysseuran Lasten ja nuorten arkinen mielenterveysosaaminen -projektin päämääränä on tukea yläkouluikäisten kasvua, kehitystä ja mielen hyvinvointia. Hankkeessa kehitetään toimintamalli ja opetuskokonaisuus mielen hyvinvoinnista, joka liitetään osaksi terveystiedon opetusta yläkoulussa. Tarkoituksena on vahvistaa nuoren mielenterveysosaamista painottamalla tukiverkoston, mielen hyvinvoinnin osatekijöiden sekä voimavaranäkökulman merkitystä ja osuutta nuoren elämässä. (Suomen Mielenterveysseura 2007.)

Tässä tutkimuksessa pohditaan hankkeessa tuotettuja opetussisältöjä oppilaan oppimistason näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat ovat oppineet sisältöjä, millä tiedon tasolla oppiminen on tapahtunut. Lisäksi arvioidaan, miten opetusmateriaalit, oppimisympäristö sekä kokeen kysymyksenasettelu vaikuttavat oppilaan oppimiseen, erityisesti tiedon omaksumiseen ja soveltamiseen. Työssä tarkastellaan hankkeessa mukana olleiden pilottikoulujen oppilaiden koevastauksia. Kokeessa kysyttiin vastauksia kahteen eri tyyppiseen kysymykseen, joista toinen edustaa niin kutsuttua kirjatietoa ja toinen arkitietoa. Tämän työn tutkimuskysymyksinä ovat:

- Miten opetetut asiat ovat siirtyneet oppilaille käytännön tietotasolle? Onko kirjatiedosta tullut myös arkitietoa?
- Miten nuoret pystyvät soveltamaan opittua kirjatietoa saamansa opetuksen perusteella?

6 Aineiston tutkimusmenetelmät ja analyysi

Tässä luvussa avataan tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tutkimusaineistoa. Lisäksi kuvataan aineistoa koskevien opetusaiheiden opetusta ja opetusmateriaaleja, joiden avulla tutkimusaineistoa on analysoitu.

6.1 Laadullinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa mielenterveyden opetussisältöjen oppimista tutkitaan laadullisesti. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus moninaisesta todellisuudesta. On kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pilkkoa mielivaltaisesti osiin. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritäänkin tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa myös suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina, eli tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja käytyihin keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu myös induktiivisen analyysin käyttö. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157, 160.) Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Yleisimmät laadulliset aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko rinnakkain, vaihtoehtoisina tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.) Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla. Tutkimussuunnitelma täsmentyy sitä mukaa, kun tutkimuskin etenee. Laadullisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.)

Laadullisten aineistojen analyysissä on aina kysymys merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimuksesta. Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoitusten ratkaisemisesta. Pelkistämisessä voidaan erottaa kaksi osaa. Aineistoa tarkastellaan vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, eli kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Pelkistämisen toisena vaiheena on karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Tämä tapahtuu etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka pätee poikkeuksetta tältä osin koko aineistoon. (Alasuutari 1995, 21, 30–31.)

6.2 Sisällönanalyysi menetelmänä

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi ovat teoksessaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2003, 93) kuvanneet yksityiskohtaisesti sisällönanalyysia. He kuvaavat sitä väljänä mutta monimuotoisena teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi tekevät eron sisällön analyysin ja sisällön erittelyn välillä: sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä, kun taas sisällön analyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105–107.)

Sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon. Tarkoituksena ei ole kadottaa aineiston sisältämää informaatiota vaan lisätä informaatioarvoa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–111.) Aineiston käsittely aloitetaan aineiston pelkistämällä, toisin sanoen aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Seuraavaksi aineisto ryhmitellään, eli alkuperäisilmaukset käydään läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän jälkeen aineisto abstrahoidaan. Tässä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Tätä vaihetta jatketaan luokitusten yhdistelyllä niin kauan, kun se sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111–114.) Sisällönanalyysia voidaan jatkaa

aineiston kvantifioimisella. Tällöin aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. Jos laadullinen aineisto on pieni, niin kvantifiointi ei välttämättä tuo lisätietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 117–119.) Tämän tutkimuksen aineiston luokittelussa on hyödynnetty kvantifiointia merkitsemällä luokittelutaulukkoon yksittäisten vastausten mainintakerrat. Kvantifiointia ei ole kuitenkaan jatkettu tämän pidemmälle, sillä aineiston koon ja laadun huomioon ottaen se ei olisi mielekäästä tai lisäinformaatiota antavaa.

Sisällönanalyyseissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa kuvataan myös aineistoa kuvaavat, luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät, toisin sanoen ymmärtämään tutkittavien heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 115.) Tähän on pyritty tässä työssä aineiston suhteen, koevastauksia pyritään tulkitsemaan oppilaan näkökulmasta ja ajatusmaailmasta.

6.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineistona on kahdeksaluokkalaisten oppilaiden terveystiedon koekysymykset mielen hyvinvoinnista. Kysymyksiä on kaksi, joihin vastasi 79 oppilasta. Kysymykset (Hannukkala & Törrönen 2008) ovat seuraavat:

1. Mainitse mielen hyvinvoinnin neljä tukitekijää.
2. Lue tarina. Millaisia selviytymiskeinoja Matti voi käyttää päästäkseen vaikeasta tilanteesta yli? Mainitse kolme erilaista selviytymiskeinoja.

Matti on 14-vuotias poika. Hänellä on koira nimeltään Pepe. Pepe on ollut perheessä neljä vuotta ja se on Mattin paras ystävä. Matti on Pepeen syvästi kiintynyt. Mattin pikkusisko Paula ei pidä Pepestä, koska se on kerran purrut häntä. Paulan mielestä Pepe haukkuu liikaa ja hän pelkää Pepeeä. Eräänä päivänä Matti tulee koulusta kotiin ja löytää koiransa hengettömänä eteisen lattialta. Matti järkyttyy suunnattomasti.

6.4 Taustatietoa mielen hyvinvoinnin opetusmenetelmistä

Tässä luvussa avataan opetusmenetelmiä ja –materiaalia, joiden avulla vastauksiin liittyviä aiheita on oppilaille opetettu. Opetusmateriaalien tuntemus antaa tärkeää taustatietoa koevastausten analyysille.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät –opetuskerralla aihetta käsiteltiin kolmen vaihtoehdoisen tavan kautta. Oppilaat joko tekivät ryhmätyönä julisteen, muodostivat näytelmän, kirjoittivat selviytymistarinan tutusta huolenaiheesta nuoren näkökulmasta tai keksivät valmiille tarinalle lopun. Tunnin tarkoituksena oli saada nuoret tiedostamaan tukitekijöitä. (Hannukkala & Törrönen 2008.) Tukitekijöitä avattiin oppilaille seuraavaksi esiteltävien opetuskalvojen avulla.

Ensimmäisessä opetuskalvossa (taulukko 2) on kerrottu tukitekijöitä nuorelle läheisin käsittein. Lauseet voisivat olla vieläkin ymmärrettävämmät, jos asiat olisi tuotu julki kysymysmuodossa, esimerkiksi: Miten olen hyvä kaveri?

Taulukko 2. Mielen hyvinvoinnin tukitekijöitä. (Hannukkala & Törrönen 2008.)

Mielen hyvinvoinnin tukitekijöitä	
Huolehdin fyysisestä terveydestäni	Käyn koulua, opiskelen ja opin uutta
Osaan luoda ja ylläpitää ystävä- ja kaverisuhteita	Vanhemmat, ystävät ja muut läheiset ihmiset tukevat ja kannustavat minua
Puhun mieltäni askarruttavista asioista	Uskallan ja osaan hakea ajoissa apua
Osaan ratkaista ristiriitoja	Asuinympäristöni on turvallinen
Arvostan itseäni	Hyväksyn itseni

Toisessa opetuskalvossa (taulukko 3) tukitekijät on avattu edelliseen taulukkoon verrattuna hyvin erilaisten käsitteiden kautta. Tukitekijöitä kuvaavat käsitteet, kuten elämänhallinta ja karikot, ovat abstrakteja käsitteitä, joiden ymmärtäminen voi olla nuorelle hankalaa.

Taulukko 3. Mielen hyvinvoinnin tukitekijät. (Hannukkala & Törrönen 2008.)

<p>Mielen hyvinvoinnin tukitekijät</p>
<p>vahvistavat mielen hyvinvointia ja auttavat selviytymään vastoinkäymisissä ja kriisitilanteissa</p>
<p>vahvistavat kykyä toimia arjessa</p>
<p>vahvistavat kykyä hallita omaa elämää</p>
<p>suojaavat sellaisinaan, sillä ne vähentävät elämän karikoille ajautumista tai lieventävät karikoiden vaikutuksia.</p>

Mielen hyvinvoinnin selviytymiskeinoja opeteltiin joko tarinallisen työskentelyn kautta lukemalla valmis tarina unelmien särkymisestä, tarinasta ryhmäkeskustelun tai tilannekuvan avulla, tarinan kehittämällä tai aukkotehtävien tekemisellä. (Hannukkala & Törrönen 2008.) Selviytymiskeinoja avattiin seuraavien opetuskalvojen avulla.

Ensimmäisessä opetuskalvossa (taulukko 4) selviytymistyylit ovat myös abstrakteja käsitteitä, mutta yhdistettynä alla kuvattuihin selviytymiskeinoihin, tulevat tyylitkin helpommin ymmärrettävimmiksi.

Taulukko 4. Selviytymiskeinot. (Hannukkala & Törrönen 2008.)

Selviytymistyylejä	
Älyllinen	Fysiologinen
Tunteellinen	Luova
Sosiaalinen	Henkinen

Selviytymiskeinoja	
Itkeminen	Mukavien asioiden muistelu
Puhuminen ja tunteiden purkaminen	Taiteen keinot, kuten piirtäminen, teatteri, tanssi...
Nukkuminen, rentoutuminen	Lenkkeily ja muu urheileminen
Tuen etsiminen toisista ihmisistä	Musiikin kuuntelu

Viimeisessä opetuskalvossa (taulukko 5) on kerrottu, kenen puoleen nuori voi kääntyä, jos tarvitsee huoliensa purkamiseen ulkopuolisen apua. Erityisesti nettisivut voivat olla nuoren elämää lähellä oleva asia, johon nuoren on helppo tarttua.

Taulukko 5. Apua selviytymiseen. (Hannukkala & Törrönen 2008.)

Keneltä voin hakea apua?	Puhelinnumeroita ja linkkejä
Opettaja	www.tukinet.fi
Kouluterveydenhoitaja	Lasten ja nuorten puhelin 0800 120400
Koulukuraattori	Valtakunnallinen kriisipuhelin 01019 5202
Terveyskeskus	Pulmakulma: www.nuoret.info
Nuorisopsykiatrian poliklinikka	Nuorten kriisipiste www.nuortenkriisipiste.fi

7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen oppilaiden vastauksia kahteen eri koekysymykseen. Analyysi keskittyy vastausten muotoon pikemminkin kuin niiden sisällölliseen arvoon. Tarkoituksena on siis vastauksia analysoimalla selvittää, miten oppilaat ovat omaksuneet heille opetettua tietoa. Ensimmäinen kysymys on muotoiltu perinteiseksi faktakysymykseksi, toinen kysymys vaatii soveltamista ja linkittyy tarinan kautta suoraan arkielämään. Tämä vaikuttaa osaltaan siihen, miten oppilaat ovat kysymykseen vastanneet. Ymmärtämisen tasoa tarkastelen käsitteiden ymmärrettävyyden, vaikeuden ja arkikielisyyden sekä oppikirjamaisuuden kautta. Analysoin ensin kummankin kysymyksen vastauksia erikseen ja lopuksi yhteenvetona vertailen vastauksia keskeisiltä osin.

7.1 Kirjatietoa – siirtymää

Oppilaiden vastaukset ensimmäiseen tehtävään olivat hyvin homogeenisia, vastauksissa oli nähtävissä samankaltaisuuksia. Ensimmäisen kysymyksen vastauksista erottui ensimmäisenä juuri tämä seikka, monet lauseet muistuttivat vahvasti opetusmonisteiden lauseita. Oppilaat olivat vastanneet nimenomaan määrittelyn kannalta, ilman esimerkkejä ja kytköksiä omaan maailmaan.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät vahvistavat mielen hyvinvointia.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät ovat sellaisia, jotka auttavat mielen hyvinvointia.

Ne auttavat kasvattamaan mielen hyvinvointia.

Asioita, jotka tukevat mielen hyvinvointia.

Asiat jotka edistävät mielen hyvinvointia.

Tukitekijöillä tarkoitetaan jotain, mikä parantaa mielen hyvinvointia.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijöillä tarkoitetaan positiivisia asioita liittyen ihmisen olotilaan ja hyvinvointiin.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät ovat asioita joiden avulla mieli pysyy hyvänä.

Toiseksi huomio kiinnittyi monessa vastauksessa toistuvaan sanaan: karikko. Sana on selvästi jäänyt oppilaiden mieleen tunnilta ja monisteista. Sanan sisältävät vastaukset ovat lähes identtisiä sisällöltään, mutta yhdessäkään vastauksessa ei ole karikoiden osalta esimerkkiä. Tämä tukee ajatusta siitä, että oppilaat tuskin ovat ymmärtäneet mitä sana karikko tarkoittaa ja mitä merkitystä sillä on elämän kannalta.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät suojelevat elämän karikoissa.

Tukitekijät vähentävät elämän karikoille ajautumista ja pehmentävät karikoille joutumista.

Tukitekijät ehkäisevät elämän karikoille ajautumista.

Tukitekijät ovat asioita jotka estävät ja helpottavat elämän karikoille joutumista.

Sana arki esiintyi myös vahvasti vastauksissa. Näissäkään vastauksissa ei ollut esimerkkejä, ainoastaan saman tyyppisiä vastausmuotoja. Vastauksista ei käy ilmi, että oppilaat olisivat todella ymmärtäneet arjen merkityksen elämässä.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät vahvistavat kykyä toimia arjessa.

Ne vahvistavat kykyä toimia arjessa.

Ne vahvistavat kykyä pärjätä arjessa.

Asioita, jotka auttavat eteenpäin arjessa.

Parantaa kykyä selviytyä arjessa.

Hyvä rytmi.

Säännöllinen rytmi.

Mielen hyvinvoinnin tukitekijät vahvistavat kykyä hallita omaa elämäänsä.

Mielen hyvinvoinnin käsi on malli, joka sisältää tasapainoisen elämän rakennusosia. Vastauksissa näkyi mallin osia yksittäisinä sanoina, kuitenkin ilman lausetta, joka kertoisi miten nämä sanat yhdistyvät tukitekijöihin. Oppilaat ovat kuitenkin hienosti yhdistäneet käsimallin tukitekijöihin, sillä vaikka malli kulkeekin opetuksessa mukana, ei sitä ole erikseen mainittu opetusmonisteissa.

Perhe

Ystävät/kaverit

Koulu
Turvallinen asuinympäristö
Harrastukset
Itsekunnioitus, itsetunto
Menestyminen, onnistuminen
Uni, lepo
Liikunta, urheilu
Ravinto, hyvä ruokavalio
Terveys, fyysinen hyvinvointi

7.2 Arkitietoa – sovellusta

Toisessa koekysymyksessä kysyttiin selviytymiskeinoja, joita Matti voisi käyttää selviytyäkseen koiransa kuolemasta. Kysymyksenasettelu oli erilainen, sillä kysymyksessä oli annettu valmiina kytkös ja samaistumisen kohde omaan elämään tarinan kautta. Vastaukset kysymykseen olivatkin hyvin erilaisia.

Vastauksissa ei näkynyt pääajatuksena käsite, vaan vastauksissa keskityttiin siihen, miten surullisesta tilanteesta voi selviytyä. Oppilaat eivät olleet määritelleet selviytymiskeinot –käsitettä vaan keskittyivät enemmän tosielämään yhdistämiseen esimerkkien ja kokonaisten lauseiden avulla.

Läheiset esiintyivät vahvimpina vastauksissa. Läheisille voidaan puhua ja hakea tukea. Apua voi hakea myös netistä tai auttavasta puhelimesta.

Puhumalla asiasta ystävilleen tai vanhemmilleen.

Voi jutella koulupsykologin kanssa tilanteesta.

Menee puhumaan terveydenhoitajan kanssa.

Matti voi puhua jollekin.

Matti voi netissä esim. keskustelupalstoilla jutella sellaisen henkilön kanssa, joka on kokenut saman.

Hakea tukea vaikka nuorten puhelimen kautta.

Hakea tukea perheeltään ja kavereiltaan.

Mielen hyvinvoinnin käsi toistui myös toisen kysymyksen vastauksissa. Samat sanat jotka esiintyivät ensimmäisen kysymyksen vastauksissa toistuivat nyt laajempina, kokonaisina lauseina ja kytkettynä todelliseen elämään.

Ilmaista itseään esim. musiikin avulla, liikkumalla ja syömällä hyvin, nukkumalla paljon ja rentoutumalla.

Syömällä hyvin ja monipuolisesti ja nukkumalla riittävästi.

Yksinään olo ja asioiden pohtiminen itsekseen oli vahvasti esillä vastauksissa. Tekstimuodosta on selvästi nähtävissä oppilaiden omaa tekstiä. Osa oppilaista oli yhdistänyt suruun myös hautajaiset.

Miittää koiran kanssa olleita hyviä hetkiä.

Yrittää unohtaa Pepen.

Ajatella hyviä asioita.

Hän voi kirjoittaa päiväkirjaa miltä hänestä tuntuu, jos hän ei pysty puhumaan kellekkään.

Ajatella asiaa itsekseen.

Olla omassa rauhassa.

Näyttää tunteensa.

Pitää Pepelle hautajaiset ja hyvästellä koiran.

Henkisyyttä käsittelevissä vastauksissa oli nähtävissä toistoa oppikirjoista, tätä asiaa oppilaat eivät olleet välttämättä ymmärtäneet oman elämänsä kautta.

Matti voi hakea merkitystä uskonnosta, aatteista tai arvoista.

Hän hakee helpotusta henkiseltä puolelta uskonnon avulla.

Hän voi hakea apua ja tukea aatteista, arvoista ja uskonnosta.

7.3 Yhteenveto

Oppilaiden vastaukset eroavat kahden tehtävän välillä selvästi. Kun kahta käsitettä, tukitekijöitä ja selviytymiskeinoja, kysyttiin kokeessa, oli vastauksissa suuria eroja johtuen pitkälti erilaisesta kysymyksenasettelusta. Kun käsitteeseen liitettiin tekijä, toinen nuori, olivat vastauksetkin monilta osin arkikielisiä ja jopa omista kokemuksista pohjautuvia. Kun käsitettä kysyttiin sellaisenaan, olivat vastaukset suppeampia ja suurelta osin toistoa oppikirjasta.

Ensimmäinen kysymys oli muotoiltu suppeasti: mainitse neljä mielen hyvinvoinnin tukitekijöitä. Oppilaat olivatkin vastanneet asiantietokysymykseksi muotoiltuun kysymykseen odotetusti. Vastaukset olivat hyvin oppikirjamaisia, toisin sanoen vastauksien lauseet olivat samanmuotoisia ja saman sisältöisiä kuin opetusmonisteissa. Lisäksi vastaukset olivat suppeita eikä niissä ollut mukana esimerkkejä, jotka olisivat antaneet viitettä tiedon soveltamisesta tai liittämistä arkielämään.

Toisen kysymyksen tehtävänasettelu oli erilainen, sisältö oli kytketty arkielämään esimerkkitarinan kautta. Tehtävässä kysyttiin sinänsä yhtä vaikeaa käsitettä kuin ensimmäisessäkin, selviytymiskeinot ja tukitekiäjät ovat kumpikin teoreettisia käsitteitä. Kuitenkin toisessa tehtävässä oppilaat olivat miettineet asiaa myös oppikirjan ulkopuolelta, sillä vastauksissa oli ajatuksia jotka erosivat oppikirjan sisällöistä. Lisäksi vastauksissa oli runsaasti esimerkkejä ja kieli oli hyvin arkista. Oppilaat olivat siis löytäneet ajatuksia myös omasta maailmastaan käsin.

Kahden käsitteen opettaminen oli myös toteutettu eri tavalla. Toisen kysymyksen käsitettä, selviytymiskeinoja, oli opetettu enemmän pohjautuen tosielämän tapahtumiin. Selviytymiskeinoja esiteltiin erilaisten tarinoiden ja keskustelun kautta, jolloin käsite oli opetustilanteesta alkaen kytköksissä oppilaan omaan arkeen ja elämään. Kun vielä koekysymys oli muotoiltu samalla tavalla, oli oppilaiden helpompi tuottaa oppimaansa tietoa koevastaukseksi.

Ensimmäisen kysymyksen aiheen, tukitekijöiden, opetusmateriaalissa oli mukana sekä käsitteitä että arkeen pohjautuvia esimerkkejä. Kuitenkin vastauksissa näkyi vahvasti vaikeiden käsitteiden toistaminen. On mahdollista, että tukitekijät –käsite on ollut

vaikea omaksua, jolloin tosiasiatiedon ulkoa opettelu on helpompaa. Tämä tukee työssä aiemmin esitettyä Palojoen väitettä, jonka mukaan opetuksessa on voitu keskittyä liikaa tosiasiatietoon, jolloin arvopohjan ja toimenpidetiedon käsittely ja soveltaminen ovat jääneet liian pienelle osuudelle (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 129). Tällöin tiedon soveltaminen on vaikeaa ja työlästä.

Kahdeksasluokkalaisten ajatusmaailma on vielä hyvin sidoksissa arkielämään ja nuoren omaan todellisuuteen. Tämän takia käsitteiden opettaminen voi olla haastavaa, ja käsitteet tulisikin yhdistää tiiviisti nuoren elämää koskettavaksi. Vaikeiden käsitteiden opettamisessa olisi tärkeää välttää käsitteen opettamista uusien käsitteiden avulla. Tukitekijöiden merkitystä avattiin opetuksessa monilla vaikeilla käsitteillä ja ajatusrakenteilla. Näistä esimerkkeinä ovat karikoille ajautumisen väheneminen tai lieventyminen, arjessa toimimisen vahvistuminen sekä oman elämän hallinnan vahvistaminen. Tämänkaltaiset ajatusmallit ovat vaikeita jopa aikuisen ymmärtää, saati 15-vuotiaan oppilaan. Palojoen näkemys opeteltavien tietojen valinnasta, jota esiteltiin aiemmin tässä työssä, näkyy myös tältä osin mielen hyvinvoinnin opetuksessa. Palojoen mukaan on tärkeää pohtia oppisisältöjen ja tietojen valinnan motiivivia. Toissijaisena tulisi olla tiedon merkityksen opettajalle, tärkeimpänä tulisi punnita sitä, millainen merkitys tiedolla on oppijan maailmaan. (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 129.) Kun opetuksessa käytettiin vähemmän vieraita käsitteitä, kuten tehtiin selviytymiskeinojen opettamisessa, näkyi asian merkityksen ymmärtäminen selkeästi oppilaiden koevastauksista.

Oppilaiden vastauksista voi päätellä myös oppimisen tasoa. Palojoen (2003, 131) mukaan pintatason oppimisessa oppija yrittää painaa oppiaineksen mieleensä sellaisenaan eikä oppija pohdi kriittisesti ainesta tai sen käyttökelpoisuutta. Kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa ja johtopäätöksille ei löydy perusteita. Tämänkaltaisen oppiminen näkyy selvästi tukitekijöiden oppimisessa, sillä vastauksissa oppilaat ovat toistaneet pitkälti opetettua tekstiä eikä vastauksissa näy omaa pohdintaa saati kriittisyyttä. Palojoki (2003, 131) kuvailee syvätason oppimista siten, että kun oppilas oppii syvätasoisesti, pyrkii hän ymmärtämään opittavan asian ajatuksen ja kokonaisuuden. Oppilas tiedostaa oppiaineksen sisällön, löytää sille merkitystä ja pohtii sen käyttökelpoisuutta. Tämänkaltaisen oppiminen on nähtävissä toisen kysymyksen vastauksissa, selviytymiskeinojen oppimisessa. Oppilaat ovat ymmärtäneet ajatuksen

selviytymiskeinoista, löytäneet sille merkityksen ja yhdistäneet sen arkielämän toimintaan. Kirjatiedosta on tullut arkitietoa.

8 Kokoavaa tarkastelua

Seuraavaksi tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien kautta. Lisäksi pohditaan mielenterveyden opetuksen tulevaisuutta.

8.1 Luotettavuustarkastelu

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piirissä on erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa korostuvat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa usein validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131, 133.) Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti tarkoittaa taas mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.) Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käyttöä on kritisoitu, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä. Käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.)

Reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle tutkijan mahdollisuudesta saavuttaa objektiivinen todellisuus ja objektiivinen totuus. Käsitteitä käytetään lisäksi yleisesti mittaamisesta puhuttaessa. Vaikka tästä tingittäisiinkin ja puhuttaisiin tutkimisesta mittaamisen sijaan, jäljelle jää joukko ongelmia. Ongelmat liittyvät ihmisyyden vaikutukseen. Yksilöiden erilaisuuden takia esimerkiksi tutkimuksen toistamisella ei saadakaan samanlaisia tuloksia kuin aiemmin, useampi arvioitsija ei päädykään samaan tulokseen tai kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä ei saadakaan samaa tulosta.

Jokaiselle ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos, jokainen yksilö toimii ja tulkitsee asioita omien kokemustensa kautta ja ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstista. Kun luovutaan ennakko-oletuksista, muuttuu väistämättä myös käsitys reliabiliteetista ja validiteetistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186.) Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin jollain tapaa arvioida, vaikkei käytettäisikään mainittuja termejä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227).

Tämä tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti, aineisto kerättiin ennen varsinaisen työn alkua. Aineistona oli kahdeksaluokkalaisten oppilaiden koevastaukset. Koekysymyksiä ei ollut suunniteltu tätä tutkimusta varten, vaan ne toimivat osana aiemmin suunniteltua opetusta. Koekysymyksiä muokkaamiseen tutkimusta varten ei ollut mahdollisuutta. Koekysymysten erilainen muoto yhdistettynä aiheiden erilaiseen opetuksen toteutukseen antoi kuitenkin tutkimukselle erinomaisen mahdollisuuden selvittää tiedon omaksumista ja siirtymistä.

Tämä lähtökohta tuo myös esiin muutamia kysymyksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Vaikka aineiston tuottaneiden oppilaiden opettajat olivat saaneet samanlaisen koulutuksen aiheiden opetuksesta, on jokaisen opettajan tapa opettaa kuitenkin erilainen eikä opetuksen standardia ole mahdollista määrittää. Tämän lisäksi aineisto on tuotettu koetilanteessa. Tämä heikentää luotettavuutta, sillä oppilaat ovat saattaneet vastata sillä tavalla, kuin olettavat opettajan haluavan. Koekysymykset sinällään olivat kuitenkin onnistuneita luotettavuuden kannalta, sillä oppilaat olivat vastanneet kysymyksen mukaisesti.

Tutkimusta ei tällaisenaan ole mahdollista toistaa, sillä opetusmateriaalit ovat tutkimuksen toteuttamisen jälkeen muuttuneet. Muutoksista kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

8.2 Pohdinta

Tässä työssä arvioitiin mielenterveyteen liittyvän opetustiedon omaksumista kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kohdalla. Opetus toteutettiin Suomen Mielen-

terveysseuran Osaan ja Kehityn –hankkeen pilottikouluissa. Hanke on sisällyttänyt vuodesta 2006 mielenterveyden aiheita terveystiedon opetukseen ja kouluttanut pilottikoulujen opettajia opetusmateriaalin käyttämiseen samalla lisäten opettajien omaa tietotaitoa mielenterveydestä. Vuodesta 2009 hanke laajeni valtakunnalliseksi. Opetusministeriön rahoittamana täydennyskoulutus suunnattiin laajemmin kaikkia terveystietoa opettavia opettajia koskevaksi koulutukseksi, vieden mielenterveyden aiheiden opetuksen valtakunnallisesti osaksi terveystietoa.

Tässä työssä arvioitu opetusmateriaali on kehittynyt eteenpäin tämän tutkimuksen tekemisen aikana. Tässä työssä ilmeni, että tukitekijöiden opetuksessa käytetyt käsitteet, kuten karikko, elämänhallinta ja arki, saattavat olla vaikeita kahdeksaluokkalaisen ymmärtää. Tukitekijät ovat uudessa materiaalissa selvemmin yhdistettynä arkiseen elämään, mutta näitä vaikeita käsitteitä on vielä melko vahvasti mukana. Tärkeää olisikin, että käsitteitä avattaisiin perusteellisesti jo terveystiedon opettajien täydennyskoulutuksessa. Tällöin opettajat voisivat opetuksessaan huomioida käsitteiden vaikeuden ja liittää käsitteet opetuksessaan esimerkkien ja harjoitusten avulla osaksi oppilaan omaa todellisuutta.

Mielenterveyden opetussisältöjen oppimisen arviointia olisi tämän tutkimuksen pohjalta mahdollista kehittää. Koekysymyksiä voisi muokata vähemmän kirjatietopainotteiseksi, toisin sanoen enemmän sellaiseen suuntaan, joka kannustaisi vahvemmin soveltamiseen. Tällaista soveltamista tapahtui tutkimusaineiston toisessa kysymyksessä, jossa kysyttiin selviytymiskeinoja. Kun koekysymykseen liitetään tarina, voivat oppilaat pohtia opiskelemaansa vielä koetilanteessa ja pyrkiä soveltamaan oppimaansa tosielämän tilanteeseen. Näin myös koetilanne voi olla oppimistilanne.

Mielenterveyden opetussisältöjä, myös niitä jotka olivat tämän tutkimuksen aineiston taustalla, opitaan vahvasti myös kotona. Elämänhallintaan vaikuttavia taitoja, kuten tukitekijöiden vahvistamista ja tukemista sekä selviytymistaitojen oppimista ja harjoittamista voidaan tukea kotioloissa. Kuten työssä aiemmin mainittiin, oppimisympäristöstä tulee tarkastella kokonaisuutena, jotta sirpaleisesta pintatiedosta päästään aitoihin oppimiskokemuksiin (Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 124). Monissa perheissä esimerkiksi tukitekijöitä ei kuitenkaan ole mukana jokapäiväisessä arjessa, jolloin nuori ei välttämättä pysty yhdistämään tunnilla opeteltavia asioita omaan maailmaansa. Tämä

tukee tässä työssä aiemmin esitettyä Palojoen väitettä, jonka mukaan sama tieto saavuttaa eri ihmiset eri tavalla ja saa aikaan vaihtelevia reaktioita. Jos opettaja tuntee näitä ennakkokäsityksiä, voidaan opetusta rakentaa paremmin tuttujen asioiden pohjal- le. (Palojoki 1998, 146.) Oppilaiden kotiolojen ja myös erilaisten kaveripiirien sekä muiden oppimisympäristöjen vaikutusta siihen, miten oppilaat oppivat mielenterveyden opetussisältöjä, olisi myös tärkeää käydä läpi opettajien täydennyskoulutuksessa. Näin voitaisiin paremmin tukea niiden oppilaiden oppimista, joiden arki ei välttämättä muodostu turvallisista arjen perusosista sekä hyödyntää opetuksessa niiden oppilaiden osaamista, joiden on helppo yhdistää opittava asia omaan arkeen ja oppilaan maailmaan.

Oppimateriaalia tulisi jatkossa arvioida sen perusteella, onko opetettava tieto oppijan maailmassa ensisijaista ja muodostuuko opetettavasta tiedosta oppilaan hahmottama kokonaisuus. Arjen hallinnan kannalta on olennaista, ettei tosiasiatiedon määrä korostu liikaa, että arvotiedon merkitys näkyy oppimisen taustalla ja että toimenpidetieto eli tiedon soveltaminen ja yleisperiaatteiden hahmottaminen on oppimisen tuloksena. Näin oppiminen on kokonaisvaltainen osa elämää.

Lähteet

Alasuutari, P. (1994). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Bee, H. (1997). *The Developing Child*. (8. painos). New York: Longman.

Eldkin, D. (1967). Teoksessa Bee, H. (1997). *The Developing Child*. (8. painos). New York: Longman.

Engeström, Y. (1987). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. (2002). Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) (2001). *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: uusia tössä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Erikson, E. (1959). Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (1995). *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.

Eysenck, M. (1998). *Psychology. An Integrated Approach*. Harlow: Longman.

Gröhn, T. & Palojoki, P. (Toim.) *Tutkimus kotitalousopetuksen tukena*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 188.

Hannukkala, M. & Törrönen, S. (2008). *Mielen hyvinvoinnin opetuskokonaisuuden 8. luokan opetussisältö, luonnos*. Suomen Mielenterveysseura.

Haverinen, L. (1996). *Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua*. Tutkimuksia 164. Helsingin yliopisto.

Havighurst, R. (1972). Teoksessa Dunderfelt, T. (1991). *Elämänkaaripsykologia*. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kouluterveyskysely 2008. Raportit Etelä-Suomi. Stakes 2008.

http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008_raportti.pdf

Tulostettu 6.1.2009

Lyytinen, P. Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (1995). Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Marcia, J. (1980). Teoksessa Lyytinen, P. Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (1995). Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Mäkelä, J., Palojoki, P. & Sillanpää, M. (2003). Ruisleivästä pestoon: näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin. Helsinki: WSOY.

Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintöjä, valintoja ja noidankehää. Teoksessa Lyytinen, P. Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (1995). Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Palojoki, P. (1998). Ravitsemuskasvatus: aloitetaanko atomista vai ateriasta? Teoksessa Palojoki, P. (1998). (Toim.) Tutkimus kotitalousopetuksen tukena. Helsinki : Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 188.

Palojoki, P. (1998). Ruokakäyttäytyminen kotitalouden toimintana. Teoksessa Gröhn, T. & Palojoki, P. (Toim.) Tutkimus kotitalousopetuksen tukena. Helsinki : Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 188.

Palojoki, P. (2003). Tieto, ruoan valinta ja oppiminen. Teoksessa Mäkelä, J., Palojoki, P. & Sillanpää, M. (2003). Ruisleivästä pestoon: näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin. Helsinki: WSOY .

Pulkkinen, L. (1996). Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) (2001). Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Turunen, K. (1996). Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.