

VOIMAVARALÄHTÖISTÄ MIELENTERVEYTTÄ OPPIMASSA:

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus ammatillisen kasvun tukena

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Toukokuu 2011

Reetta Hentilä

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

HENTILÄ, REETA: Voimavaroilähtöistä mielenterveyttä oppimassa: Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus ammatillisen kasvun tukena

Pro gradu -tutkielma, 88 s., 3 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tässä Pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan Suomen Mielenterveysseuran hallinnoimassa ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Peruskoululaisten mielenterveystaidot -hankkeessa (2008–2011) toteutetun Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksen virittämää opettajien ammatillista kasvua. Tutkimuksessa selvitetään Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksiin (© Suomen Mielenterveysseura) osallistuvien opettajien kokemuksia tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten valmiuksien kehittymisestä. Koulutukseen osallistuneet opettajat kirjoittivat oppimistaan asioista portfolioita. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat terveystietoa yläkoulussa opettavat opettajat. Aineistoksi valittiin viisikymmentä opettajien kirjoittamaa portfolioa. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä sekä kvantifioimalla että tekemällä laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimus osoitti, että opettajien tiedollinen ja taidollinen osaaminen mielenterveydestä vahvistui, vaikka opettajat kokivat monia haasteita opettaessaan mielen hyvinvointiin liittyviä asioita. Mielen hyvinvoinnin soveltaminen osaksi terveystietoa koettiin kuitenkin helpoksi ja materiaalipaketin monipuolisilla opetusmenetelmillä ja tehtävillä kyettiin vastaamaan erilaisten ryhmien tarpeisiin. Draama- ja toiminnallisilla menetelmillä ja harjoituksilla koettiin saatavan monipuolisuutta ja konkretia oppitunteihin. Myös oppilaiden aktiivisuus lisääntyi. Erityisesti opettajat kertoivat tunteiden käsittelyn ja nimeämisen helpotuneen materiaalin avulla.

Koulutus auttoi opettajia käsittelemään mielenterveyttä ja ymmärtämään mielen hyvinvoinnin roolia sekä itselle että oppilaille. Koulutus sinällään tuki opettajien hyvinvointia ja loi mahdollisuuksia kollegiaalisen tuen jakamiselle. Vaikka opettajat näkivät omasta hyvinvoinnistaan huolehtimisen tärkeänä työssä jaksamisen ja nuorten kasvun tukemisen kannalta, he kokivat hyvinvoinnin tukemisen vaikeaksi. Tämä johtui muun muassa arjen ja työelämän sovittamisen ongelmista. Toisaalta opettajat kokivat valmiuksiensa tukea nuorten mielen hyvinvointia kehittyneen ja materiaalin auttavan työssä. He myös halusivat jakaa asiantuntijuuttaan ja tietojaan opettajayhteisölle ja oppilaiden vanhemmille. Halu kouluttautua ja kehittyä tuli esille valtaosassa portfolioita.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että täydennyskoulutuksella ja siihen liittyvällä portfolioityöskentelyllä voi olla suuri merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle: koulutus voi motivoida, tarjota tietotaitoa, tukea hyvinvointia ja auttaa kehittymään opetustyössä. Lisäksi mielen hyvinvoinnin tukemisen tärkeys koulussa tuli esille.

Avainsanat: Opettaja, ammatillinen kasvu, mielenterveys, mielen hyvinvointi, terveystieto, täydennyskoulutus, portfolio

Sisältö

1. JOHDANTO.....	1
2. OPETTAJA MIELENTERVEYDEN JA HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ.....	5
2.1 Mielen hyvinvointi ja mielenterveys.....	5
2.2 Hyvinvointi ja mielenterveys koulussa.....	8
2.3 Opettajan rooli oppilaiden hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäjänä.....	12
3. OPETTAJA MIELEN HYVINVOINNIN AMMATILAISENA.....	15
3.1 Opettajan valmiudet.....	15
3.2 Opettajan ammatillinen kasvu.....	20
3.3 Opettajan ammatillinen kasvu muuttuvassa yhteiskunnassa.....	24
3.4 Täydennyskoulutuksesta ja portfolioyöskentelystä tukea ammatilliseen kasvuun	27
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmät.....	30
4.2 Aineisto ja analyysimenetelmät.....	31
4.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	35
5. OPETTAJA MIELEN HYVINVOINTIA OPPIMASSA JA OPETTAMASSA.....	38
5.1. Opettajan valmius tietää mielen hyvinvoinnista	38
5.1.1 Tieto mielen hyvinvoinnista vahvistuu.....	38
5.1.2 Tietoa integroidaan ja sovelletaan	41
5.2 Opettajan valmius opettaa mielen hyvinvointia	43
5.2.1 Opittu otetaan osaksi omaa opetusta	43
5.2.2 Haasteita kohdataan.....	52
5.3 Opettajan halu tukea mielen hyvinvointia.....	60
5.3.1 Opettajan hyvinvoinnin merkitys ymmärretään.....	60
5.3.2 Opettaja nähdään ohjaajana ja kasvattajana	64
5.3.3 Opettaja kehittyy ja jakaa asiantuntijuuttaan ja tukeaan	69
6. YHTEENVETO JA POHDINTA	73
LÄHTEET	82
LIITTEET.....	89

1. JOHDANTO

Lukuvuosi 2007–2008. Teen kandidaatintutkielmaani koulun seksuaalikasvatuksesta ja sen merkityksestä nuorelle. Kiinnostus terveystietoon ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen säilyy ja vahvistuu opintojeni edetessä. Lukuvuosi 2009–2010. Suoritan opettajan pedagogiset opinnot, joiden aikana alan pohtia nuorten hyvinvointia – tai pikemminkin pahoinvointia. Teen kaksi opetusharjoittelujaksoa opettaen elämänhallintaan ja ihmissuhteisiin liittyviä teemoja osana psykologiaa ja terveystietoa. Kokeilen monia toiminnallisia ja draamallisia harjoituksia, ja koen ne merkittäviksi keinoiksi saavuttaa nuorten kokemuksia ja herättää keskustelua elämästä, hyvinvoinnista, selviytymiskeinoista ja oman itsensä tuntemisesta. Tosin tulen huomaamaan miten monella nuorella on suuria vaikeuksia kirjoittaa omista vahvuuksistaan ja hyvistä puolistaan. Koen, että nuoret tarvitsevat lisää tukea saavuttaakseen elämänhallinnan keinoja ja voidakseen paremmin.

Samaan aikaan kun teen opetusharjoittelujani, käsittelemme kasvatustieteen syventävällä kurssilla työelämän haasteita. Tämä saa aikaan ristiriitaisen tunteen: osalla kohtaamistani oppilaista on vaikeuksia saada elämäänsä hallintaan ja samaan aikaan yhteiskunnan ja postmodernin ajan tuomat paineet kasvavat ja ihmisten kestävyyttä koetellaan. Miten nuoret pärjäävät työelämässä, jos koti ja koulu eivät tue tarpeeksi nuorten kasvua ja mielenterveyttä? Syksy 2010. Suomen Mielenterveysseuran hanketohtaja Marjo Hannukkala tarjoaa mahdollisuutta tutkia Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutukseen liittyviä, koulutukseen osallistuvien opettajien kirjoittamia, portfolioita. Tartun haasteeseen.

Huoleni nuorten hyvinvoinnin tilasta ei ole ollut aiheeton. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2009 toteuttama kouluterveyskysely (n=81136) 8. ja 9. luokkien oppilaille paljasti, että noin kolmekymmentä prosenttia oppilaista koki puutteita kuulluksi tulemisessa, vaikeuksia opiskelussa, päänsärkyä viikoittain ja ongelmia koulun ilmapöyrissä. Koulukiusattuna vähintään kerran viikossa oli vajaa kahdeksan prosenttia. Yli kymmenellä prosentilla oppilaista oli keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta ja kouluuupumusta. Yli puolet kyselyyn vastanneista oppilaista harrasti liian vähän liikuntaa viikoittain, vajaa kolmasosa meni nukkumaan myöhemmin kuin yhdeltätoista ja yli kymmenen prosenttia tupakoi päivittäin. Terveystiedon aihealueet eivät kiinnosta viidesosaa oppilaista, ja vajaa kolmekymmentä prosenttia oli sitä mieltä, ettei terveystiedon opetus lisää valmiuksia huolehtia terveydestä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2010, 3–6.)

Kaltiala-Heino, Ranta ja Fröjd tuovat Nuorten mielenterveys koulumaailmassa -artikkelissaan (2010) ilmi, että mielenterveyshäiriöt ovat nuorien merkittävin toimintakykyä häiritsevä tekijä. Aina mielenterveyshäiriöt eivät vaadi erikoissairaanhoidoa; nuorten mielenterveyttä on mahdollista tukea myös koulussa. Opettaja voi tukea oppimista, ja kouluterveydenhoitaja, -lääkäri, -kumattori ja -psykologi voivat tarjota ammatillista hoitoa lieviin tai keskivaikeisiin mielenterveysongelmiin. Lisäksi opettajat voivat tuoda terveystiedon opetuksessa esille mielenterveystietoa, mikä voi vähentää mielenterveyshäiriöihin liittyvää leimaantumista ja edistää avun hakemista tarvittaessa. Mielenterveyshäiriöiden riskiä lisäävät heikko koulumenestys, koulumenestyksen äkillinen romahtaminen, osallisuus koulukiusaamiseen, runsaat pois-

saolot koulusta ja toveripiirin ulkopuolelle jääminen. Toisaalta mielenterveyshäiriöt heikentävät toimintakykyä ja vaikeuttavat oppimista ja koulunkäyntiä. Kaikkia näitä tekijöitä voidaan havaita koulutyössä ja niihin puuttumiseen tulisi koululla olla selkeät toimintamallit. (Kaltiala-Heino ym. 2010, 2033, 2036–2037.)

Suomen Mielenterveysseura on järjestämillään Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksilla (© Suomen Mielenterveysseura) halunnut tukea opettajien valmiuksia vahvistaa oppilaiden mielenterveyttä. Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutusten taustalla on Suomen Mielenterveysseuran kouluhankkeissa tehty pitkäjänteinen työ lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Yhtenä painoalueena 2000-luvulla on ollut voimavaralähtöisen mielenterveyden ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistaminen. Suomen Mielenterveysseura on tehnyt hankkeissaan yhteistyötä kuntien ja koulujen kanssa luodakseen koulutusmalleja, materiaaleja ja toimintatapoja hyvinvoivan koulun rakentamiseksi. Pääasiallisia rahoittajina ja yhteistyön osapuolina ovat olleet Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö ja Raha-automaattiyhdistys. *Osaan ja Kehityn* -hankkeessa kehitettiin vuosien 2006–2009 aikana Mielen hyvinvointi -opetuskokonaisuus terveystietoon. Hanke lähti käyntiin opettajien ja koulujen tarpeesta kehittää mielenterveyden osaamista. Opetuskokonaisuus rakennettiin terveystiedon opetussuunnitelman (2004) sisältämien tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta. (Erkko & Hannukkala 2011, 6–8, 11.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on asetettu terveystieto-oppiaineelle seuraavia sisältöjä ja tavoitteita. Opetuksen keskeisinä sisältöinä ovat muun muassa ihmisen kasvu ja kehitys, ravitsemus, seksuaaliterveys, ristiriitojen käsittely, voimavarat ja selviytymisen taidot; opetuksen lähtökohtana on siten terveyden fyysis-psykkis-sosiaalinen luonne. Tavoitteena on kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunnesäätelyyn liittyviä, eettisiä ja toiminnallisia valmiuksia. Terveystieto on oppiaineena oppilaslähtöinen, toiminnallinen ja osallistava. Tavoitteena on, että terveystietoa suunnitellaan yhteistyössä biologian, maantiedon, fysiikan, kemian, kotitalouden, liikunnan ja yhteiskuntaopin opetuksen kanssa. Lisäksi yhteistyötä terveystiedon opetuksen suunnittelussa tulee tehdä oppilashuollon henkilöstön kanssa. (POPS 2004.)

Osaan ja kehityn -hankkeessa mukana olleet opettajat kokeilivat kolmen vuoden aikana laajaa koulutuskokonaisuutta. Opettajien palautteen lisäksi myös oppilaat kirjoittivat esseekirjoitelmat ja osaa heistä haastateltiin. Kokeilun pohjalta muodostui Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutusmalli. Tästä sai alkunsa *Peruskoululaisten mielenterveystaidot* -hanke, jonka tarkoituksena oli vuosien 2008–2011 kouluttaa 700 terveystietoa opettavaa opettajaa perusopetuksessa. Koulutus ja materiaalipaketti olivat koulutettaville maksuttomia. (Erkko & Hannukkala 2011, 11–12; Hannukkala & Törrönen 2009, 5–12.) Vuosina 2009–2011 järjestettiin yhteensä 29 Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutusta. Kaksipäiväiset koulutukset oli suunnattu terveystietoa opettaville peruskoulun opettajille. Koulutuksen tavoitteena oli: (1) tukea ja vahvistaa terveystietoa opettavien opettajien ammatillista osaamista mielenterveydestä voimavarana, (2)

lisätä opettajien opetusmenetelmällistä osaamista mielenterveydestä ja (3) ohjeistaa, tukea ja perehdyttää opettajia Mielen hyvinvointi – opetuskokonaisuus terveystietoon -aineiston käyttöön. Mielen hyvinvoinnin opetuskokonaisuus oli tarkoitettu peruskoulun 7–9.-luokille osaksi terveystieto-oppiainetta. Opetuskokonaisuus toi terveystietoon ja terveystiedon opetukseen mielenterveyden voimavaralähtöisyyden, joka korosti sitä, että mielenterveyttä voi vahvistaa, tukea, opettaa ja oppia arjessa ja tulevaisuutta varten. (Mielen hyvinvoinnin opetus 2011.)

Terveystietoa opettaville opettajille suunnatun Mielen hyvinvoinnin opetuskokonaisuuden sisältöihin kuuluvat muun muassa mielen hyvinvoinnin tukitekijät ja kompastuskivet, itsetuntemus, tunne- ja ihmissuhdetaidot, turvaverkko, haastavat elämäntilanteet, selviytymisen tukeminen, turvallinen ryhmä, arvostukset ja asenteet. Opetuskokonaisuuden materiaalipaketissa annetaan välineitä yksilö- ja ryhmätehtäviin, tarinalliseen ja toiminnalliseen työskentelyyn, keskusteluihin, kirjallisuus- ja elokuvatehtäviin, yksilölliseen vihkotyöskentelyyn sekä annetaan ideoita mielen hyvinvoinnin teemojen integroimiseksi taito- ja taideaineisiin sekä äidinkieleen. Opetuskokonaisuuden materiaalipakettiin kuuluu opetusmateriaaliansio, *Hyvän mielen* peli- ja kuvakortit, tietokonepeli ja *Kasvun voimaa* -DVD, jossa luennoidaan nuoruuteen liittyvistä teemoista. (Mt.)

Seurasin Tampereella järjestettyä kaksipäiväistä Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutusta syksyllä 2010. Ensimmäinen koulutuspäivä koostui koulutukseen osallistuvien ryhmäytymisestä toiminnallisista menetelmistä, koulutuksen tavoitteiden ja taustan esittelystä ja mielenterveys voimavarana -luennosta. Nuorten tunteita ja kriisejä käsittelevien luentojen, keskustelujen ja toiminnallisen työskentelyn yhteydessä näytettiin osa *Kasvun voimaa* -DVD:stä. Ensimmäisen koulutuspäivän iltana oli halukkaille tarjolla yhdessäoloa koulutukseen osallistuvien kesken. Toisena koulutuspäivänä tutustuttiin opetusmateriaaliin kokonaisuutena. Päivän teemoina olivat nuorten kaverisuhteiden tukeminen ja selviytymistyylit, jämäkkyys ja empatia. Aihealueita käytiin läpi toiminnallisista menetelmistä. Koulutuksen aikana luennoitettiin mielen hyvinvoinnin teemoista ja mielenterveydestä voimavarana, eli ajatuksista, jotka olivat pohjana koko materiaalipaketille ja koulutukselle. Monia teemoja käsiteltiin juuri niillä tavoilla, joita itse materiaalipaketissa esiteltiin. Koulutuksessa kokeiltiin tarinallista työskentelyä, pelattiin materiaalipakettiin kuuluvilla pelikorteilla sananselityspeliä, tehtiin kuva-analyysejä ja kokeiltiin monenlaisia toiminnallisia harjoituksia.

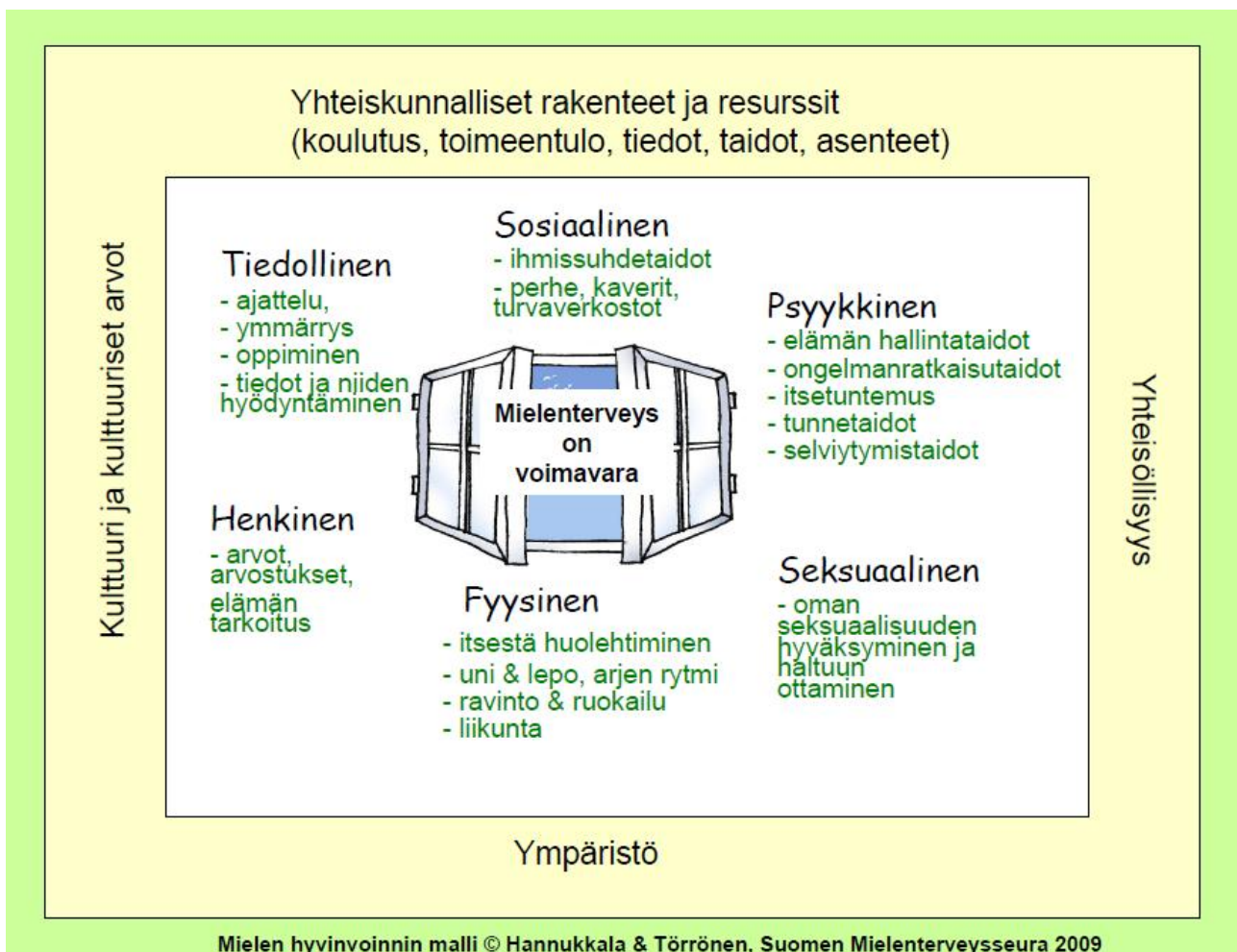
Koulutuksen päätyttyä opettajat palasivat kentälle materiaalipaketin kanssa. Opettajat saivat opintopisteet (2op) ja todistuksen osallistumisesta koulutukseen, kun he kokosivat portfolion ohjeistuksen mukaisesti (ks. liite 1). Portfoliotyöskentelyn tarkoituksena oli reflektoida koulutuksessa opittua ja käytännön kokemuksia materiaalin käytöstä. Portfolion ensimmäiseen osaan kuului pohdintaa opetusmateriaalin ottamisesta työvälineeksi, jossa refleктоitiin kokemuksia ja kokeiltiin kuva- ja pelikortteja tai DVD:tä. Portfolion toisessa osassa pohdittiin omaa ammatillista kasvua vapaamuotoisen esseen muodossa ja esiteltiin omia vahvuuksia ja haasteita terveystiedon opettajana. Tässä tarkasteltavan tutkimuksen tarkoi-

tuksena oli analysoida näitä opettajien kirjoittamia portfolioita ja tarkastella opettajien kokemuksia ammatillisen kasvun näkökulmasta. Opettajien ammatillista kasvua puolestaan tarkasteltiin tiedollisena, taidollisena ja asenteellisena kehittymisenä.

2. OPETTAJA MIELENTERVEYDEN JA HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ

2.1 Mielen hyvinvointi ja mielenterveys

Mielenterveys on oleellinen osa terveyttä ja se käsitetään psyykkisiä toimintoja ylläpitävänä voimavarana (Lehtonen & Lönnqvist 2001, 13). Hannukkala ja Törrönen (2009, 8) käyttävät käsitettä *mielen hyvinvointi* kuvaamaan voimavaralähtöistä mielenterveyttä, ja he ovat hahmotelleet mielen hyvinvoinnin mallin (ks. kuvio 1). Mielenterveys nähdään mallissa voimavarana, jota tiedollinen, sosiaalinen, psyykinen, seksuaalinen, fyysinen ja henkinen ulottuvuus tukevat. Mielenterveyttä voimavarana vahvistaa myös ympäristö, yhteisöllisyys, kulttuuri, arvot sekä yhteiskunnalliset rakenteet ja resurssit. Tässä tutkimuksessa mielen hyvinvoinnin käsitteellä viitataan tähän mielenterveyden voimavaralähtöiseen näkökulmaan.



Kuvio 1. Mielen hyvinvoinnin malli (Hannukkala & Törrönen 2009, 8)

Voimavara-näkökulma on melko uusi lähestymistapa mielenterveyteen Suomessa ja kansainvälisestikin. Mielenterveys voimavarana -ajattelu korostaa mielenterveyden näkemistä kokonaisuutena, joka ylläpitää psyykkisiä toimintoja ja on perustavanlaatuinen osa elämää. Voimavara-näkökulmasta mielenterveys sekä tukee ihmistä jaksamaan arjessa että auttaa kestämaan vastoinkäymisiä. Mielenterveys tuottaa hen-

kilökohtaista tunnetta omasta hyvinvoinnista ja varmistaa toivon ja luottamuksen säilymisen elämään. (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 19.) Sohlman (2004) on lähestynyt omaa tutkimustaan positiivisen mielenterveyden näkökulmasta. Positiivinen mielenterveys -käsite määrittelee myös mielenterveyden voimavaraksi, jota jokaisella, enemmän tai vähemmän, on sairauksista ja ongelmista huolimatta. Positiivinen mielenterveys koostui tuloksien mukaan koherenssin tunteesta, itseluottamuksesta ja tyytyväisyydestä itseen ilman muutoksen tavoittelua. Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen (2008) toimittamassa teoksessa lanseerataan pedagoginen hyvinvointi -käsite, joka myös korostaa hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuutta, sillä hyvinvointia tarkastellaan usein ongelmien näkökulmasta. Psykykinen hyvinvointi nähdään kietoutuvan koulumaailmaan ja esimerkiksi oppilaan oppimiseen ja itsesäätelyyn. Hyvinvoinnin pedagogiikka pyrkii luomaan myönteisiä tunnekokemuksia ja tukemaan yksilön kokonaisvaltaista kehitystä.

Mielen hyvinvoinnin ja myönteisen mielenterveyden taustalla on ajatus kaksikulotteisesta mielenterveyden mallista, jossa mielenterveys (mental health) ja mielen sairaus (mental illness) nähdään erillisinä käsitteinä. Mielenterveys on omalla jatkumollaan, mielen sairaus omallaan. Täten mielenterveydestä voidaan puhua ilman, että puhutaan mielen sairauksista. Tämä malli poikkeaa yksi- ja kaksinapaisesta mallista. Molemmassa mielenterveys ja mielen sairaus nähdään samalla jatkumolla: kaksinapaisessa mielenterveys ja mielen sairaus ovat jatkumon vastakkaisissa päissä, ja yksinapaisessa mielenterveys nähdään mielen sairauksien puuttumisena. (Herron & Mortimer 2001, 106.)

Mielenterveys ja mielen hyvinvointi voidaan nähdä elämäntaitona: omasta mielenterveydestä voi pitää huolta huomioimalla hyvinvoinnin psyykkis-fyysis-sosiaalis-henkisen luonteen. Mielenterveyden tukemiseen kuuluu esimerkiksi huolehtiminen siitä, että lepää ja rentoutuu riittävästi, pitää kiinni arjen rytmistä, syö monipuolisesti, liikkuu riittävästi, pitää yhteyttä läheisiin, harrastaa itselle mieluisia asioita ja osaa pyytää ja antaa apua. Mielenterveyttä voidaan myös vahvistaa esimerkiksi tunnistamalla omat selviytymistyyppinsä ja puolustuskeinot. (Heiskanen ym. 2006, 25–27.) Kiviniemen (2008) tutkimat nuoret kertoivat vertaistuen, ammattilaisten antaman tuen ja arjen selviytymiskeinojen auttavan selviytymään psyykkisestä pahasta olost. Selviytymiskeinoiksi mainittiin muun muassa fyysiset suoritukset, maalaaminen, musiikin kuuntelu, soittaminen ja luonnossa liikkuminen.

Lääketieteellisestä ja psykiatrisesta näkökulmasta mielenterveyden ymmärtäminen vaatii tietoa siitä, mikä on mielenterveyden kannalta normaalia, mikä poikkeavaa, millaisista tekijöistä mielenterveys on riippuvainen ja mistä se koostuu. Vasta 1980-luvulla alettiin puhua mielenterveyden häiriöistä. Tätä ennen puhuttiin mielitaudeista, mielisairauksista ja psykiatriasta mielitautioppina. (Lehtonen & Lönnqvist 2001, 13.) Mielen sairaus ja mielenterveys ovatkin kaksi erilaista käsitettä: mielen sairaus on lääketieteellinen käsite, diagnosoitavissa ja hoidettavissa terapioiden ja mielenterveystyön avulla, mutta mielenterveys on

elämäntaidollinen ja elämän laatuun viittaava käsite. Mielenterveyttä vahvistamalla voidaan parantaa elämän laatua. (Heiskanen ym. 2006, 20.)

Mielenterveyden olemukseen liittyy perimän ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus. Eri kehitysvaiheilla on suuri merkitys mielenterveydelle. Esimerkiksi nuoruudessa tulisi sopeutua psykologisesti ja sosiaalisesti aikuisuuteen ja vakiinnuttaa minuuden jatkuvuuden tunne. Tämänkaltaiset kehityshaasteet ja erilaiset kriisit vaativat sopeutumista, jota helpottavat, yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi, läheiset ihmissuhteet ja laaja sosiaalinen verkosto. Mielenterveyteen vaikuttavatkin monet suojaavat ja haavoittavat tekijät. Sisäisiä suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi fyysinen terveys, itsetunto ja vuorovaikutustaidot. Ulkoisia suojaavia tekijöitä ovat ruoka, sosiaalinen tuki ja toimiva yhteiskuntarakenne. Sisäisiä haavoittavia tekijöitä ovat muun muassa synnynnäinen sairaus, huonot ihmissuhteet ja seksuaaliset ongelmat. Ulkoisia haavoittavia tekijöitä ovat nälkä, menetykset, hyväksikäyttö, päihteet ja kulttuuriset ristiriidat. (Lehtonen & Lönnqvist 2001, 14–15.) Heiskanen ym. (2006) ovat eritelleet vastaavasti mielenterveyteen vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia suojaavia ja riskitekijöitä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Mielenterveyteen vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset suojaavat ja riskitekijät Heiskanen ym. (2006, 21) mukaan.

MIELENTERVEYTEEN VAIKUTTAVIA SISÄISIÄ JA ULKOISIA SUOJAAVIA TEKIJÖITÄ JA RISKITEKIJÖITÄ	
<p>SISÄISIÄ SUOJAAVIA TEKIJÖITÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • hyvä fyysinen terveys ja perimä • myönteiset varhaiset ihmissuhteet • riittävän hyvä itsetunto • hyväksytyksi tulemisen tunne • ongelmanratkaisutaidot • ristiriitojen käsitelytaidot • vuorovaikutustaidot • kyky luoda ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita • mahdollisuus toteuttaa itseään 	<p>ULKOISIA SUOJAAVIA TEKIJÖITÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • sosiaalinen tuki, ystävät • koulutusmahdollisuudet • työ tai muu toimeentulo • työyhteisön ja esimiehen tuki • kuulluksi tuleminen ja vaikuttamismahdollisuudet • turvallinen elinympäristö • lähellä olevat ja helposti tavoitettavat yhteiskunnan auttamisjärjestelmät
<p>SISÄISIÄ RISKITEKIJÖITÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • biologiset tekijät, kuten kehityshäiriöt ja sairaudet • itsetunnon haavoittuvuus • avuttomuuden tunne • huonot ihmissuhteet • seksuaaliset ongelmat • eristäytyneisyys • vieraantuneisuus 	<p>ULKOISIA RISKITEKIJÖITÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • erot ja menetykset • hyväksikäyttö ja väkivalta • kiusaaminen • työttömyys ja sen uhka • päihteet • syrjäytyminen, köyhyys, leimautuminen • psyykkiset häiriöt perheessä • haitallinen elinympäristö

Psykologian näkökulma mielenterveyteen vaihtelee riippuen siitä, tarkastellaanko mielenterveyden häiriöitä vai mielenterveyttä. Mielenterveyshäiriöiden psykologia (abnormal psychology) tarkastelee mielenterveyttä sairauskeskeisesti. Mielenterveyshäiriöiden psykologia koostuu mielenterveyden häiriöistä, kuten depressiosta ja ahdistuksesta (ks. MacLeod 1998a), ja niiden hoidosta, eli terapioiden ja lääkityksistä (ks. MacLeod 1998b). Psykologiassa on myös alatieteenä terveysterveystieteitä, jotka puolestaan korostaa terveyden edistämistä ja ylläpitämistä. Terveysterveystieteiden näkökulmasta mielenterveys on jokapäiväisessä elämässä mukana; mielenterveyttä ei tarvitse tarkastella psykopatologisena eikä epänormaaliutena. (Maes & van Elderen 1998, 591.)

Psykiatrian ja psykologian näkökulmasta mielenterveyteen kuuluu kyky ihmissuhteisiin, toisista välittämiseen, rakastamiseen, vuorovaikutukseen ja tunneilmaisuun. Lisäksi merkittävää on kyky tehdä työtä, osallistua sosiaalisesti eri toimintoihin ja asianmukaiseen oman edun valvontaan. Jokainen kohtaa elämässään vaikeuksia ja haasteita, joten mielenterveyteen kuuluu ahdistuksen riittävä hallinta, menetysten sietäminen, asioiden työstäminen ja valmius muutoksiin. Todellisuudentajulla on suuri merkitys vaikeissa elämäntilanteissa ja stressitilassa tulisi kykyä erottamaan oma ajatusmaailma ja ulkoinen todellisuus. Terveeseen mieleen liittyy myös kyky oman kokemusmaailman aitouden säilyttämiseen. Tämä tarkoittaa kykyä nauttia ja kokea elämä uutena ja tuoreena, vaikka säännöllinen elämä ja jatkuvuus ovatkin tärkeitä seikkoja. Esimerkiksi masentunut tai psyykkisesti rasittunut ei koe elämää mielekkäänä eikä saa kosketusta muihin ihmisiin. Mielenterveys onkin nähtävä voimavarana, josta on huolehdittava jatkuvasti, ja joka voi luonnonvaroihin verrattuna uusiutua. (Lehtonen & Lönnqvist 2001, 16–17.) Mielenterveyden kriteerejä määriteltäessä on kuitenkin huomattava niiden kulttuurisidonnaisuus; mielenterveyden määritelmää ei voida suoraan soveltaa kulttuurista toiseen eikä olettaa oman kulttuurin määritelmän olevan ainut mahdollinen ja validi (Herron & Mortimer 2001, 107).

2.2 Hyvinvointi ja mielenterveys koulussa

Perusopetuksen tehtävänä on muun muassa antaa oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Tavoitteena pidetään sitä, että oppilaat saavat valmiuksia jatko-opiskeluun ja yhteiskunnan kehittämiseen. Tavoitteeksi mainitaan myös elinikäisen oppimisen halun herättäminen oppilaissa. (POPS 2004, 14.) Suomen koululaitos on kuitenkin painottanut tiedollista oppimista ja opettamista, vaikka koululla on muitakin tavoitteita ja päämääriä (Launonen & Pulkinen 2004, 46). Perusopetuslain (1998 / 628) toisessa pykälässä määritellään, että ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Nuorten tasapainoisen kasvun edellytykset ovat kuitenkin heikentyneet sekä koulussa että arkielämässä.

Lämsä (2009a, 21–31) tuo esille monia yhteiskunnallisia muutoksia ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet lasten ja nuorten kasvun edellytyksiin. Suomalainen perhe-elämä on muuttunut rajusti viime vuosikymmeninä: maaseudun lähiyhteisöstä on siirrytty moderniin pienperheeseen, jonka molemmat vanhemmat ovat usein töissä ja vapaa-aika kuluu yksilöllisiin toimintoihin perheen ulkopuolella. Vanhempien ei ole aina helppoa sovittaa työtä, perhettä ja muita menoja yhteen. Perheen elämään vaikuttaa myös monet ulkoiset tekijät, kuten työmarkkinatilanne: ylityöt ja toisaalta työttömyys aiheuttavat monia ongelmia perheille. On stressaavaa sekä vanhemmille tässä hetkessä että nuorille tulevaisuuden näkökulmasta, kun koulutukseen ei takaa työpaikan saantia. Stressi voi puolestaan vaikuttaa perheen hyvinvointiin. Vanhemmuudesta on myös tullut monimutkaisempaa, sillä lasten ja nuorten elämään liittyy uusia uhkakuvia. Esimerkiksi sosiaalisten kontaktien rajoittuminen vapaa-ajalla nettiyhteisöihin ja tulevaisuuden työttömyys ovat mahdollisia uhkakuvia. Vanhempien kasvatusongelmat voivat johtaa kasvatusvastuun siirtämiseen alan ammattilaisille, kuten opettajille.

Lapsen ja nuoren kehitykseen vaikuttaa myös geneettisten tekijöiden ja ympäristön vuorovaikutus. Tämä ilmenee muun muassa siten, että lapset ja nuoret etsivät sellaisia ympäristöoloja, jotka tukevat heidän geneettisiä taipumuksiaan. Esimerkiksi musikaalisesti lahjakkaat hakeutuvat musiikin pariin ja musiikkiin harrastuksiin. Vanhemmat voivat antaa perimän lisäksi virikkeellisen, kehitystä tukevan ympäristön. Koulu voi puolestaan vahvistaa sekä myönteisiä että kielteisiä herättäviä vaikutuksia: lapsella ja nuorella voi olla piirteitä, jotka joko kiinnittävät myönteistä huomiota tai aiheuttavat torjuntaa. Esimerkiksi puutteet sosiaalisissa taidoissa voivat johtaa hyljeksintään toveripiirissä ja ongelmiin opettajien kanssa. Opettajan tulisikin ymmärtää sosiaalisten taitojen heikkouden taustalla olevia seikkoja, kuten geneettisiä tekijöitä, temperamenttia ja puutteellisia kotioloja. Koulu voi tarjota oppilaille suojaavia tekijöitä, kuten harrastustoimintaa ja luotettavia aikuissuhteita, jotka voivat vähentää haavoittavien riskitekijöiden vaikutusta. Koululla on mahdollisuus tukea omilla keinoillaan oppilaiden kehitystä ja antaa voimavaroja. (Launonen & Pulkkinen 2004, 50–56.)

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemista. Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan yrittää ratkaista esimerkiksi oppilaiden terveyteen, oppimisvaikeuksiin, koulu-kiusaamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Lisäksi yhteistyöllä voidaan luoda sosiaalista verkostoa ja synnyttää keskinäistä luottamusta. Kun vanhemmat tuntevat toisensa ja opettajat paremmin toimiessaan yhteistyössä, koko luokan ilmapäiri voi parantua ja vanhempien ja lasten väliset keskustelut kotona syventyä. Moniammatillinen yhteistyö, joka hiljalleen yleistyy Suomen kouluissa, voi omalta osaltaan tukea yhteisöllisyyden ja yhteistyön tukemista. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 95–98.) Nikkasen ja Lyytisen (1996) tutkimus osoittaa, että kodin ja koulun toimiva yhteistyö vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja yleiseen asenteeseen opiskelua kohtaan.

Vuonna 2002 alkanut MUKAVA-hanke lähti käyntiin, kun etsittiin ratkaisua peruskoulun oppilaiden yksinäisiin iltapäiviin ja kehiteltiin eheytyneen koulupäivän ideaa. Hankkeen tavoitteena oli (1) vähentää aikaa, jota oppilaat viettävät ilman aikuisen läsnäoloa ja ohjausta, (2) tukea persoonallista kasvua ja sosioemotionaalista kehitystä edistämällä sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn oppimista ja luomalla vahva perusta vapaa-ajan toiminnoille sekä (3) tukea koulun sosiaalisen pääoman ja oppilaiden sosiaalisen alkupääoman muodostumista. Sosiaalisen pääoman kasvattamisella tarkoitetaan luottamuksen, verkottumisen ja arvojen merkitykseen myönteisen yhteisön kehittämistä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 66–70.)

Kuten Peruskoululaisten mielenterveystaidot -hankkeessa, myös MUKAVA-hankkeessa tarkastellaan terveyttä laaja-alaisesti. Peruskoulun terveystiedon merkittäviksi aihealueiksi määritellään sosioemotionaalinen kehitys, tunteiden käsittely ja hyvinvointi. Opettajien pätevoittämiseksi järjestettiin muun muassa Terveystieto tutuksi mukavasti -täydennyskoulutusohjelma, jossa keskityttiin terveyden sosioemotionaalisiin sisältöihin. Opettajat suunnittelivat ja toteuttivat erilaisia opetuskokeiluja, joiden kautta tuli ilmi, miten monella tavalla, kuten toiminnallisilla menetelmillä, terveystietoa voidaan opettaa. (Kalaja, Koponen & Siponen 2004, 131–132.) Voimavarakeskeisyyteen ja voimaantumiseen suuntautuneet toiminnalliset menetelmät tukevat Karvosen (2009, 165) mukaan nuorten itsetuntemuksen kehittymistä, stressinhallintaa ja ohjaavat kasvamaan yhteisön jäsenenä. Toiminnallisissa harjoituksissa tunteille ja kokemuksille voidaan etsiä sanoja. Harjoitusten kautta syntyneitä oivalluksia voidaan pohtia ryhmässä, mikä lisää keskinäisen ymmärryksen syntymistä. Oivallusten kautta nuoret voivat löytää uusia näkökulmia itseen, oppimiseen ja ihmissuhteisiin sekä ratkaisumalleja arjen haastaviin ja stressaaviin tilanteisiin.

Muita sosioemotionaalisen kasvatuksen tueksi tarkoitettuja ohjelmia ja materiaaleja yläkoululaisille ovat esimerkiksi Eväitä elämään, Lions Quest ja Yhtä köyttä. Näillä ohjelmilla ja materiaaleilla pyritään esimerkiksi ehkäisemään väkivaltaa, kehittämään tunteiden hallintaa, lisäämään itsetuntemusta ja opettamaan erilaisuuden kunnioittamista. Ohjelmien ja materiaalien taustalla on ajatus siitä, että tunteita voidaan säädellä ajattelun avulla. Työtavat ovat monipuolisia sisältäen esimerkiksi keskusteluita, kuvakortteja ja projektitöitä. Ratkaisukeskeisyys, kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat ohjelmien kantavia periaatteita ja ajatuksia. (Kalaja ym. 2004, 137.) Yhdessä kasvamisen ohjelma, Lions Quest, tukee sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä yläkoulussa. Ohjelmaa käyttäneet opettajat kehittivät omien kokemuksensa mukaan palautteen antamisessa, oppilaiden huomioimisessa, turvallisen ryhmän luomisessa ja uusien opetusmetodien käytössä. Koulutus koettiin voimaannuttavaksi ja itsetuntemusta syventäväksi. (Kuusela & Lintunen 2010, 134.) Kiusaamiseen ehkäisyyn on puolestaan kehitetty KiVa Koulu eli kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (ks. KiVa Koulu 2011).

Savolainen (2001) on tutkinut yläkoulun työoloja ja terveyttä. Tuloksien mukaan vajaa puolet tytöistä ja reilu kolmekymmentä prosenttia pojista viihtyi koulussa hyvin. Toisaalta tytöistä vajaa kolmekymmentä

prosenttia ja pojista vajaa neljäkymmentä prosenttia koki koulutyön innostavuuden vähäiseksi. Lisäksi vajaa kaksikymmentä prosenttia oppilaista ilmoitti kärsivänsä jaksamisongelmista koulutyössä. Oppilaiden hyvinvointi oli yhteydessä muun muassa mielipiteiden kuunteluun. Veivo-Lempinen (2009a) puhuikin nuoren aidosta kohtaamisesta, joka merkitsee luottamuksellisen ja toimivan suhteen rakentamista nuoren kanssa. Aito kohtaaminen tarkoittaa nuoren kuuntelemista, tukemista ja ohjaamista. Opettajan rooli kasvattajana on merkittävä, sillä opettaja tapaa oppilaansa säännöllisesti ja oppii tuntemaan heidät hyvin. Opettaja voi omalla käyttäytymisellään tuoda esille tunteiden ilmaisua ja hallintaa; tunteet saavat tulla esille, mutta eivät kontrolloimattomasti eivätkä arvaamattomasti. Opettajalla on lisäksi ammattitaitoa havaita, jos oppilas käyttäytyy normaalista poikkeavalla tavalla, ja puuttua tähän. Esimerkiksi kiusaamistapauksiin puuttuminen, niiden käsitteleminen ja tarvittaessa avun hakeminen tukiverkostoista ovat nuoren aitoa kohtaamista. Tämä on haaste tiedollisia tavoitteita painottavassa, kiireen siivittämässä koulussa.

Opettajan pyrkimys nuoren aitoon kohtaamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen edellyttää muutosta koulujärjestelmässä. Launonen ja Pulkkinen (2004) erittelevät neljältä suunnalta tulevia koulun kehittämistarpeita ja muutoksia nuorten kasvuoloissa. Ensimmäinen muutos koskee nuorten kasvuympäristöä. Nuoret kohtaavat huolia liittyen esimerkiksi tulevaisuuden kilpailuyhteiskunnassa pärjäämiseen. Valtaosa nuorten vapaa-ajasta kuluu tietotekniikan ja median parissa, mikä vähentää perheiden yhdessä vietettyä aikaa. Lisäksi virtuaalitodellisuus tuottaa pinnallisia ja keinotekoisia elämyksiä. Internetin yksipuolinen viihdekäyttö onkin yhteydessä huonoon koulumenestykseen, väsymykseen ja yksinäisyyteen. Koulun haasteena on määritellä kasvatustehtävänsä uudelleen ja suojata nuoria riskitekijöiltä. Toinen muutos koskee koulun yhteistyösuhteita. Yhteistyön toteutuminen riippuu opettajan aktiivisuudesta ja koulun ilmapiiristä, mutta opettajien palkkausjärjestelmä ei tue yhteistyön kehittämistä eikä opettajilla ole välttämättä riittävästi valmiuksia kohdata erilaisia perheitä. Vanhemmilla voi olla samaan aikaan laatuvaatimuksia opetukselle ja ongelmia kasvattaa lapsiaan. Koulun merkitys oppilaiden kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa on korostunut, ja koulu tarjoaa ihanteellisessa tapauksessa foorumin moniammatilliselle yhteistyölle.

Kolmas muutos koskee nuorten elämäntapoja. Vaikka suomalaiset koululaiset ovat menestyneet monissa oppiaineissa kansainvälisissä kouluosaavutusvertailuissa, koulun ilmapiirissä, yhteisöllisyydessä ja viihtyvyydessä on parantamisen varaa. Esimerkiksi kiusaaminen, oppituntien häirintä, väkivalta, mielenterveysongelmat ja opettajiin kohdistuva uhkailu ovat ongelmia. Monet näistä ongelmista liittyvät oppilaiden epäterveelliseen elämäntapaan, esimerkiksi liian lyhyeen yöuneen, yksipuoliseen ravintoon ja vähäiseen liikuntaan. Opettajan aikaa kuluu paljon häiriökäyttäytymiseen ja kiusaamiseen puuttumiseen, mikä kuormittaa psyykkisesti opettajaa. Koulun kehityshaasteena on nuorten elämäntavan muutoksen tukeminen. Neljäntenä muutoksena on syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen. Syrjäytymisenä käsitetään useiden elämänalueiden ulkopuolelle joutuminen tai useiden sosiaalisten ongelmien kasaantuminen sa-

malle yksilölle. Oppimisvaikeudet ja erilaiset kehityksen häiriöt usein hidastavat oppimista, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelumotivaatioon, itsetuntoon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja lisää syrjäytymisriskiä ja häiriökäyttäytymistä. Koulu voi pyrkiä tukemaan oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä esimerkiksi koulun ilmapiiriä parantamalla. Tämä tosin edellyttää opettajien täydennyskoulutusta oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta ja opetussuunnitelman joustavuutta; koulussa tulisi olla aikaa pohtia elämän peruskysymyksiä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28–45.)

2.3 Opettajan rooli oppilaiden hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäjänä

Opettajat joutuvat kohtaamaan monia vaatimuksia ja haasteita, kun koulu kohtaa muutospaineita. Ennenkin opettajien rooliin kuuluu yhä enenevässä määrin oppilaiden huomioiminen yksilöllisesti ja nuorten ongelmien ratkominen. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutusosaamista, mikä johtuu muun muassa siitä, että oppilaiden perhemuodot ja -taustat ovat moninaistuneet. Lisäksi yhteiskunta odottaa opettajilta yhteistyötä useiden tahojen, kuten elinkeinoelämän yritysten ja vanhempien, kanssa. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 174–177.) Ammatillisen kehittymisen edellytys, eli vanhojen toimintamallien päivittäminen, voi olla opettajasta turhauttavaa ja voimia vievää (Veivo-Lempinen 2009b, 215). Opettajan työ koetaan usein kuormittavana muutospaineiden, vaatimusten, epäselvien tavoitteenasettelujen ja kiireen vuoksi (Keskinen 1999, 53). Opettajan työssä vaarana on työuupumus, sillä työstä on vaikea irrottautua vapaa-aikana. Työuupumus ilmenee ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä, psyykkisenä ja fyysisenä väsymyksenä ja kynnisytenä. Opettajan jaksamista verottaa täydellisyyteen pyrkiminen, työrauhaongelmat, kurinpitotoimet, oppilaiden väkivaltainen käyttäytyminen ja asiaton kielenkäyttö sekä henkilöstömenojen leikkaukset. (Lamminpää 1999, 109.)

Opettajan tulisi pitää huolta omasta työhyvinvoinnistaan, jotta hän jaksaa ja kykenee auttamaan oppilaitaan kasvamaan ja oppimaan. Hyvinvoiva opettaja jaksaa huolehtia myös oppilaidensa hyvinvoinnista. Opettajan työhyvinvointia voidaan tukea päivittämällä opettajan ammattitaitoa täydennyskoulutuksilla. Vastuullinen opettaja haluaa kehittää itseään ja vastata oppilaiden tarpeisiin. Olennaista on, että opettaja tunnistaa omaa jaksamistaan tukevia keinoja ja reflektoi omaa toimintaansa. (Veivo-Lempinen 2009b.) Opettajien työhyvinvointia tukee myös työn hallinta, yhteenkuuluvuuden tunne, asenteiden muuttaminen ja hyvä fyysinen kunto. Liikunnan psykologisia hyötyjä on aliarvioitu; mielekäs liikunta tuo mielihyvää, vaihtelua arkeen, ystäviä ja hallinnan tunnetta. (Lamminpää 1999, 109.) Lisäksi sosiaalinen tuki on merkittävää opettajan hyvinvoinnille, sillä vähäiset keskustelumahdollisuudet työtovereiden kanssa selittävät opettajien mielenterveyshäiriöitä (Keskinen 1999, 52–53).

Opetustyö koetaan henkisesti rasittavana, ja koettu stressi on opetustyössä yleisempää kuin muilla aloilla keskimäärin. Kuitenkin joka neljäs opettaja on työhönsä tyytyväinen ja yli puolet on melko tyytyväisiä. Opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaisiin. Esimerkiksi opettajahuoneen ilmapiiri-ongelmat näkyvät

oppilaiden hyvinvoinnissa, kouluviihtyvyydessä ja opetuksen laadussa. Oppilaisissa havaitaan masennusoireilua ja psykosomaattisia vaivoja enemmän huonon työilmapiirin kouluissa verrattuna hyvän työilmapiirin kouluihin. Jos työntekijät kokevat, ettei heitä ymmärretä, oppilaat puolestaan kokevat, ettei heidän mielipiteitään kuulla. Opettajien työhyvinvoinnin edistämiseen kuuluu työn vaatimusten pitäminen kohtuullisina ja opettajan voimavarojen kehittäminen. Henkilöstön hyvinvointia voidaan tukea lisäämällä kasvokkaista vuorovaikutusta työyhteisössä, jakamalla vastuuta, rohkaisemalla yhteisöllisyyteen ja rakentamalla avoimuuden kulttuuria. Fyysisen työympäristön ennakoiva kunnossapito edistää terveyttä, joten esimerkiksi melun torjunta ja tilojen akustiikasta huolehtiminen on osa opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä. (Onnismaa 2010, 55–56.)

Savolaisen (2001) tutkimuksen mukaan noin seitsemänkymmentä prosenttia naisopettajista ja reilu kaksikymmentä prosenttia miesopettajista viihtyi koulussa. Mutta kymmenesosa opettajista ja koulun tukipalvelushenkilöstöstä koki työssä jaksamisen huonoksi. Opetushenkilöstö koki ammatillisen osaamisen kehittämisen, psyykkisen jaksamisen tukemisen ja työnohjauksen työkykyä ylläpitäviksi toiminnoiksi. Täydennyskoulutusta toivottiin muun muassa omaan opetusaineeseen ja nuorten ongelmien kohtaamiseen. Työyhteisöön kaivattiin lisää avoimuutta ja keskustelua. Heiskasen ym. (2006, 89–90) mukaan työyhteisön toimivuus vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin. Hyvässä työyhteisössä kyetään käsittelemään ristiriitoja, oppimaan virheistä ja antamaan rakentavaa palautetta. Jos työyhteisö on hyvä ja toimiva, työntekijät sitoutuvat ja ovat tyytyväisiä työhönsä. Vaikka työyhteisöä voisikin kuvailla toimivaksi, ei ongelmilta ja kuormittavilta tilanteilta voi välttyä. Onkin tärkeää, että työyhteisöllä on välineitä tunnistaa ja puuttua kuormittaviin tilanteisiin. Esimerkiksi rehtori voi pitää huolta työnjaon selkeydestä ja vaikutusmahdollisuuksien antamisesta työntekijöille. Työntekijät voivat puolestaan pitää huolta siitä, että kiussaamistilanteisiin puututaan välittömästi ja sovitulla tavalla, työuupumuksesta kerrotaan esimiehelle ja omasta kunnosta pidetään huolta.

Opettajan jaksamista ja työssä kehittymistä voidaan tukea työnohjauksella, jolla tarkoitetaan ohjaajan tai vertaisryhmän kanssa käymiä ohjauskeskusteluja, joiden pyrkimyksenä on auttaa työntekijää jäsentämään työtä, tukea ratkaisujen etsimisessä ja kartuttaa voimavaroja (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 226). Työnohjauksessa voidaan käsitellä muun muassa työpaineita, opetustyön hallintaa ja priorisointia. Työnohjaaja osaa johdatella oikeanlaisilla kysymyksillä opettajan tarkastelemaan omaa työtään monipuolisesti ja kohtaamaan ristiriitoja ja rasitteita. Työnohjauksella voidaan tavoitella työssä oppimista, ammatillisen kehittymisen syventämistä ja sosiaalisten tukiverkkojen edistämistä. Jotta työnohjaus voisi onnistua, vaaditaan opettajan suostumista ja halua keskusteluun. Opettajan työssä painottuu tieto ja osaaminen, jolloin tunteiden hillitseminen ja säätely ovat osana opettajan ammattitaitoa. Työnohjaus voikin toimia apuna tunteiden käsittelyssä ja jäsentelyssä. (Keskinen 1999, 57–59.) Tutkimusten mukaan opettajat kokivat työnohjauksen positiivisena, ammatti-identiteettiä syventävänä ja omaa työtä kehittävänä. Sen avulla kyettiin suhtautumaan rakentavasti työyhteisön ristiriitoihin ja konflikteihin.

(Onnismaa 2010, 57–58.) Opettajat ovat viime vuosina kiinnostuneet työnohjauksesta kasvavissa määrin, mikä voi johtua toisaalta siitä, että opettajuus nähdään ihmissuhdetyönä, johon voi hakea tukea. Toisaalta tämä voi kertoa opettajien neuvottomuudesta ja uupumuksesta koulun kuormittavassa arjessa. Opettajankoulutus voi myös olla kykenemätön vastaamaan opettajan ammatin muuttuneisiin vaatimuksiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 226.)

Opettajan työhyvinvointiin liittyy myös opettajan keinot hallita stressiä. Cockburnin (1996) tutkimuksen mukaan opettajien tehokkaimmiksi mainitsevat stressinhallintastrategiat ovat opetettavan sisällön syvälinen ymmärtäminen, oppituntien perusteellinen valmistaminen, huumorin käyttäminen, toimimattomista käytännöistä luopuminen, työtovereiden kanssa keskustelu ja priorisointi. Tietoja ja taitoja ajantasais- tamalla opettaja antaa mallia jatkuvasta oppimisesta oppilailleen ja säätelee omaa pätevyden tunnettaan, mikä edesauttaa välttämään stressiä ja riittämättömyyden tunnetta. Opettajayhteisö voi toimia joko kehityksen edistäjänä tai jarruna silloin, kun yksittäinen opettaja haluaa uudistaa käytäntöjä opettajayhteisön toimiessa totutulla tavalla. Parhaimmillaan työyhteisö tarjoaa keskustelua työtovereiden kanssa, mikä ennaltaehkäisee stressiä ja lievittää stressin oireita. Perusteellinen oppituntien valmistelu tuo varmuutta, mutta ei ole ongelmaton. Opettaja joutuu päättämään, missä määrin on oleellista puuttua oppilaiden elämänhallintataitoihin ja missä määrin oppiaineeseen. Opettajan toimintaan kohdistuu paljon odotuksia ja priorisoimalla opettaja ottaa kantaa näihin odotuksiin. Huumoria käyttämällä opettaja voi tehdä sekä itselleen että oppilailleen oppimistilanteesta myönteisen ja vaikuttaa oppilaiden oppimisasenteisiin. Epäonnistumisen välttäminen puolestaan edellyttää omien voimavarojen tunnistamista ja oman toiminnan arviointikykyä. Attribuutioilla on tässä merkitystä, eli sillä selittääkö opettaja epäonnistumiset itsestään vai tilanteesta johtuviksi. (Keskinen 1999, 53–57.)

Opettajan työhyvinvointia käsiteltäessä täytyy ottaa huomioon opettajan kehittymishalun ja työssä jaksamisen yhteys työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin. Uusia työn kehittämismuotoja etsivät opettajat ovat yleensä tyytyväisempiä ammattiinsa. Erilaisia toimintatapoja kokeilevat opettajat ottavat huomioon oppilaiden muuttuvat käsitykset ja odotukset opetuksesta. Päinvastoin samaa opetustapaa vuodesta toiseen toistavat opettajat eivät välttämättä huomaa oppilaiden muuttuneita odotuksia ja käsityksiä hyvästä opetuksesta. Tällöin seurauksena voi olla ammatillista turhautumista ja kriisejä, jotka ratkaisemattomina johtavat muutosvastarintaan, opetusoloista valittamiseen ja tyytymättömyyden syiden etsintään esimerkiksi väsymyksestä ja heikentyneestä terveydentilasta. (Leino & Leino 1997, 109.) Tuominen (2002) on tutkinut ammatillisen kehityksen merkitystä luokan- ja aineenopettajien työssä jaksamiseen. Tulosten mukaan työuupumus ja ammatillinen kehitys olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Ne opettajat, jotka olivat kehittäneet oman kasvattajaidentiteettinsä ja näkivät muutokset mahdollisuuksina, välttivät todennäköisemmin uupumuksen kuin ne opettajat, jotka eivät olleet löytäneet omaa tapaansa toimia opettajana eivätkä suhtautuneet myönteisesti muutoksiin.

3. OPETTAJA MIELEN HYVINVOINNIN AMMATTILAISENA

3.1 Opettajan valmiudet

Lapset ja nuoret oppivat hyvinvointia ja pahoinvointia samalla tavoin kuin esimerkiksi lukemista (Rimpelä 2008, 17), ja opettajalla on mahdollisuus edistää oppilaiden mielenterveyttä ja mielen hyvinvointia huomioiden kuitenkin vakavampien mielenterveysongelmien hoitamisen kuuluminen lääketieteen ja hoitoalan ammattilaisille (Launonen & Pulkkinen 2004, 50–56; Kaltiala-Heino ym. 2010, 2033). Toisaalta täytyy huomata, että myös sairastunutta voidaan tukea koulussa. Kouluympäristö voi tuoda sairastuneelle oppilaalle pysyvyyden tunnetta ja voimavaroja. Oppilaiden tukemisen roolissa onnistuminen edellyttää opettajalta ammatillista kompetenssia. Opettajan kompetenssi, eli pätevyys, on moniulotteinen ja muuttuva käsite (Leino & Leino 1997, 119). Opettajan kompetenssi voidaan määritellä monen tekijän, kuten kognitiivisen ja hiljaisen tiedon, käytännön taitojen, motivaation, asenteiden sekä tunteiden, kombinaatioksi, joka ilmenee opettajan tuloksellisessa toiminnassa. Opettajan kompetenssin ulottuvuuksiin kuuluvat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, sääntöjen asettamisen ja didaktiikan taidot. (Nordenbo, Larsen, Tifükçi, Wendt & Østergaard 2008, 69–71.)

Kompetenssi tarkoittaa Luukkaisen (2004, 27) mukaan samaa kuin pätevyys, eli työntekijän valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Ammatillisessa kompetenssissa voidaan Theirin (1994, 62–66) mukaan puolestaan erottaa seuraavat ulottuvuudet: kognitiivinen, affektiivinen, sosiaalinen, persoonallinen, psykomotorinen, luova, pedagogis-kommunikatiivinen, hallinnollinen, strateginen ja simultaanikapasiteettiin, eli monien asioiden samanaikaiseen hallintaan, liittyvä ulottuvuus. Nevalainen ja Kimonen (2005, 183) kuitenkin huomauttavat, että opettajan kompetenssia on vaikea määritellä, sillä yhteiskunnallinen konteksti ja aika muuttavat käsitteen sisältöä. Kompetenssin käsite on myös moniulotteinen: muun muassa opettajan motiivit, luonteenpiirteet, asenteet, arvot, tiedolliset ja käytännölliset taidot voidaan kaikki sisällyttää kompetenssi-käsitteeseen.

Tässä tutkimuksessa opettajan kompetenssi jaetaan tutkimuksellisista syistä seuraaviin ulottuvuuksiin: (1) tiedolliseen ulottuvuuteen, (2) taidolliseen ulottuvuuteen ja (3) asenteelliseen ulottuvuuteen. Samankaltaiseen ratkaisuun on päätynyt Matinheikki-Kokko (1999, 292–293) tutkiessaan opettajien kulttuurikompetenssia. Hän määritteli kompetenssin toimintavalmiudeksi ja kyvyksi suorittaa tehtäviä toimintaympäristön vaatimalla tavalla. Kulttuurikompetenssia tutkittiin tietojen, asenteiden ja toimintatapojen avulla. Tietoulottuvuudella viitattiin opettajan ammattitietoon ja yhteiskunnalliseen tietoisuuteen. Ase-
neulottuvuudella viitattiin opettajan tietoisuuteen omasta kulttuuristaan ja kulttuurierojen merkityksestä. Toimintaulottuvuudella viitattiin opettajan taitoihin opettaa, vastata oppilaiden tarpeisiin ja reflektoida omia kokemuksia ja oppia virheistään. Atjonen (2004, 25–27) on eritellyt opettajankoulutuksen opetus-
suunnitelman ydinainesta myös opettajan tietojen, taitojen ja asenteiden tavoitetason näkökulmasta.

Tiedolliseen tasoon kuuluu muun muassa tieto oppimisprosesseista, oppisisällöistä ja kasvatuksesta. Taidolliselle tasolle on määritelty pedagoginen ajattelu- ja suunnittelutaito, ongelmanratkaisukyky, viestintä- ja yhteistyötaidot, eettinen kasvatusta ja opetusmuotojen monipuolinen käyttö. Asenteellisella tasolla on myönteinen asenne teorian ja käytännön nivomista kohtaan, tiedollinen uteliaisuus, kehittämis- ja kehittymismyönteisyys, pedagogisen kasvatusvastuun hyväksyminen, suvaitsevaisuus ja halu olla oppilaan palveluksessa.

Opettaja tarvitsee tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia edistääkseen oppilaiden mielen hyvinvointia. Seuraavassa tarkastellaan näitä opettajan kompetenssin kolmea ulottuvuutta tarkemmin. On kuitenkin olennaista huomioda, että vaikka kompetenssissa on eroteltu erilaisia ulottuvuuksia, ne ovat kuitenkin saman ilmiön eri puolia ja niiden erottaminen kokonaan toisistaan on mahdotonta (Eteläpelto 1993, 111).

Opettajan kompetenssin *tiedolliseen ulottuvuuteen* kuuluvat muun muassa opettajan tiedot oppimiskäsityksistä, opettamisesta ja oppimisesta. Ruohotien mukaan (2000, 77) tiedollisella ulottuvuudella voidaan erottaa opettajan deklaratiiivinen ja proseduraalinen tieto. Deklaratiivinen tieto on eräänlainen tietoverkko, jossa asiat linkittyvät yhteen. Uutta tietoa kehittyy, kun tietoa konstruoidaan ja jäsenellään. Proseduraalisessa tiedossa puolestaan yhdistyy tiedollinen ja taidollinen ulottuvuus – tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa ja vaatimatonkin taito edellyttää tietoa. Proseduraalinen tieto on muistissa sääntöinä ja niin kutsuttuina resepteinä, joiden avulla tietoa on helpompi palauttaa mieleen ja soveltaa.

Opettajan tietoa voidaan hahmottaa myös rutiini- ja sovellettavan sekä tulkinta- ja mielikuvatiedon näkökulmasta. Rutiini- ja sovellettavassa tiedossa voidaan edetä jonkin teorian tai mallin mukaisesti. Tulkinta- ja mielikuvatieto vaativat puolestaan eri tekijöiden kokonaisvaltaista pohdintaa päätöksenteossa, näkemyksellistä ohjausta ja mielikuvien käyttöä. Tulkinta- ja mielikuvatieto koskevat opettajan ihmistuntemusta, ryhmädynamiikan ilmiöiden tuntemista ja arvonäkemyksiä. (Leino & Leino 1997, 49.) Luokanopettajien osaamista, tilanneorientaatiota ja toiminnan reflektointia koskevan tutkimuksen mukaan opettajan osaaminen koostui seitsemästä ulottuvuudesta: sisältö-, opetus- ja kontekstitiedosta sekä didaktisesta, evaluointi-, menetelmä- ja vuorovaikutustaidosta. Ulottuvuudet eivät kuitenkaan olleet toisistaan riippumattomia tiedon ja taidon alueita. Ne ilmenivät opettajan toiminnassa toisiinsa limittyneinä, ja kaikki olivat olennaisia opetuksen onnistumiselle. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.)

Shulman (1986) erottelee sisältöön, pedagogiikkaan ja opetussuunnitelmaan liittyvän tiedon. Sisältötieto viittaa opettajan tietomäärään ja -rakenteeseen, eli tapoihin ilmaista oppiaineen periaatteet ja peruskäsitteet. Pedagoginen sisältötieto on oppiaineen opettamiseen liittyvää tietoa, eli miten opetetaan, selitetään ja havainnollistetaan asia oppilaille. Opetussuunnitelmatieto on nimensä mukaisesti opettajalle tärkeää tietoa siitä, mitä oppiaineiden tavoitteisiin kuuluu. Opetuksessa esiintyvä tieto voidaan puolestaan luokitella propositio-, tapaus- ja strategiseen tietoon. Propositiotieto sisältää empiirisen, filosofisen, käytän-

nön kokemustiedon ja moraalis-eettisen tiedon. Propositionitieto ilmenee tiedonalan periaatteina, käytännön sääntöinä, normeina ja arvoina. Tapaustieto viittaa kokemukselliseen ja narratiiviseen selostukseen tapahtumista, vertauskuviin ja esimerkkeihin teoreettisista periaatteista. Strateginen tieto sisältää keinoja ristiriitaisten tilanteiden kohtaamiseen ja ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Strateginen tieto kehittyikin ristiriitaitilanteita kohdatessa, mikä laajentaa opettajan ymmärrystä käytännön viisauteen. Tällöin opettaja vapautuu pelkkien periaatteiden noudattamisesta ja saa kapasiteettia arvioida omaa toimintansa ja päätöksentekoaan. Tämän avulla metakognitiiviset taidot kehittyvät ja opettaja saa valmiuksia ajattelevalle ammattilaiselle kasvamiselle. (Leino & Leino 1989, 20–22.)

Opettajan työssä on olennaista sisäistä tiedon arvosidonnaisuus; tieto on tietystä ideologiasta johdettua teoriaa ja teoria puolestaan on juurtuneena tiettyyn ideologiaan. Esimerkiksi aktiivisen oppijuuden ja jaetun oppimisen ideat ovat hermeneuttisen ja kriittisen ideologian pohjalta muodostuneita. Opettajan rooli on tässä ohjauksellinen ja oppimispuitteita rakentava, eli opettaja auttaa oppilaita oppimisprosesseissa ja merkitysten muodostamisessa. (Smith 1989, 129–130.) Täytyy ottaa huomioon, että merkittävä osa opettajan kompetenssin tiedollista ulottuvuutta on opettajan tieto erilaisista oppimiskäsityksistä ja niiden sovelluksista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, eli tiedon näkeminen dynaamisena ja muuttuvana, on viemässä valtaa oppimiskäsitykseltä, jossa tieto nähdään staattisena ja suoraan siirrettävissä olevana. (Leino & Leino 1997, 18.) Konstruktivismissa tieto nähdään rakentuvan sosiaalisesti; oppija nähdään aktiivisena toimijana ja vuorovaikutuksen roolia oppimisprosessissa korostetaan. Konstruktivistinen pedagogiikka pitää sisällään muun muassa oppijan aikaisemman tiedon huomioonottamisen, metakognitiivisten taitojen kehittämisen ja tiedon oppimisen ja käytön kytkemisen toisiinsa. (Tynjälä 1999, 162–165.) Konstruktivistisessa oppimisteoriassa oppiminen nähdään ”organismien kasvuksi, uuden osaamisen konstruoinniksi aikaisemmalta pohjalta asiaan liittyvine ennakkokäsityksineen” (Leino & Leino 1997, 29). Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee käsitystä itseohjautuvuudesta, joka näkee aktiivisuuden, itsenäisyyden ja yksilöllisyyden tärkeyden oppimisessa (Ruohotie 2000, 119).

Opettajan *taidolliseen ulottuvuuteen* kuuluu kyky soveltaa oppimaansa tietoa käytäntöön. Opettajalta vaaditaan monia taitoja, kuten opetettavan asian ymmärtämistä, erilaisten oppilaiden ja oppimisprosessien tukemisen taitoa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä. Opettajat ovat suurten haasteiden edessä: sekä opettajan että oppilaiden tulisi motivoitua muutokseen, jatkuvaan oppimiseen ja tietojen päivittämiseen sekä opittava oppimaan. Tämä edellyttää sitä, että opettaja itse oppii reflektiivisiä taitoja ja osaa opettaa näitä taitoja oppilaille. Reflektiivisten taitojen avulla opettajalla on mahdollisuus kehittää sellainen toimintatapa, jossa rutineilla on kokonaisuutta palveleva rooli. Rutinit voivat estää pahimmillaan oppimista, mutta ilman rutineja ei saada resursseja asiantuntijaksi kehittymiseen. Itsereflektio onkin nähtävä taitona, jota voi oppia ja jonka avulla voi kehittää itseään opettajana. (Rauste-von Wright ym. 2003, 217–218, 227.) Lisäksi opettajan yksi tärkeimmistä taidoista on oppilaiden kohtaaminen ja

tunnesiteiden muodostaminen oppilasryhmän kesken. Opettajan sosioemotionaaliset taidot ovatkin edellytyksenä sille, että sekä oppilaat että opettaja voivat hyvin. (Rasku-Puttonen 2005, 30–31.)

Opetustyöhön ei voida antaa täysin valmiita malleja, jotka sopisivat kaikkiin oppimis- ja opetustilanteisiin. Opettajan taidolliseen osaamiseen liittyykin monia ulottuvuuksia, kuten johtajuutta, ihmissuhdetaitoja, empatiaa ja tavoitteiden pohdintaa. Oleellista on, millaiseksi opettaja määrittelee roolinsa. Toisaalta opettaja voi nähdä roolinsa tiedon välittäjänä ja uskoa valmiiden mallien tuovan oppimistuloksia. Toisaalta hän voi nähdä roolinsa enemmän ohjauksellisena ja pykiä rohkaisemaan oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Täten ammatillisen kasvun edellytyksenä on, että opettaja pohtii omaa rooliaan opettajana, omia kehittymiskohteitaan ja oman toimintansa taustalla vaikuttavia ulottuvuuksia. (Kohonen 1989, 38–39.)

Tutkimustulosten perusteella oppimisympäristön tavoiteorientaatiolla on merkitystä oppilaiden motivaatioon, koulusaavutuksiin ja yhteenkuuluvuuteen. Opettaja voi olla avainasemassa, sillä hän voi luoda oppimissuuntautuneen opiskeluympäristön, jonka merkkejä ovat edistyminen, innokkuus, oppiminen, kehitys ja virheiden tekemisen näkeminen osana oppimista. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaat asettavat tavoitteita, pitävät haastavista tehtävistä, viihtyvät luokassa, voivat hyvin ja tuntevat yhteenkuuluvuutta. Aineenopettajan haasteena yläkoulussa on oppilaiden yhteenkuuluvuus, joka vähenee alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. (Malmberg & Little 2002, 131–132, 141.) Tämä on opettajan kannalta suuri haaste, sillä oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapöydällä on suuri vaikutus siihen, mitä ylipäättään on mahdollista oppia. Jos ryhmä koetaan riittävän turvallisena, oppijat uskaltavat ottaa riskejä, kysyä omia ja toisten ajattelua ja kysyä miksi-kysymyksiä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65.)

Opettajan kompetenssin taidolliseen ulottuvuuteen kuuluu taito soveltaa sisäistetyn oppimiskäsityksen ideoita käytäntöön. Esimerkiksi konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa joustavaan ja oppijan valmiuksia painottavaan opetukseen: huomioon tulee ottaa muun muassa aiemmin opittu, kun opetellaan uutta tietoa ja kytetään tietoa monenlaiseen kontekstiin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen riippuu opettajan tiedoista, taidoista, luovasta joustavuudesta ja tavasta hahmottaa tehtävä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisällä ei voida tarjota valmiita malleja, joten opettajat voivat helposti turvautua empiristiseen, eli opetuksen hallintakeskeiseen, oppimiskäsitykseen, sillä se tarjoaa selkeät puitteet opetussuunnitelmalle ja paljon valmiita malleja opetuksen toteuttamiselle. (Mt., 162–177.)

Uuden oppimiskäsityksen, esimerkiksi konstruktivistisen, mukaisia opetusjärjestelyitä voi olla haastavaa toteuttaa. Opettajankoulutuksen tavoitteiden ja toteutuvan koulutuksen välillä onkin ristiriitaisuuksia. Opettajan työ on yhä käytännön tasolla itsenäistä työtä. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 178–179.) Koulun kehittämisen haasteena on siten murtaa opettajan yksin toimimisen ja oppilaiden passiivisina näkemisen kulttuuri. Vaikka paljon puhutaan oppilaista aktiivisina toimijoina ja muuttuneista oppimiskäsityksistä, ei koulukäytännön perusasetelmassa kuitenkaan ole tapahtunut vastaavanlaista muutosta.

Opettajien ammatillisen kehittymisen haasteena onkin jakaa ideoita ja kokemuksia työyhteisössä. (Rajakaltio 1999, 42.) Lisäksi opetussuunnitelma on organisoitu oppiainejakoisesti, mikä toisaalta kattaa laajan alan ihmisen toiminta-alueista ja tietojärjestelmistä, mutta toisaalta pilkkoo tiedon erillisiksi asiasisällöiksi. Oppiaineita integroimalla voitaisiin puuttua tiedon pirstaloitumiseen. Oppiaineiden integrointi on erityinen haaste aineenopettajille, joiden koulutus on korostanut oppiaineen asemaa pedagogisten taitojen jäädessä taustalle tai erillisiksi käytäntö-osioiksi. (Leino & Leino 1997, 53, 113–114.)

Opettajan kompetenssin *asenteellinen ulottuvuus* tuo esille, miten tärkeää opettajan kehittymisessä on opettajan halu ja motivaatio oppia uutta. Ruohotie (2000, 87) määrittelee asenteen suhteellisen pysyväksi ja johdonmukaiseksi tavaksi suhtautua tiettyyn asiaan. Oppimismotivaatio puolestaan ilmaisee, miten halukas yksilö on ponnistelemaan oppimis- tai kehittämistavoitteen saavuttamiseksi. Opettajan asenteet opettamista kohtaan ja motivaatio ammatilliseen kasvuun ovat yhteydessä toisiinsa: kutsumuksellinen ja oppilaskeskeinen asenne liittyy läheisesti korkeaan ammatilliseen kasvumotivaatioon (Peltonen & Ruohotie 1992, 107). Asenteet ovat yksilön tapa käsittää ja arvioida havaitsemiaan asioita, mikä johtaa tiettyjen asioiden arvostamiseen ja toisten väheksymiseen. Asenteiden laatu ja voimakkuus ovat riippuvaisia yksilön kokemuksista ja taipumuksista: onnistumisen kokemukset lisäävät myönteistä asennoitumista ja ponnistelua kehittymisen saavuttamiseksi. Asenne onkin kokemusten aikaansaama valmius, jonka seurauksena syntyy motivaatio ja sen mukainen toiminta. (Mt., 39–40.) Asenteet voidaan ymmärtää siten suhteellisen pysyvinä ja hitaasti muuttuvina valmiuksina, kun taas motivaatio viittaa mielenkiinnon suuntautumiseen ja vireystilaan.

Motivaatiolla on keskeinen osuus toiminnan säätelyssä. Yksilön pyrkimyksiä säätelevät toiminnan tietoiset ja tiedostamattomat tavoitteet. Oppimista puolestaan säätelevät yksilön teot ja palaute. Oppimisen kannalta on olennaista sekä toiminnan tavoitteet että keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Käytännössä motivaatio on valikoivan tarkkaavaisuuden, odotusten ja pelkojenkin alaisena – ihminen oppii koko ajan, mutta oppimisen sisältö voi poiketa siitä, mitä esimerkiksi kouluttaja haluaa koulutettavan oppivan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 56–59.) Motivaatiota selittävät aiemmat kokemukset, temperamenttiero, ikäsidonnaiset kehitystehtävät ja minän konstruointi. Motivaatio voi perustua aiempiin kokemuksiin ja fysiologisperäisiin temperamenttieroihin: osa on kiinnostunut uudesta ja jännittävästä, osa tutusta ja turvallisesta. Minän konstruoinnissa on merkittävää, arvioiko yksilö onnistuneensa vai epäonnistuneensa tavoitteissaan. Lisäksi on tärkeää, selitetäänkö epäonnistuminen omasta kyvyttömyydestä vai tilanteesta johtuvaksi. Yksilön identiteettiin ja minäkäsitykseen liittyy roolin ja aseman saavuttaminen tavoitteellisella toiminnalla. Esimerkiksi koulutustausta luo pohjaa identiteetin rakentumiselle. Ympäristön valintavaihtoehtoista riippuu, kumpi motivaation perusfunktioista, valinta vai sopeutuminen, toteutuu. Kun vaihtoehtoja on paljon tarjolla, valinta on motivaation keskeinen mekanismi. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 58–61.)

Nyberg ja Ruohotie (1988) ovat tutkineet opettajien työmotivaation yhteyttä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ruotsinkielisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajan oma innostus ja halu kehittyä ammatissaan näkyivät opiskelijoiden oppimiskokemuksissa. Ne opiskelijat, joiden opettajilla oli halu ja motivaatio ammatilliseen kasvuun, pitivät opettajaa kannustavana, arvioivat opetuksen selkeämmäksi ja kokivat opiskelijasuhteet ja työrauhan paremmiksi. (Ruohotie 1993, 77–78.) Lisäksi Bymanin (2002, 37) näkemyksen mukaan motivaatiota voidaan opettaa ja opettaja voi luoda opetuksellisilla järjestelyillä parhaat mahdolliset edellytykset oppimismotivaation syntymiselle. Opettajan työmotivaatioon liittyy puolestaan viihtyminen työssä, halu tehdä työtä, työn saama arvostus, itsetunnon vahvistuminen työn kautta, työn kiinnostavuus ja mahdollisuudet ammatilliseen kasvuun ja luovaan toimintaan (Peltonen & Ruohotie 1992, 96).

Sekä opettajan että oppilaiden oppimismotivaatioon vaikuttaa, miten kontrolloitua, ylhäältä määrättyä ja pakotettua oppiminen on. Jos opettajaa painostetaan hallinnollisin määräyksiin toimimaan tietyllä tavalla, hän todennäköisesti rajoittaa myös oppilaiden toimintamahdollisuuksia. Toisin sanoen, mitä enemmän korostetaan sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta, sitä enemmän opettajat ja oppilaat ovat valmiita oppimaan. Toisaalta toimintavapauden antamista oppilaille rajoittavat suuret ja heterogeeniset ryhmät. Opettajat voivat kokea, että tiettyjä oppilaita on kontrolloitava sen sijaan, että heille annettaisiin mahdollisuus toimia vapaammin ja itseohjautuvammin. Toisaalta, jos opettaja kokee oppilaat yhteistyökykyisiksi, hän antaa oppilailleen enemmän ongelmanratkaisutehtäviä ja tilaa itseohjautuvuudelle. (Deci & Ryan 1985, 266–269.)

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että psyykinen hyvinvointi vaikuttaa motivaatioon, eli siihen millaisia tavoitteita itselle asetetaan ja miten niitä arvioidaan. Tavoitteiden asettaminen ja arviointi puolestaan vaikuttavat myöhempään hyvinvointiin. Motivaatio ja hyvinvointi voivatkin olla kielteinen noidankehä, jossa kielteiset tavoitteet, itseen suuntautunut vellova ajattelu, tehottomuus ja huonot saavutusodotukset johtavat masentuneisuuden ja elämäntyytyväisyyden vähenemisen kautta jälleen kielteisten tavoitteiden asettamiseen. Toisaalta motivaatio ja hyvinvointi voivat olla myönteinen oravanpyörä, jossa tehtäviin ja ympäristöön suuntautuneet tavoitteet johtavat elämäntyytyväisyyteen, itsearvostukseen ja psyykkisen hyvinvoinnin lisääntymiseen. Tämä voi johtaa jatkossa tehtävään ja ympäristöön liittyvien henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen. Henkilökohtaiset, konkreettiset, kehitystehtäviä heijastavat ja sosiaaliset tavoitteet ovat yhteydessä hyvinvointiin. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 168–169.)

3.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Opettajan tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten valmiuksien kehittyminen on osa opettajan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Ammatillinen kasvu voidaan määritellä Nurmisen (1993) mukaan osaamisen jatkuvaksi kehittymiseksi, uudistumiseksi ja samalla inhimilliseksi kasvuksi; ammatillista kasvua ei siten

voida erottaa persoonallisuuden ja ihmisenä kehittymisen prosesseista. Ammatillisessa kasvussa on paljon kyse motivaatiosta, eli siitä onko opettajalla halua oppia ja kehittyä. (Nurminen 1993, 61–63.) Opettajan ammatillinen kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka alkaa opettajankoulutuksen aikana, tai ennen koulutusta hankitusta kokemuksesta, ja jatkuu työelämään siirryttäessä. Opettajankoulutuksella on suuri merkitys sille, miten reflektioivia ja omaa työtä kehittäviä opettajista tulee. Opettajan koulutus voi olla esimerkiksi tiedon siirtämistä mestareilta noviisiopettajille ja tekniseen opettamiseen ohjaamista. Toisaalta opettajankoulutus voi pyrkiä opettamaan kriittistä asennoitumista opetukseen ja lisäämään tietoisuutta kasvatuksen erilaisista päämääristä. (Ruohotie 1993, 319–321.) Opettajien ammatillisen kehittymisen ohjaaminen itsenäiseen ja vastuulliseen toimintatapaan on yhteiskunnallisesti merkittävää – koulun ja opettajien tavoitteenahan on luoda oppilaille parhaat mahdolliset olosuhteet kasvaa tulevaisuuden haasteista selviytyviksi aikuisiksi (Niemi 1989, 93).

Opettajan kasvussa on aina kyse muuttumisesta; uudet kokemukset ja käsitykset muuttavat aiempia käsityksiä ja toimintamalleja. Osa toimintatavoista voi vakiintua, mutta liiallinen kaavamaisuus ja pitäytyminen vanhoissa opituissa käsityksissä voi pysäyttää kasvun. Vuoropuhelu voi olla ratkaisuna ammatillisen kasvun pysähtymiselle. (Jussila 2005, 80.) Keskustelut työyhteisön kanssa auttavat kohtaamaan ympäristön muutoksia ja määrittelemään opetustyön kehittämistarpeita (Nevalainen & Kimonen 2005, 180). Rehtorilla on oma osansa opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa. Rehtorin rooliin kuuluu olla vuorovaikutteisen ihmissuhdetyön asiantuntija ja johtaa asiantuntijoiden, eli opettajien, muodostamaa oppimisyhteisöä. Rehtorin työssä yksi vaikeimmista kysymyksistä on, miten luoda avoin ja hyväntahtoinen ilmapiiri, joka sallii ihmettelyn ja kyseenalaistamisen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 237–238.) Tehokkaita kouluja koskenut tutkimus paljasti, että menestyksen taustalla oli rehtorien selkeä toiminta ja opettajien kehittymisen tukeminen esimerkiksi rohkaisemalla opettajia kokeilemaan uutta (Leino & Leino 1997, 123–124).

Opettajan reflektiivisen ajattelun kehittyminen on ammatillisessa kasvussa olennaista. Tutkivaa ja pitkälle ammatissaan kehittyntä opettajaa kuvaa kokemusten uudelleen konstruointi yksin tai yhdessä työtovereiden kanssa. Jos opettaja ei ole vielä päässyt tälle reflektion tasolle, ulkopuolisen auktoriteetin antamaa tietoa kokeillaan kyseenalaistamatta, ja reflektio jää teknisen tietämisen tasolle. (Mt., 121–122.) Reflektointi mahdollistaakin vaikeita tilanteita kohdatessa kokemuksiin ja aiempaan tietoon perustuvan arvioinnin. Reflektioprosessiin liittyy kolme pääoletusta. Ensimmäinen oletus liittyy valmiuteen reflektoida: reflektointiin valmiit ihmiset ovat sitoutuneet etsimään ja ratkaisemaan ongelmia. Toinen oletus liittyy reflektoinnin määritelmään: reflektio on muutoksen tavoittelua itsessä, muissa ihmisissä tai järjestelmissä. Kolmas oletus on, että reflektio tuottaa tuloksena toimintaa – myös siinä tapauksessa, kun toiminta on tahallinen valinta olla muuttumatta. (Ruohotie 2000, 145–146.)

Opettajan ammatillisesta kasvusta on kehitelty monia malleja ja teorioita, jotka tuovat erilaisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Tyypillinen tapa ajatella opettajan ammatillista kasvua on noviisista ekspertiksi kehittyminen. Eksperttien toimintamalleja ja rutiineja tarkkailemalla voitaisiin löytää opettaja-ekspertin ihanne, jota tukea opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Esimerkiksi kokeita opettajia tutkimalla on selvitetty, että heillä on opetusharjoittelijoihin verrattuna täsmällisemmät tavoitteet ja enemmän valmiuksia ajatella oppimista oppilaiden näkökulmasta. On kuitenkin huomioitava, että valmiiden, eksperteiltä opittujen, toimintamallien tarjoaminen ja omaksuminen eivät ole yksinkertaisia eivätkä välttämättä aina tavoiteltavia toimintoja. Opettajan ammatin kokonaisvaltaisuus ja arvokysymysten pohtiminen kuuluvatkin ammatillisen kehittymisen prosessiin. (Leino & Leino 1989, 16–18.)

Opettajan ammatillista kasvua voi tarkastella myös asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183). Korkea koulutus, pitkä työkokemus ja rutiinien kyseenalaistaminen ovat pohjana asiantuntijuuden kehittymiselle. Asiantuntijuuteen liittyy prosessinomainen, asteittain etenevä kehittyminen, uuden oppiminen sekä jatkuva ongelmien ja toiminnan uudelleen määrittely. Asiantuntijuuteen kasvaminen on erittäin lähellä oppimisprosessia. Asiantuntijan osaamisen pohjana on koulutuksen myötä saavutettu muodollinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto. Jotta kehittyminen asiantuntijana onnistuisi, tarvitaan näiden kolmen tiedon osa-alueen integroimista ja niiden hyödyntämistä yhdessä. (Tynjälä 1999, 160–162, 171–172.) Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää myös kognitiivisia, metakognitiivisia ja motivationaalisia taitoja. Ymmärrystä syventävä oppiminen, haasteellisten ongelmien ratkaiseminen ja vuorovaikutus muiden kanssa kehittävät kognitiivisia taitoja. Metakognitiiviset taidot puolestaan viittaavat kognitiivisten toimintojen suunnitteluun, ohjaukseen ja säätelyyn. Asiantuntijan motivaatio ja sitoutuminen kehittymiseen ovat myös ensiarvoisen tärkeitä ja varmistavat tavoitteellisen oppimisen. (Hakkarainen & Järvelä, 1999, 241–245, 248.)

Kohonen (1989) on hahmottanut opettajan ammatillista kasvua kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Hänen ajatuksensa pohjaa Kolbin (1984, 42) kokonaisvaltaisen oppimisen malliin, jossa on neljä, oppimista eri tavoin painottavaa ääripäätä: kokemuksellinen, pohdiskelleva havainnointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Ääripäiden välille jää ymmärtävä tiedostaminen ja kokemuksen muuntaminen. Ymmärtävässä tiedostamisessa kysymys on oppimisen tietoisuusasteesta: osa oppimisesta on intuitiivista, osa tietoista käsitteellistämistä. Kokemuksen muuntamisessa kysymys on toisaalta aktiivisesta riskitoiminnasta, toisaalta havainnoivasta ja riskejä välttävästä pohdiskelusta. Oleellista oppimisessa on saavuttaa tasapaino näiden välillä. Kohosen (1989) kokonaisvaltainen oppiminen tuo esille oppimisen eri dimensiot. Kokemusperäistä tietoa tulee työstää käsitteellisellä tasolla, jotta kokemuksia voidaan ymmärtää ja oppia niistä. Tiedostava ymmärtäminen onkin välttämätöntä kokemuksellisen tiedon jäsentymiselle. Käytännön kokemus on puolestaan pohjana teoreettisille malleille. Ammatillisessa kasvussa yhdistyvät käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta. Jotta opettajat voisivat kehittyä, reflektointi on olen-

naista. Reflektointiin liittyy rehellinen itsekritiisyys: myös ikäviä tunteita herättäneistä kokemuksista voidaan oppia ja omaa toimintaa on kyettävä arvioimaan. Tällä tavoin omaa toimintaa rajoittavia tekijöitä kuten pelkoja voidaan tiedostaa. (Kohonen 1989, 41–43.)

Niemen (1989, 82–88) ammatillisen kehittymisen mallissa on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Nämä alueet ovat toistensa kanssa kiinteässä vuorovaikutuksessa, ja kasvua voi tapahtua eri alueilla eri tahdissa. Ammattitaidot koostuvat opettajan ammatille asetetuista kriteereistä, jotka saattavat vaihdella eri aikakausina. Taitojen kehittämisessä on olennaista, että alkuvaiheen teknisen toistamisen jälkeen opettaja etenee kohti omaa näkemystään opettamisesta ja omaa tyyliään opettaa. Opettajan persoonallisuuden kehittymisen alueeseen kuuluu käsitys omasta minuudesta ja sen merkityksestä. Oleellista persoonallisuuden kehittämisessä on, että opettaja oppii näkemään itsensä aktiivisena subjektina ja jaksaa kehittyä ammatissaan. Opettajan kognitiivisilla prosesseilla viitataan oppimiskokemuksiin, jotka johtavat laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen, eri asiayhteyksien löytymiseen ja tiedon sovellettavuuden ymmärtämiseen. Tiedolla on kuitenkin oltava merkitystä persoonallisella tasolla, jotta tieto ankkuroituu käyttökelpoiseksi tiedoksi muistiin. Opettajan tieto liittyy sekä opettajan valitsemiin opetussisältöihin ja -menetelmiin että tiedonhankintastrategioihin. Opettajan valitsemat sisällöt ja strategiat vaikuttavat siihen, mitä tietoa oppilaat oppivat arvostamaan ja miten he oppivat hankkimaan tietoa. Täytyy myös huomata, että opettajan riippuvuus valmiista materiaalista usein johtuu puutteellisista metakognitiivista taidoista ja pinnallisesta tietopohjasta. Ammatillisen kehittymisen mallin alueet tukevat aiemmin esitettyjä, opettajan kompetenssiin kuuluvia ulottuvuuksia (ks. luku 3.1).

Järvinen (1999, 266–269) on puolestaan hahmotellut opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin. Mallissa aloitteleva opettaja on induktiovaiheessa, jossa opettaja vakiinnuttaa perustaitojaan. Mallin seuraava teema on uudelleenarviointi, joka voi saada aikaan joko oppiaineorientaation, rutinoitun työn orientaation tai yhteisöorientaation. Oppiaineorientaatio tarkoittaa pedagogisen joustavuuden lisääntymistä, sisällöllisen osaamisen kehittymistä ja opetuskokeiluja. Rutinoitunut työn orientaatio merkitsee sitä, että opettaja pitäytyy tehokkaissa työrutiineissa, omaksuu autonomisen opettajan roolin ja siten välttyy suuremmilta kehityspaineilta. Yhteisösuuntautuneessa orientaatioissa työyhteisöön osallistutaan aktiivisesti, kiinnostusta osoitetaan työtovereiden työtä kohtaan ja työyhteisöä halutaan kehittää. Tässä orientaatioissa opettaja käsittää yhteisön hyvinvoinnin merkityksen. Seuraava kehitysteema on vetäytyminen, jossa valmistaudutaan vetäytymään pois työuralta. Mallin induktio- ja vetäytymisvaiheet ovat luonnollisesti sidottuja uravuosiin. Muut vaiheet ovat dynaamisia, ja niiden välillä voi tapahtua monenlaista liikettä opettajan ammatillisen kehityksen myötä.

Nevalainen ja Kimonen (2005, 194–196) ovat hahmotelleet opettajan kehittämisessä kolme vaihetta, jotka muistuttavat Järvisen (1999) dynaamista prosessimallin vaihteita. Preaktiivisessa vaiheessa opettaja

tekee koulutuksensa ja teorian tiedon perusteella tavoite-, sisältö- ja opetusmenetelmäsuunnitelmia, eli perustaitoja vakiinnutetaan. Interaktiivisen vaiheen kompetenssiin kuuluu taito soveltaa opetusmenetelmiä, kommunikoida oppilaiden kanssa ja reflektoida oppimista, mikä liittyy opettajan oppiaineorientaatioon. Postaktiivisen vaiheen kompetenssi liittyy opettajan omaan ja oppilaiden oppimisen arviointiin ja kykyyn kehittää koulun opetussuunnitelmaa, mikä liittyy yhteisösuuntautuneeseen orientaatioon. Kolme vaihetta tuo esille, miten Järvisen (1999) kehittämä ammatillisen kehittymisen prosessi etenee ihanteellisesti.

Niikko (1998) on tutkinut opettajan kehittymistä kuvaavia teorioita aikuisuuden kehittymisen ja opettajaksi kehittymisen näkökulmista. Tuloksien mukaan uusimmissa opettajan kehittymistä kuvaavissa teorioissa on piirteitä sekä kehityksellisistä vaiheteorioista että kasvua ja oppimista kuvaavista teorioista. Ammatillinen kehittyminen nähdäänkin oppimisprosessina ja laaja-alaisena kasvuna. Opettajan kehitys nähdään yksilöllisenä, persoonallisena ja ainutlaatuisena, mutta opettajan työlle asetetut vaatimukset, työyhteisö ja yhteiskunnallinen konteksti asettavat reunaehdoja kehitykselle. Kehittymisen luonne riippuu siitä, missä vaiheessa opettaja on kehitystään ja miten hän näkee kehityksensä ja kehittymismahdollisuutensa. Opettajan kehittyminen on moni-ilmeinen ja monimutkainen prosessi, joten uutta teoriamaailmaa, joka rakentuisi aiemmille opettajan kehittymistä ja kasvua kuvaaville teorioille, ja joka olisi sovellettavissa kaikkiin opettajiin, ei voida rakentaa.

3.3 Opettajan ammatillinen kasvu muuttuvassa yhteiskunnassa

Yhteiskunta ja työelämä ovat jatkuvassa muutoksessa, mikä ilmenee Heikkilä-Laakson (1999, 8–13) mukaan muun muassa teknologian nopeana kehityksenä, nuoruuden ihannoimisena, työorganisaatioiden muuttumisena sekä verkostoitumisen ja kansainvälistymisen paineina. Nämä muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat myös koulumaailmaan. Koulun kehittämistä on esimerkiksi viety ruohonjuuritasolle ja oppimiskäsitystä on laajennettu kokemuksellisuuteen, konstruktivismin, yhteistoiminnallisuuteen ja luovaan ongelmanratkaisuun. Tiedonhankinnan korostamisesta on siirrytty ongelmanratkaisuprosesseihin, asiakokonaisuuksien ymmärtämiseen, itseohjautuvien oppimisprosessien suosimiseen, tilannesidonnaisuuteen ja sosiaaliseen oppimiseen. Ammatillinen uusiutuminen ja jatkuva kehittyminen ovat Dubinin (1990) mukaan tulleet välttämättömiksi, sillä tiedon määrä kasvaa kiihtyvällä tahdilla, tiedon luonne on muuttunut kompleksisemmäksi ja teknologia kehitty jatkuvasti. Muutokset taloudellisessa ja poliittisessa tilanteessa, kuten taloudellinen lama lomautuksineen ja työttömyyksineen, voivat olla nopeita ja yllättäviä. Motivationaalisilla tekijöillä – eli niillä, miten halukas työntekijä on uhraamaan henkilökohtaisia resurssejaan ja miten halukas organisaatio on suuntaamaan taloudellisia resursseja ammatilliseen uusiutumiseen ja kehittymiseen – on paljon vaikutusta siihen, miten näihin paineisiin vastataan.

Opettaja voi vastata yhteiskunnalliseen muutokseen ja koulun muutospainisiin verkostoitumalla ja tekemällä yhteistyötä. Opettajan työn tulisi siirtyä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen ja toimimiseen. Verkosto voi mahdollistaa asiantuntijuuden syventymisen, voimaantumisen ja tuen saamisen. (Korpinen 2005, 237.) Esimerkiksi tutkiva opettaja -verkosto (Tuope 2011) tukee monipuolisen tutkimustyön avulla opettajien perus- ja täydennyskoulutusta ja opetussuunnitelmatyötä. Nurminen (1993, 65) huomauttaa, että opettajilta on alettu vaatia enemmän muutosagentin roolia, sillä enää pelkkä sopeutuminen toimintaympäristön sääntöihin ei riitä. Opettajan kompetenssilta vaaditaan koulukulttuurin ja yhteiskunnan muutoksissa monenlaisia tietoja, taitoja ja kehittymistä. Opettajan tulisi suunnata kehitystä, omaksua tietoa yhteiskunnallisesta tilanteesta ja ymmärtää tulevaisuuden haasteita. Opettajan muutos- ja kehittymishalun lisäksi tarvitaan muutosta koulun rutinoituneissa toimintatavoissa ja rakenteissa.

Koulun vastaaminen muutospainisiin on paljolti kiinni opettajien sitoutumisesta koulun kehittämistoimintaan. Opettajan haasteena on antaa oppilaille valmiuksia vastaanottaa ja käsitellä jatkuvia muutoksia yhteiskunnassa. Tämä edellyttää opettajan vankkaa filosofis-psykologista tietoperustaa, jonka avulla yhteiskuntaa, koulumaailman tilannetta ja muutospaineita voidaan arvioida. Opettajan tulisi olla tietoinen eri tahojen, kuten teollisuuden, median ja opettajaperinteen, näkemyksistä parhaista mahdollisista käytännöistä. Hyvänä esimerkkinä opettajaperinteen näkemyksistä ovat piilo-opetussuunnitelmat, jotka voivat ylläpitää aikaisemman opettajasukupolven traditioita ja arvoja. Uudet opettajat kohtaavat työyhteisössä usein tämänkaltaisia piilo-opetussuunnitelmia, joita on vaikea arvostella ja vastustaa. Täten opettajat voivat toimia yhteiskunnallisissa ja tieteiden tuomissa muutoshaasteissa joko muutoksen jarruina tai muutosvoimana. (Niemi 1989, 71, 74.)

Luukkainen (2004) esittää tulevaisuuden näkymän opettajan roolista: opettaja on eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä, joka hallitsee sisällön, edistää oppimista, omaa eettisen päämäärän, on tulevaisuushakuinen ja yhteiskuntasuuntautunut sekä tekee yhteistyötä ja oppii jatkuvasti, eli kehittää itseään ja työtään. Toisaalta Lapinoja (2006) on tarkastellut opettajien roolia kasvattajina nyky-yhteiskunnassa ja päätyynyt siihen, ettei opettaja ole enää suunnannäyttävä; talouselämä, teollisuus ja muut ulkopuoliset voimat pyrkivät vaikuttamaan kasvatuksen sisältöön ja opettajan toimintaan. Lisäksi koulujen tehtäväksi sysätään kaikki mahdolliset ongelmat pakolaisista huumeisiin ja yrittäjyyteen. Saukkonen (2001, 193–194) esittää ajatuksen inspiraation koulusta vastauksena opettajan ongelmiin tulevaisuuden haasteissa, kun kasvattajan roolia vaaditaan yhä enemmän. Inspiraation koulussa jokaiseen talouselämän uusimpaan suuntaukseen ei heti tartuta. Tärkeäksi periaatteeksi muodostuu hiljentyminen, keskittyminen ja ponnisteleminen. Inspiraation koulu tarjoaa elämyksiä ja vaikuttavia oppimiskokemuksia, jotka eivät kilpaile massaviihteen kanssa. Myöhäismodernissa maailmassa onkin vaarana jäädä passiiviseksi viihteen ja tavaroiden kuluttajaksi.

Goodson ja Hargreaves (2003, 132) ovat hahmotelleet vaatimuksia, jotka kuvaavat opettajan professiota ja ammatillisuutta postmodernin ajan haasteissa. Ensinnäkin opettajille tulisi antaa mahdollisuus, ja jopa velvoittaa, moraalisiin ja sosiaalisiin päämääriin sitoutumista ja näiden päämäärien alkuperän tiedostamista. Toinen tekijä liittyy kasvaneeseen mahdollisuuteen ja vastuullisuuteen päättää opetukseen, opetussuunnitelmaan ja oppilaiden huolenpitoon liittyvistä asioista. Kolmanneksi opettajien tulisi jakaa kollegiaalista tukea ja asiantuntijuutta yhteisöllisissä työyhteisöissä. Neljäs vaatimus liittyy ammatilliseen yhteistoimintaan, joka merkitsee avointa yhteistyötä laajemman yhteisön, kuten vanhempien ja itse oppilaiden, kanssa. Viidenneksi opettajan tulee huomioida opetuksen kognitiivisten tavoitteiden lisäksi emotionaaliset ulottuvuudet. Huolenpito oppilaista tulisi olla suurempana osana opettajuutta ja ammatillisuutta. Kuudenneksi opettajan tulisi sitoutua itseohjautuvaan ammatilliseen kasvuun ja jatkuvaan oppimiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja suostuu uuvuttaviin vaatimuksiin loputtomasta muutoksesta, jota muut ulkopuoliset tahot vaativat elinikäisen oppimisen retoriikan keinoin. Seitsemäs vaatimus liittyy siihen, että opettajan laajentuneet työtehtävät näkyvät myös palkkauksessa ja asemassa.

Koulun vastaaminen yhteiskunnan ja työelämän muuttumiseen edellyttää muutosta opettajankoulutuksessa. Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004, 183–185) ovat esittäneet tulevaisuuden opettajankoulutukselle periaatteita. Ensimmäinen periaate on opettaja-oppilas-suhteen rakentaminen jo opettajakoulutuksessa. Lyhytkestoiset harjoittelujaksot eivät luo mahdollisuutta luottamuksellisen suhteen muodostamiselle oppilaiden kanssa. Toisena periaatteena todenmukaisten tilanteiden rakentaminen, jotta ongelmanratkaisua voidaan harjoitella yhdessä opettajankouluttajien kanssa. Kolmas periaate koskee vanhempien kanssa jaettua kasvatuskumppanuutta ja yhteistyövalmiuksien sisäistämistä koulutuksen aikana. Neljäs periaate on luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vuorovaikutteisuuden lisääminen, mikä lisäisi jatkuvuutta ja yhteistyötä kouluasteiden välillä. Viidenneksi opettajien yhteistyön vakiinnuttamiselle tulisi antaa aikaa, sillä usein yhteistyön esteenä on ajanpuute ja jatkuva kiire. Kuudenneksi opettajan ammatillisuus nähdään koko eliniän kehittyvänä prosessina, joten tarvitaan tietoa siitä, mitä tulisi opettaa peruskoulutuksen aikana ja mitkä asiat ovat olennaisia työelämään siirryttäessä. Lisäksi tarvitaan suuntaviivoja täydennyskoulutukselle, sillä opettaja ei tule valmiiksi opettajankoulutuksen jälkeen.

Yhteiskunnallinen muutos edellyttää myös oppimiskäsitysten tarkistamista. Situationaalisen kognition näkökulmasta oppimisprosessia ei voida erottaa tilanteesta, jossa oppiminen tapahtuu. Painopiste siirtyy tässä näkökulmassa muistin ja tiedon sisäisestä prosessoinnista ympäristöön ja havainnointiin. (Ruohotie 2000, 151–152.) Oppimisen konteksti- ja tilannesidonnaisuus merkitsee sitä, ettei oppimista saisi irrottaa siitä yhteydestä, johon kyseinen oppiminen liittyy. Esimerkiksi asiantuntijaksi kehittyminen vaatii sosiaalistumista professionaaliseen kulttuuriin. (Tynjälä 1999, 167–170.) Situationaalisuuden ja kontekstuaalisuuden soveltaminen koulutukseen ja opetukseen edellyttää monien haasteiden huomioimista, kuten käytännön tilanteiden ottamista oppimisen lähtökohdaksi, käsitteiden ja tekemisen nivomista, eri

oppiaineita integroivien, toiminnallisten kokonaisuuksien muodostamista ja yleisten valmiuksien kehittämistä. Näiden tekijöiden huomioiminen on tärkeää, jotta oppilaat pärjäävät ja selviävät jälkimodernissa yhteiskunnassa ja tieto-organisaatioissa. (Kauppi 1993, 99–101.)

Bereiter (1997, 286–296) kuitenkin huomauttaa, että oppimisen situationaalisuus voi olla ongelmallista: mitä opimme tietyssä tilanteessa tiettyjen ihmisen kanssa, ei siirrykään toiseen tilanteeseen eikä tietoa osata soveltaa. Vaikeudella soveltaa ja siirtää opittua tilanteesta toiseen on huolestuttavia seuraamuksia koulutukselle ja opettajien ammatilliselle kasvulle. Jos tilanteesta toiseen sovellettavaa tietoa ei opita, tulevaisuudessa valtaosalla ihmisistä on vaikeuksia selviytyä oppimisen ja tietotyön haasteesta. Koulujen tulisivatkin luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden on mahdollista oppia siirrettävää tietoa. Tiedonrakentaminen voi toimia ratkaisuna, sillä se luo kasvupohjaa abstraktille ajattelulle, jonka avulla situationaalisen tiedon siirrettävyyden ongelmat voidaan välttää.

3.4 Täydennyskoulutuksesta ja portfoliotyöskentelystä tukea ammatilliseen kasvuun

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan täydennyskoulutuksen, ja siihen liittyvän portfolion laatimisen, mahdollista vaikutusta opettajien ammatilliseen kasvuun. Hämäläinen ja Kyrö (2011, 109) huomauttavat, ettei opettajan ammatillisen kasvun tulisi rajoittua vain kokemuksien kasaantumiseen työvuosien myötä; täydennyskoulutuksen tulisi tukea kehitystä. Yläkoulun opettajat ovatkin ahkeria jatko- ja täydennyskoulutuksissa kävijöitä. Perusopetuksen opetushenkilöstön osallistumisprosentti täydennyskoulutukseen vuonna 2009 oli 76,6 prosenttia. Aiempiin vuosiin verrattuna täydennyskoulutukseen osallistuminen on ollut kasvussa. Aktiivisimpiin opettajaryhmiin kuuluvat perusopetuksen ja lukion rehtorien lisäksi perusopetuksen ja lukion lehtorit ja perusopetuksen erityisopettajat. Perusopetuksen lehtoreista noin kahdeksankymmentä prosenttia osallistui jatko- ja täydennyskoulutukseen. Pelkkä täydennyskoulutuksissa käymisen määrä ei kuitenkaan riitä – täydennyskoulutuksen tulisi palvella opettajien tarpeita, sillä pelkkin irrallisten tietojen tarjoaminen voi johtaa jopa kielteiseen suhtautumiseen täydennyskoulutuksia kohtaan ja tyrehdyttää ammatillista kasvua (Leino & Leino 1989, 28–29). Lisäksi teoria ja käytäntö jäävät usein irrallisiksi saarekkeiksi koulutuksessa, mikä johtaa siihen, ettei opettajan työn orientaatiopohja jäsenny eikä selkiinny. Tämä voi puolestaan johtaa työssä turhautumiseen ja jopa täydelliseen uupumiseen. Tilannetta vaikeuttaa se, että tieto lisääntyy jatkuvasti ja ammatillista uudistumista vaaditaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 215–216.)

Tehokas täydennyskoulutus onkin konkreettinen, aktivoiva, opettajien ajatuksia rohkaiseva, erilaisia tavoitteita ja toimintatapoja arvostava ja oppimateriaalin kehittämisessä paikallisia opettaja- ja opettajaryhmäkohtaisia ratkaisuja suosiva (Leino & Leino 1997, 120). Täydennyskoulutukset, jotka huomioivat sisällöllisten tavoitteiden lisäksi sosiaaliset tavoitteet, ovat eduksi sekä opettajille että oppilaille (Onnis-

maa 2010, 57). Koulutuksen annin siirtyminen työtilanteisiin on riippuvainen yksilön itsetunnosta, motivoituneisuudesta ja uskalluksesta kokeilla oppimaansa sekä ympäristön antamasta tuesta ja kokeilemiselle avoimesta ilmapiiristä (Rauste-von Wright ym. 2003, 132). Täydennyskoulutuksen onnistumisessa on olennaista, että koulutettavat opettajat ovat aktiivisesti vastuussa koulutuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Tällä tavoin opettajat saavat omakohtaisia kokemuksia oppilaskeskeisestä ja oppilaita aktivoivasta pedagogikasta. Täydennyskoulutusten tulisi pyrkiä teorian ja käytännön integrointiin, jotta koulutuksessa opetettavat asiat eivät jäisi irrallisiksi. Lisäksi täydennyskoulutuksissa tulisi käsitellä sellaisia sisältöjä, jotka opettajat kokevat mielekkäiksi ja hyödyllisiksi. (Kohonen 1989, 49–50.) Tutkimustulokset viittaavatkin siihen, että abstraktien käsitteiden oppiminen konkreettisten ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä tukee parhaiten käsitteen soveltamista, eli transferia, uuteen tilanteeseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 131).

Täydennyskoulutusten tulisi huomioida eri tahtia ammatillisuudessaan kehittyvät opettajat ja heidän oppimistarpeensa. Lisäksi täydennyskouluttajilla tulisi olla reflektiivinen ote opettajien kouluttamiseen ja taitoa huomioida erilaiset oppimisintressit. Täten täydennyskouluttajatkin tarvitsevat täydennyskoulutusta ammatillisen kehittymisen mahdollistumiseksi. (Niemi 1989, 93.) Täydennyskoulutuksissa tulisi myös huomioida, että koulutettavilla on vaihtelevia käsityksiä opettajan työstä. Koulutettavat tulisi saada tietoisiksi omista työkäsityksistään ja -odotuksistaan, jotta voidaan luoda edellytyksiä toimintamallien uudelleenrakentamiselle ja niiden tarkoituksenmukaisuuden analysoimiselle. (Rauste-von Wright ym. 2003, 225.)

Tuomisen (2002) tutkimuksen mukaan täydennyskoulutuksella on merkitystä opettajan työssä jaksamiseen. Tutkitut opettajat näkivät täydennyskoulutuksen yhtenä keinona edistää jaksamista. Täydennyskoulutus motivoi, tuki ammatillista kehittymistä, tarjosi hengähdystauon työarkeen ja antoi mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Hyvän täydennyskoulutuksen koettiin huomioivan opettajien omat tarpeet. Tuloksista kävi ilmi, että täydennyskoulutusta tulisi tarjota riittävän ajoissa ja säännöllisesti; uupuneet opettajat eivät jaksaa osallistua eivätkä osallistuessaankaan hyötyisi koulutuksesta yhtä paljon kuin hyvin jaksavat opettajat. Onnismaa (2010, 57) tuo esille tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajan työn kokonaisvaltaisuuden huomiotta jättävät täydennyskoulutukset muodostuivat kuormittaviksi tekijöiksi. Lisäksi työpaineet lisääntyivät niissä tapauksissa, kun opettajille ei annettu mahdollisuuksia määritellä omia täydennyskoulutustarpeitaan.

Heikkinen (2007) on tutkinut perusopetuksen opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta. Tutkimustulokset paljastivat, että täydennyskoulutus ei vastannut opettajien odotuksiin. Opettajien asennoituminen näytti vaikuttavan kiinnostukseen täydennyskoulutusta kohtaan. Opettajien täydennyskoulutuskiinnostus jakautui koulutus-, kehittämis- ja ei-koulutussuuntautuneisuuteen. Kehittymissuuntautuneet opettajat tarkastelivat koulutussuuntautuneita opettajia laaja-alaisemmin ammatillista kehittymistä.

Opettajien täydennyskoulutuskiinnostusta selittivät myös käsitykset opettajuudesta ja vuorovaikutuksen merkityksestä: mitä merkittävämpänä opettajat pitivät vuorovaikutusta, sitä suurempi oli heidän kiinnostuksensa täydennyskoulutukseen. Vuorovaikutus muodosti opettajuuden ytimen. Tulosten perusteella tulisi miettiä uusia keinoja päivittää opettajien tietotaitoa, ennakoida koulutustarpeita ja muodostaa vuoropuhelua. Opettajien henkilökohtaiset näkemykset omasta kehittymistarpeestaan tulisi myös ottaa huomioon.

Opettajan ammatillista kehitysprosessia voi tukea henkilökohtaisella, kollegiaalisella ja organisaatiotasolla. Henkilökohtainen taso merkitsee mentoroinnin ohella portfolioyöskentelyä. (Järvinen 1999, 270–273.) Portfoliota voidaan käyttää monenlaisessa tarkoituksessa, kuten reflektiivisen itsearvioinnin ja oman toiminnan kehittämisen välineenä, urakehityksen kuvaajana ja näytteenä ammatillisesta osaamisesta. Portfoliotyöskentelyn avulla kirjoittaja voi tiedostaa paremmin omaa kehittymistään ja omia kehitystarpeitaan. (Linnakylä & Kankaanranta 1999, 228–229.) Tampereen yliopiston järjestämässä Induktioprojektissa täydennyskoulutettiin vastavalmistuneita, työttöminä tai osa-aikaisina olevia luokan- ja aineenopettajia, jotka kehittivät reflektiivistä oppimistaan muun muassa portfolioita kirjoittamalla. Opettajien portfolioiden tutkiminen paljasti, että portfolioyöskentelyllä voitiin vahvistaa opettajan identiteettiä, opetustaitoja ja henkilökohtaista kasvua. (Järvinen 1999, 261–264.)

Niikko (1997) tutki ammatillisessa korkeakoulussa opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua portfolioyöskentelyn näkökulmasta. Portfoliot koostuivat ammatillisesta kasvusta, projektityöskentelystä ja erilaisista materiaaleista, jotka ilmensivät oman opettajuuden kehittymistä. Tulosten mukaan portfolio toimi itseohjautuvuuden tukemisen ja kiinnostuksen herättämisen välineenä. Portfoliotyöskentely käynnisti pohdiskelua, analysointia, kriittistä tarkastelua ja reflektointia, mikä puolestaan auttoi opettajia näkemään muutokset ammatillisessa kasvussaan. Opettajat ymmärsivät oppimisen prosessiksi, jota he itse halusivat ohjata. Kun opettajat joutuivat arvioimaan omaa työtään, he tulivat tietoisiksi sekä opetuksensa kehittämishaasteista että omista vahvuuksistaan. Itsearvioinnin ja reflektoinnin nähtiin tukevan tietoisuuden kehittymistä ja sisäistä autonomiaa, jotka puolestaan tukivat myönteisen minäkäsityksen kehittymistä.

Ammatillista kasvua portfolioyöskentelyssä voidaan tarkastella identiteetin näkökulmasta. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu sekä persoonallisesta että ammatillisesta identiteetistä. Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen kuka olen ja kollektiivinen kysymykseen keitä me olemme opettajina. Ammatillinen identiteetti sisältää myös kysymyksiä siitä, miten määrittelee itsensä opettajana, mitä arvoja pitää tärkeänä, mitä haluaa saada aikaan opettajana ja mitä valmiuksia haluaa välittää oppilaille. Ihmiset jäsentävät identiteettiään ja elämäänsä narratiivisesti, eli tarinoiden ja kertomusten kautta, mikä auttaa jäsentämään kokemuksia ja käsittelemään muutoksia. Portfoliotyö on siten narratiivista identiteettiä parhaimmillaan. (Heikkinen 1999, 281, 284–285.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus tukenut opettajien ammatillista kasvua ja kompetenssia tiedollisesta, taidollisesta ja asenteellisesta näkökulmasta. Ensisijaisena tavoitteena oli analysoida opettajien kertomia kokemuksia, mutta portfolioiden sisältöä tulkittiin myös ”rivien välistä”. Näin toimittiin, koska portfolioiden ohjeistuksen kysymykset eivät suoraan ohjanneet opettajia kirjoittamaan esimerkiksi asenteistaan mielen hyvinvointia ja terveystietoa kohtaan. Tutkimuksessa haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen:

Onko mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus tukenut opettajien ammatillista kehittymistä ja kasvua?

Kysymyksessä oli pääosin laadullinen tutkimus, joskin myös frekvenssejä ja prosenttiosuuksia laskettiin aineiston analyysivaiheessa. Tutkin opettajien portfolioita ja mahdollista ammatillista kasvua tietoisena siitä, etten kykene tekemään tulkintoja objektiivisesti – tein tulkintoja ja havaintoja vastatakseni tutkimustehtävään: ovatko opettajat oppineet ja kehittyneet omien kokemuksiansa mukaan Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksessa. Tutkija ei voikaan lähestyä tutkittavaa objektiivisesti; tutkittavan ja tutkijan yhteenkietoutuneisuuden luonne on mukana tutkimusongelman valinnassa, aiheen rajauksessa ja varsinaisessa tutkimustyössä (Varto 1992, 14–16).

Tutkimus pohjautui fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, joka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan elämismaailmaa ja siinä ilmeneviä kokemuksia, merkityksiä ja yhteisöllisyyttä. Merkitysten lähde on yhteisöissä – merkitykset ovat siten jaettuja. Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen. Ymmärtäminen merkitseekin ilmiöiden merkitysten oivaltamista ja yritystä tulkita niitä oikein. Hermeneuttisuudessa tulee muistaa, että kaiken ymmärtämisen pohjana on esiymmärrys eli aiemmin ymmärretyt asiat. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii tekemään tunnetusta asiasta tiedetyn eli tietoisesta ja näkyvän. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettista viitekehystä aineiston tulkinnassa. Siten aineistoa pyritään ymmärtämään ilman ennakkokäsityksiä ja -oletuksia. Tästä huolimatta tutkijan tulee tunnustaa mahdottomuus paeta kaikkea oppimaansa ja kokemaansa – tutkija ei koskaan voi aloittaa puhtaalta pöydältä. Taustalla on joka tapauksessa tutkijan sisäistämä ihmis- ja tietokäsitys, ja käsitykset merkityksistä ja kokemuksista. Tutkija voi kuitenkin omat käsityksensä tiedostamalla pyrkiä lukemaan aineistoaan avoimesti ja olemaan kriittinen itseään kohtaan. Kun aineisto on analysoitu, tutustutaan syvällisesti jo olemassa oleviin tutkimustuloksiin ja teorioihin tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2007, 35.)

Näistä lähtökohdista käsin lähestyin tutkittavaa ilmiötä, eli opettajien mahdollista ammatillista kasvua ja kehittymistä täydennyskoulutuksen myötä. Aikaisempaan teoriaan alustavasti tutustuttuani luin opettajien kirjoittamia portfolioita, ja esiyymmärryksen varassa etsin ammatillista kasvua kuvaavia opettajien kokemuksia. Kuten Laine (2007, 28–30) toteaa, kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan, mikä tarkoittaa sitä, että kokemusten merkityskokonaisuuksia analysoidaan ja jaettuja merkityksiä pyritään ymmärtämään. Vaikka merkitykset ovat yhteisesti jaettuja, ihmiset ja yhteisöt ovat erilaisia, joten merkityksetkin voivat olla erilaisia. Portfolioita kirjoittavat opettajat epäilemättä jakoivat yhteisen merkityksimaailman, vaikka olivatkin opettajina erilaisia. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 87–88) muistuttavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on saada tutkittavien kokemukset ja näkemykset esille, jotta saadaan mahdollisimman paljon tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

4.2 Aineisto ja analyysimenetelmät

Erilaisten henkilökohtaisten dokumenttien, kuten portfolioiden, avulla voidaan tarkastella ihmisten kokemuksia, ajatuksia ja tarinoita, jotka auttavat ymmärtämään miten henkilö rakentaa elämäänsä ja mitä hän pitää tärkeänä. Dokumentteja käytettäessä lähdekritiikillä on keskeinen rooli, sillä erilaiset dokumentit on kirjoitettu tiettyä tarkoitusta varten. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkittavina olevat portfolioit oli kirjoitettu ensinnäkin sen takia, että koulutuksen järjestäjät ja rahoittajat saivat arvioida tietotaidon siirtymistä ja koulutuksen vaikuttavuutta. Toiseksi sen takia, että opettajat saivat todistuksen koulutuksen suorittamisesta ja opintopisteet. Tosin ohjeistuksessa pyydettiin joko sallimaan tai kieltämään portfolion tutkimuskäyttö, mikä on saattanut orientoida opettajia kirjoittamaan myös tutkijalle.

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksia järjestettiin kevään 2009 alusta Helsingissä, Tampereella, Jyväskylässä, Joensuussa, Turussa, Oulussa, Kajaanissa, Hämeenlinnassa, Rovaniemellä ja Seinäjoella. Syksyyn 2010 mennessä järjestettiin 22 koulutusta. Tutkimukseen valittu viidenkymmenen portfolion aineisto poimittiin ensinnäkin rajaamalla aineisto luennoitsijan perusteella, sillä luennoitsijat vaihtelivat eri koulutuksissa. Oli tarkoituksenmukaista analysoida saman luennoitsijan koulutuksissa olleiden opettajien portfolioit. Toiseksi niiden opettajien portfolioit karsittiin, jotka eivät antaneet tutkimuslupaa, ja jotka eivät kirjoittaneet ammatillisesta kasvusta ollenkaan. Yksi korkeakoulutason opettaja karsittiin, sillä haluttiin tutkia niitä opettajia, jota opettavat nuoria yläkoulussa. Porfolioiden kirjoittajat olivat kotitalouden, liikunnan- ja/tai terveystiedon ja biologian- ja maantiedon opettajia sekä erityisopettajia, jotka olivat opettaneet tai opettivat parhaillaan terveystietoa yläkoulussa. Kaksi opettajaa kirjoitti yhteisportfolion, jossa he kuitenkin kirjoittivat ammatillisesta kasvustaan erikseen. Heidän kohdallaan frekvenssejä laskettiin yhteisen osion pohjalta siten, että kerran mainittu ilmaisu kerrottiin kahdella. Portfolioiden kirjoittajista 47 oli naisia ja kolme miehiä. Portfolioiden pituus vaihteli parista sivusta viiteen sivuun. Aineiston koko oli yhteensä noin 150 liuskaa. Kirjoittajien anonymiteetin turvaamiseksi portfolioit mer-

kittiin raporttiin juoksevin numeroin (P1, P2...). Lisäksi sitaateista poistettiin tutkittavien anonymiteettisuojan nimissä paikkakuntaan, kouluun ja työtovereihin viittaavia nimiä.

Aineiston koon määrittelyn perustana käytettiin saturaatiota, joka merkitsee aineiston kylläntymistä: aineisto alkaa toistaa itseään ja uutta tietoa ei enää ilmesty (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Aineiston koon perusteluna oli myös aineiston laatu, joka on, aineiston perusteella tehtyjen tulkintojen syvyyden ja kestävyuden ohella, laadullisessa tutkimuksessa olennaisinta (mt., 87–88). Aineiston määrää, laatua ja kattavuutta pohdittaessa täytyykin muistaa, että ”laadullinen aineisto koostuu näytteistä; se on pala tutkittavaa maailmaa” (Alasuutari 1999, 87). Yhdellä tutkimuksella on mahdotonta saavuttaa kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä, eli tässä tapauksessa täydennyskoulutuksesta opettajien ammatillisen kasvun tukena. Tarkoituksena oli saada kuva niiden opettajien kokemuksista, jotka osallistuivat Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutukseen. Tähän tarkoitukseen viidenkymmenen portfolion aineistoa voidaan pitää riittävän kattavana.

Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysi koostui pääosin laadullisesta sisällönanalyysista, mutta aineistoa myös kvantifioitiin laskemalla frekvenssejä ja prosenttiosuuksia. Kvantifioimalla haluttiin sekä selvittää havaintojen yleisyyttä että osoittaa, että analyysia tehtiin systemaattisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissa olennaista on rajauksen tekeminen; kaikkea mitä aineisto tarjoaa, ei voi tutkia. Kun on valittu jokin rajattu tutkimusaihe ja tutkimustehtävä, on pyrittävä tarkasti kuvaamaan ja analysoimaan tätä rajattua aluetta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94, 105.) Aineiston luonne puolestaan määrittelee millainen tutkimuksen teoreettinen viitekehys on ja millaiset tutkimusmenetelmät ovat asianmukaisia (Alasuutari 1999, 83). Valmis aineisto suuntasi analyysia aineistolähtöisyyteen: oli tarkoituksenmukaista lukea ja tulkita portfolioita esiyymmärryksen mukaisesti, ja tukeutua teoriaan vasta tämän jälkeen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi merkitseekin teorian rakentamista aineistosta käsin ilman ennakkokäsityksiä tai -määritelmiä (Eskola & Suoranta 1998, 19). Analyysiyksiköt eivät ole siten etukäteen sovittuja eivätkä harkittuja; ainoastaan metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysia. Kuten tässäkin tutkimuksessa, fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen liittyvät tutkimukset ovat usein aineistolähtöisiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tutkittaessa opettajien kokemuksia aineistolähtöisesti, pyrin tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti.

Sisällönanalyysi keskittyy Tuomen ja Sarajärven (mt., 105–116) mukaan erittelemään, tiivistämään ja etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkittavasta tekstistä tehdään tiivistys, jotta tulokset voidaan yhdistää aiempaan tutkimusperinteeseen ja soveltaa niitä yleisimpiin asiayhteyksiin. Sisällönanalyysiin luetaan sekä määrällinen sisällön erittely että laadullinen sisällönanalyysi. Määrällisessä sisällön erittelyssä analysoidaan aineistoa kvantitatiivisesti, eli voidaan esimerkiksi laskea sanojen esiintymistiheyttä. Sisällönanalyysi puolestaan keskittyy aineiston uudelleen järjestämiseen ja ilmiön käsitteellistämiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä laadullista sisällönanalyysia että

määrällistä sisällön erittelyä. Aineiston analyysin tukena käytin kvantifiointia, eli määrällistä sisällön erittelyä, jossa aineistosta voidaan luokittelun jälkeen laskea saman asian esiintymistiheyttä. Myös aineistolähtöisessä analyysissä voidaan kvantifioida, jos tutkija päättää, että tällä tavoin saadaan uusi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117, 119.) Aineistosta laskin frekvenssejä sen perusteella, kuinka moni tutkittavista opettajista ilmaisi tietyn saman asian. Kvantifiointi oli perusteltua, sillä kuten Alasuutari (1999, 192) tuo esille, havaintoyksiköitä laskemalla ja taulukoimalla voidaan osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti ja sitaatteja ei ole poimittu sattumanvaraisesti. Lisäksi kvantifioimalla voidaan tuoda esille havaintoja ja niiden esiintyvyyttä aineistossa tarkemmin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta: aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden muodostamisesta. Pelkistämisessä joko tiivistetään tai pilkotaan aineisto osiin. Ryhmittelyssä käydään koodatut yksiköt läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tällä tavoin yksiköitä voidaan luokitella ja käsitteellistää. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.) Analyysiyksiköksi määrittelin *ilmauksen*. Koodasin aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmauksia käyttämällä apuna värikyniä. Muodostin eri värien mukaan muodostetut ilmaisut peräkkäin. Ryhmittelin ilmaisut ja etsin samankaltaisia ja myös eroavia ammatillista kasvua kuvaavia ilmaisuja. Ryhmittelin ja käsitteellistin samaa asiaa koskevat ilmaisut yhdeksi luokaksi. Tässä vaiheessa pääluokkia oli viisi: (1) tiedollisen ja (2) pedagogisen osaamisen vahvistuminen, (3) mahdollisuudet kollegiaalisen tuen jakamiselle, (4) oman ja oppilaiden hyvinvoinnin, kehittämiskohteiden ja haasteiden reflektointi ja (5) innostus asiantuntijuuden jakamiseen ja soveltamiseen työpaikalla. Alaluokkia oli runsaasti etenkin opetuksen haasteissa. Tein alustavaa kvantifiointia edellä mainittujen pääluokkien mukaisesti.

Alustavan luokittelun, käsitteellistämisen ja kvantifioinnin jälkeen järjestin muodostuneet luokat eli merkityskokonaisuudet uudelleen aiemmin esiteltyjen opettajan kompetenssin tiedollisen, taidollisen ja asenteellisen ulottuvuuden mukaisesti (ks. luku 3.1). Toimin tällä tavoin, jotta ammatillisen kasvun ja opettajan kompetenssin eri ulottuvuudet tulisivat selkeinä kokonaisuuksina esille. Tässä kohtaa analyysia ja luokittelua tutkimus sai teoriasidonnaisia piirteitä. Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa tutkimustulokset yhdistetään teoriaan ja teorian avulla pyritään vahvistamaan ja selittämään tuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Opettajan kompetenssin tiedolliseen ulottuvuuteen sijoittuivat koulutuksen tiedollinen merkitys, materiaalipaketin teoriaosuuksien hyödyllisyys, mielen hyvinvointi terveystiedon pohjaksi -ajattelu sekä tiedon soveltaminen ja integroiminen. Taidolliseen ulottuvuuteen sijoitettiin materiaalin sovellettavuus, materiaalin ottaminen osaksi opetusta, materiaalin hyödyntäminen ja opetuksen haasteet. Asenteelliseen ulottuvuuteen sijoitettiin seuraavat luokat: oma ja oppilaiden hyvinvointi, vaikeus tukea omaa hyvinvointia, opettajan rooli oppilaiden hyvinvoinnin tukijana, oma ja oppilaiden innostus, oppilaiden hyvinvointia uhkaavat tekijät, asiantuntijuuden jakaminen, kollegiaalisen tuen jakaminen ja halu kehittyä.

Kun uudet pää- ja alaluokat oli muodostettu, laskin frekvenssit uudelleen luotettavuuden lisäämiseksi; luokittelun muuttuessa oli välttämätöntä kvantifioida uudelleen. Pää- ja alaluokat, lasketut frekvenssit ja prosenttiosuudet on koottu taulukkoon (ks. taulukko 2). Taulukossa olevan materiaalin hyödyntäminen -luokan alaluokat muodostettiin koulutuksessa läpikäytyjen harjoitusten perusteella. Analysoin niitä harjoituksia, joita käytiin läpi ja harjoiteltiin koulutuksessa. Tarkastelu oli rajattava tällä tavoin, sillä materiaalikansiossa oli paljon tuntimalleja ja erilaisia tehtäviä, ja koska tarkasteltavana oli täydennyskoulutus opettajien ammatillisen kasvun tukena. Oli mielekästä tarkastella niitä harjoituksia ja malleja, joita opittiin jo koulutuksessa. Kuvailut kyseisistä harjoituksista ja malleista löytyvät liitteestä kaksi. Opettajan hyvinvointia tukevat tekijät vapaa-ajalla ja työelämässä sijoitettiin omaan taulukkoonsa (ks. liite 3).

Taulukko 2. Kompetenssin osa-alueiden frekvenssit ja prosenttiosuudet

OPETTAJAN TIETO		f	%
Koulutuksen tiedollinen merkitys	koulutus avartavana kokemuksesta	26	52
	koulutuksesta kertausta ja vahvistusta	20	40
	koulutus mielenkiintoinen, muttei mullistava	3	6
Mielen hyvinvointi terveystiedon pohjaksi		19	38
Materiaalipaketin teoriaosuudet hyödyllisiä		11	22
Tiedon integroiminen muihin oppiaineisiin		12	24
Tiedon soveltaminen muihin aihepiireihin		22	44
OPETTAJAN TAITO			
Materiaalin sovellettavuus	helppoa	29	58
	melko helppoa	1	2
Osaksi opetusta	kokeiltu	36	72
	vasta suunniteltu	14	28
Materiaalin hyödyntäminen	kuvakortit	46	92
	mielen hyvinvoinnin käsi	19	38
	pelikortit	15	30
	tarinatyöskentely	14	28
	turvaverkko	13	26
	tunneaurinko	12	24
	aloitus-/lopetusleikit	11	22
	kuva-analyysi	8	16
	passi	6	12
	kuvanveistäjäharjoitukset	5	10
	Mielen saaret -internetpeli	1	2
Haasteita: Opettaja (yht. 74 %)	opetusmenetelmät	18	36
	tietojen päivitys	12	24
	priorisointi	11	22
	läsnäolo/kypsyys	9	18
	tt:sta hyödyllinen	5	10
	koko	7	14

Oppilasryhmä (yht. 58 %)	heterogeenisyys	10	20
	ryhädynamiikka	10	20
	murrosikä	9	18
Koulu/OPS (yht. 42 %)	ajanpuute/kiire	8	16
	yhtenäinen jatkumo tt:oon	8	16
	työyhteisön innostus/yht.työ	8	16
	oppikirja	5	10
	opetustila	4	8
Elämänläheisyys		18	36
OPETTAJAN ASENNNE			
Oma ja oppilaiden hyvinvointi		23	46
Vaikeus tukea omaa hyvinvointia		11	22
Opettaja oppilaiden hyvinvoinnin tukijana		27	54
Oma ja oppilaiden innostus		17	34
Oppilaiden hyvinvointia uhkaavat tekijät		11	22
Asiantuntijuuden jakaminen		22	44
Kollegiaalisen tuen jakaminen		10	20
Halu kehittyä		40	80

4.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteisiin kuuluu Mäkelän (1990, 48) mukaan ensinnäkin aineiston merkittävyys, jolloin tutkimukselle voidaan esittää vaatimukseksi määritellä tutkimuksen kulttuurinen tai yhteiskunnallinen paikka ja tuottamisen ehdot, jotka viittaavat tutkittavien yhteiskunnalliseen positioon sekä tutkijan ja tutkimustilanteen vaikutukseen aineiston luonteessa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan aineiston luonnetta ja rajoituksia. Aineiston merkittävyys rajautui koskemaan tiettyä täydennyskoulutusta ja opettajien ammatillista kasvua. Vaikka tutkimustuloksia ei voida suoraan yleistää, voidaan tulosten perusteella kuitenkin pohtia yleisemmin täydennyskoulutuksen merkitystä opettajan ja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Opettaja oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä -ajattelu korostaa opettajan ammatillisuuden tukemisen tärkeyttä ja tekee tärkeäksi opettajan kehittymisen tutkimisen: opettaja on avainasemassa oppilaiden hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisessa. Opettajan valmiuksia tähän tehtävään tulisi tukea muun muassa täydennyskoulutuksilla.

Toinen kvalitatiivisen analyysin arviointiperuste on aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus: aineiston riittävyys viittaa aineiston kylläntymiseen, eli saturaatioon, ja riittävään monipuolisuuteen ja kattavuus puolestaan siihen, etteivät tulokset perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta (mt., 52–53). Aineiston riittävyys on tulkinnanvarainen asia. Aineisto alkoi kuitenkin toistaa itseään, joten kylläntyminen aineiston riittävyyden kriteerinä voitiin todeta. Satunnaisiin poimintoihin perustuvaa analyysia vältettiin kvantifioimalla ja saamalla esiin luokkien yleisyys. Aineisto oli suhteellisen laaja, noin 150 liuskaa, minkä vaarana oli pinnallinen analyysi. Kuten Virtanen (2006, 170–171) toteaa, aineiston laatu menee määrän

edelle, vaikka laajempi aineisto voi tuoda kattavammin esiin tutkittavan ilmiön ulottuvuuksia ja tuoda yleistettävyyttä ainakin saman aineiston sisällä. Pintapuolisen analyysin välttämiseksi aineistosta tehtiin rajauksen mukaista analyysia: ammatilliseen kasvuun viittaavia tekijöitä tarkasteltiin, laskettiin ja tulkittiin. Aineiston laajuus toi kuitenkin yleistettävyyttä.

Kolmas kvalitatiivisen analyysin arviointiperuste on analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioitavuudella tarkoitetaan tutkimuksen seurattavuutta: lukija kykenee vuoropuheluun tutkimuksen kanssa, ja täten joko hyväksymään tai kyseenalaistamaan tehtyjä tulkintoja. Toistettavuus merkitsee sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat esitetty yksiselitteisesti, joten tutkimuksen toistaminen ja samankaltaisten tulosten saaminen onnistuisi toiselta tutkijalta. (Mäkelä 1990, 53.) Tutkimuksen seurattavuutta ja toistettavuutta pyrittiin lisäämään tutkimuksen toteuttamisen tarkalla kuvauksella. Vuoropuhelua pyrittiin lisäämään sitaattien käytöllä, jolloin lukijalle jää paremmin tilaa arvioida tehtyjä tulkintoja.

Valmiin aineiston analysoimisessa on omat ongelmansa. Tutkija ei voi vaikuttaa siihen mitä kysytään ja mistä pyydetään kirjoittamaan. Portfolion ohjeistuksessa ei pyydetty kirjoittamaan pelkästään ammatillista kasvusta koulutukseen osallistumisen myötä. Ammatillisen kasvun pohdinta oli vain yksi osa portfolioa. Tästä johtuen tietyt luokat, kuten asiantuntijuuden jakaminen, jäivät vähemmälle käsittelylle. Täten on oltava huolellinen tehdessä johtopäätöksiä kvantifioinnin tuloksista: esimerkiksi kuva- tai pelikorteista pyydettiin kirjoittamaan, toisin kuin kollegiaalisen tuen jakamisesta. Täytyy myös huomata, että koulutus, portfoliotyö ja vapaamuotoinen reflektointi ovat kietoutuneena toisiinsa: pitkälle meneviä johtopäätöksiä pelkän täydennyskoulutuksen merkityksestä esimerkiksi opettajan asenteelliseen valmiuteen tulee välttää. Pikemminkin voidaan päätellä, että koulutus, portfoliotyöskentely, reflektointi sekä aiemmin koettu ja opittu ovat kaikki sen taustalla, miten ja mistä opettajat kirjoittivat. Laadullisen tutkimuksen luonne on kaiken kaikkiaan tapaustutkimuksellinen (Eskola & Suoranta 1998, 65), joten tuloksien suoraviivainen soveltaminen ja laaja yleistäminen ovat ongelmallisia, elleivät jopa kyseenalaisia. Tulokset ovat tutkijan tulkintaa, joten toinen tutkija toisenlaisella lähtökohdalla päätyisi todennäköisesti erilaisiin tuloksiin samaa aineistoa analysoidessaan.

Opettajien portfolioita koskevia tutkimustuloksia tulkitessa on syytä pohtia kohdetta, jolle opettajat kirjoittavat: kirjoittavatko opettajat itselleen, koulutuksen järjestäjille vai tutkijalle. Tällä voi olla suuri merkitys portfolioiden sisällöille. Opettajat ovat voineet kaunistella kohtaamiaan tilanteita, jos he eivät ole kokeneet turvalliseksi kirjoittaa koulutuksen järjestäjille ja tutkijalle. Toisaalta opettajat saivat itse päättää antavatko luvan portfoliojen tutkimuskäytölle. Opettajat myös toivat rohkeasti esille opetukseensa ja opettajuuteensa liittyviä haasteita.

Kriittisyyden ja tutkimuksen kannalta välttämättömän etäisyyden saavuttamiseksi en ollut yhteydessä Suomen Mielenterveysseuraan käytännön asioiden sopimisen ja koulutuspäivien havainnoimisen jälkeen. Toimin näin myös siitä syystä, että välttyisin tilaustutkimuksen karikoilta: en halunnut tuottaa tut-

kimustuloksia, jota perustuisivat tilaajan toiveisiin. Toisaalta sain vapaat kädet analysoida materiaalia, joten kriittisyys ja etäisyyden ottaminen olivat omalla vastuullani. En nähnyt tätä kuitenkaan suurena ongelmana, sillä laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkijan ja tutkittavan yhteenkietoutuneisuus ja täydellisen objektiivisuuden saavuttamisen mahdottomuus. Otin etäisyyttä sen verran, että sain säilytettyä kriittisyyden tuloksia analysoidessa ja pohtiessa.

Triangulaation avulla tutkimuksen luotettavuutta ja kattavuutta olisi voinut parantaa. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 68). Tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, eli useamman aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmän käyttöä, tekemällä sekä sisällönerittelyä että sisällönanalyysia. Ilmauksia laskemalla saatiin numeerista tietoa luokkien yleisyydestä ja kuvailevampaa tietoa luokittelemalla ja tulkitsemalla aineistoa. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin havainnointia, jotta ymmärrys koulutuksesta ja materiaalipaketista syventyisi. Koulutuspäivien havainnointimuistiinpanot olivatkin merkittävänä tukena aineistoon tutustuessa ja aineistoa analysoidessa. Menetelmätriangulaatiota olisi kuitenkin voitu käyttää monipuolisemmin täydentämällä portfolio-aineistoa esimerkiksi opettajien haastatteluilla, jotka olisivat mahdollistaneet täydentävien kysymysten esittämisen. Portfolioita ei kirjoitettu suoraan tutkijalle eikä tutkijan tekemien kysymyksien mukaan, joten portfolioaineiston täydentäminen olisi ollut hedelmällistä. Aineiston analyysivaiheessa olisi ollut erityisen tärkeää testata omia tulkintoja toisen tutkijan kanssa eli käyttää tutkijatriangulaatiota. Mutta kuten Eskola ja Suoranta (mt., 70) huomauttavat, triangulaatio vie usein ajallisia ja rahallisia resursseja ja on usein mahdotonta toteuttaa.

5. OPETTAJA MIELEN HYVINVOINTIA OPPIMASSA JA OPETTAMASSA

5.1. Opettajan valmius tietää mielen hyvinvoinnista

5.1.1 Tieto mielen hyvinvoinnista vahvistuu

Ammatillinen kehittyminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka myötä työtä koskevat käsitykset ja uskomukset muuttuvat (Kohonen 1989, 47–48). Opettajien portfolioissa kerrottiin koulutuksen teoreettisen annin merkityksestä, eli lähinnä koulutuksen luento-osuuksista ja käsityksien muuttumisesta. Opettajat kuitenkin erosivat siinä, miten paljon uutta he kokivat oppineensa ja miten paljon he kokivat käsityksiensä muuttuneen. Yli puolet opettajista koki Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksen teoreettisen annin merkittävänä ja kuvailivat teoriaosuutta avartavana kokemuksena. Nämä opettajat saivat tietojen päivittämisen lisäksi aivan uuden näkökulman terveystiedon opettamiseen. Mielenterveys oli aiemmin käsitetty mielenterveyden puuttumisena ja ongelmina, eli mielenterveyttä ei osattu käsitellä voimavarana. Opetuksessa oli korostunut sairauskeskeisyys ja pelko puhua mielenterveyden aiheista. Oppilaat olivat usein käsittäneet mielenterveyden ”hulluutena”. Koulutuksen luento-osuudet monipuolistivat ja laajensivat opettajien käsitystä mielenterveydestä ja toivat tälle näkemykselle uuden käsitteen – mielen hyvinvoinnin. Opettajat kertoivat käsittäneensä mielen hyvinvoinnin liittymisen kokonaisvaltaisesti terveyteen. Luentojen perusteella opettajat ymmärsivät, että mielen hyvinvointia voi harjoitella ja että heillä on opettajana mahdollisuus tukea oppilaiden mielen hyvinvointia.

Mielenterveys on ollut minulle vähän pelottava aihe. Tiedon puute ja pikainen ajatussiirto mielisairauteen lienee suurin syy tähän pelkoon. Kurssin suurin anti saattoikin olla, että mielenterveyttä voi hoitaa ihan samoin kuin muutakin terveyttä, tai että kun mielenterveys sanan korvaa sanalla mielenhyvinvointi ollaankin jo turvallisemmalla, jopa iloisella alueella. (P34)¹

Opettajat kertoivat myös oppineensa tunteiden käsittelyn ja ahdistuksen sietämisen merkityksestä. Koulutuksen aikana käsitettiin, miten tärkeää on oppia tunteiden tunnistamista, käsitteellistämistä ja käsitteilyä ja miten tärkeää on oppia sietämään ja käsittelemään ahdistavia tunteita. Aiemmin oli ajateltu, että negatiivisia tunteita tulisi välttää ja positiivisia tunteita korostaa. Koulutuksessa opittiin toivottamaan kaikki tunteet tervetulleiksi ja näkemään tunteiden kirjo rikkautena. Koulun merkitys tunnetaitojen opettamisessa ja harjoittelemisessa ymmärrettiin: koulussa voidaan opetella taitoja, joiden avulla voidaan nauttia tasapainoisemmasta ja rikkaammasta tunne-elämästä. Koulutus lisäsi siten opettajien tulkinta- ja mielikuvatietoa, joiden avulla opettajan ihmistuntemukseen, ryhädynamiikan ilmiöiden tuntemiseen ja arvonäkemyksiin liittyvä tieto ja osaaminen lisääntyvät (Leino & Leino 1997, 49).

¹ Sitaattikatkelmia lukiessa huomioitavaa: kirjoitusvirheitä ei korjattu, tekstin keskeltä poistetut osat osoitettu (...) -merkillä ja hakasulkeiden sisällä oleva teksti on tutkijan huomautus [tut. huom.].

Psykologin luento sisälsi monia oivalluksen aiheuttavia näkökulmia esimerkiksi siitä, kuinka meidän ajattelevien ja sanoilla kommunikoiden ihmisten on opittava sietämään ahdistusta ja hankittava siihen välineitä sekä harjoitettava läsnäoloa, sillä murehdimme liian usein menneitä ja tulevia. Tästä haluan ehdottomasti keskustella oppilaiden kanssa. (P14)

Opettajista neljäkymmentä prosenttia oli maltillisempia kuvaillessaan koulutuksen teoreettista antia. Heidän kokemuksensa mukaan koulutus oli hyödyllinen, mutta teoriaosasta saatiin lähinnä joko varmistusta omalle ajatusmaailmalle ja terveystiedon opettamiselle tai koulutuksen teoriaosa koettiin hyvänä kertauksena. Oma näkökulma mielen hyvinvoinnin opettamiseen ja terveystietoon vahvistui ja myös laajentui. Opettajat kertoivat, miten helpottavaa oli saada vahvistusta omalle työlleen. Opettajat näkivät tärkeänä, että tietoja päivitetään ja asioita kerrataan.

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksessa käytiin läpi paljon mielen hyvinvointiin liittyviä asioita, jotka olivat ennestään minulle jo aika tuttuja. Kyseisiä asioita on kuitenkin aina aika ajoin hyvä palautella paremmin mieleen ja lisäksi koulutuksessa käytiin asioita läpi hieman toiselta kantilta kuin olin aiemmin asioista kuullut tai lukenut. Erityisesti psykologi Tiina Röningin luento oli loistava. Tiina kertoi mielen hyvinvointiin liittyviä asioita oman työkokemuksensa näkökulmasta ja oli ihanaa huomata, kuinka iloinen ja positiivinen Tiina oli asioiden suhteen, vaikka hän työskenteleekin haastavien nuorten parissa. (P42)

Mielen hyvinvoinnin käsitteen nähtiin helpottavan tuttujen asioiden käsittelyä oppitunneilla. Opettajat oivalsivat, että kun puhutaan mielen hyvinvoinnin vahvistamisesta ja mielen hyvinvoinnin tukemisen arkisista tekijöistä, voidaan paremmin varmistaa, että oppilaiden on helppoa olla mukana oppitunnilla ahdistumatta. Opettajat kokivat, että aiemmin mielenterveysasioista on ollut vaikeampaa puhua, sillä opetuksessa on helposti ajauduttu puhumaan mielenterveyden ongelmista, joiden kanssa oppilaat joutuvat usein elämään. Arkisista mielen hyvinvointia tukevista keinoista puhuminen koettiin olennaiseksi.

”Muista hengittää ja syödä.” Tämän lauseen muistan erityisen mieleenpainuvana Mielen hyvinvoinnin -koulutuksesta. Lauseen tekee mieleenpainuvaksi sen yksinkertaisuus. Arki ja elämän perusrhythmi rakentuu melko yksinkertaisista peruselementeistä: ravinto ja ruokailu; uni ja lepo; ihmissuhteet; liikunta ja yhdessä tekeminen sekä harrastukset ja luova toiminta. Nämä peruselementit luovat pohjan mielen hyvinvoinnille. Ne mahdollistavat kasvun ja toimivat suojatekijöinä. (P28)

Vaikka moni koulutuksessa käsitelty asia olikin tuttua, opettajat saivat uusia välineitä käsitteellistää mielen hyvinvointia. Kuten seuraava opettaja toteaa, luennot auttoivat ymmärtämään mielen hyvinvointia ja sen tukemista syvemmällä tasolla. Luennoitsijan käyttämät käsitteet, mielenterveyden kaksiulotteinen malli (ks. Herron & Mortimer 2001, 106), purjehdus-metafora ja mielen hyvinvoinnin käsi, havainnollistivat mielen hyvinvoinnin käsitettä ja mielen hyvinvoinnin tukemisen perustekijöitä.

Mieleen jäi Tiina Röningin mainiot luennot, ja sieltä mielenterveyden kaksiulotteinen malli, jossa korostettiin mielenterveyttä ja siitä huolehtimista voimavarana ja tärkeänä asiana mielen sairaudesta huolimatta. (...) Tiinan purjehdus metafora oli osuva; miten lastin painoa ja laivan muotoa täytyy säädellä koko elämän ajan, ja välillä muistaa huoltaa ja tankata venettä. Mielen hyvinvoinnin käsi arjen rytmeineen havainnollistaa itselle ja oppilaille melko hyvin hyvinvointimme rakennuspalikoita, joista tulisi huolehtia kaikissa elämäntilanteissa ja kaiken ikäisenä. (P25)

Kolme opettajaa (6 %) oli sitä mieltä, ettei koulutus vaikuttanut merkittävästi omiin käsityksiin mielen-terveydestä. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet kurssia merkityksettömänä eikä turhana, sillä luennot koettiin mielenkiintoisiksi.

Uskaltaisinkin väittää, etteivät käsitykseni mielen-terveydestä juurikaan muuttuneet kaksipäiväisen kurssin aikana. Tämä ei suinkaan vähennä kurssin antia. Luennoitsijoita oli mielenkiintoista kuulla ja psykologi Tiina Röningin vahva työkokemus sekä värikäs esiintyminen jäivät erityisesti mieleen. (P47)

Opettajat kirjoittivat siitä, miten helpottavaa oli huomata, että on ymmärtänyt asiat samalla tavoin kuin ne luennoilla esitettiin ja että on välittänyt tarkoituksenmukaisesti mielen hyvinvointia vahvistavia tekijöitä oppilailleen. Seuraava opettaja oli ymmärtänyt mielen-terveyden voimavaralähtöisyyden omien elämäkokemuksiensa seurauksena.

Mielen-terveys. Muutama vuosi takaperin käsite sai minunkin mielessäni melko sairauspainotteisen kuvan. Olin lähisukulaisen sairastumisen myötä joutunut ja saanutkin tutustua melko paljon ihmisen psyyken syövereihin. Tutustumisen myötä hahmottui kuitenkin alkujärkytyksen jälkeen myös valoisampi kuva mielen-terveydestä ja nimenomaan siitä, että se on terveyttä. Useinhan heräämiseen vaaditaan juuri tällainen lähipiirissä tapahtunut kriisi, joka saa arvioimaan omaakin tilannetta uudelleen. Teemaa mielen-terveydestä ihmisen voimavarana Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksessa sitten korostettiin. Tämä lähestymistapa sopii minulle ja erityisesti koulutuksen psykologin luennon asiat tuntuivat järkeviltä ja helpoilta ymmärtää. Olin siis kokenut ja käsittänyt mielen-terveyden hyvin samalla tavoin kuin kurssilla esiteltiin. (P43)

Mielen hyvinvointi nähtiin myös toimivan pohjana koko terveystiedon opetukselle. Opettajista vajaa neljäkymmentä prosenttia oli tätä mieltä. Mielen hyvinvoinnin nähtiin liittyvän kaikkiin muihin terveystiedon osa-alueisiin. Opettajat sisäistivät, että ilman mielen hyvinvointia ei kykene nauttimaan fyysisestä hyvinvoinnista eikä luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita. Mielen hyvinvointi koettiin tärkeimmäksi osaksi terveystiedon opetusta, ja mielen hyvinvointi haluttiin nostaa terveystiedon punaiseksi langaksi. Moni opettaja kertoi lähes kaikkien terveystiedon osa-alueiden sopivan osaksi mielen hyvinvointia. Mielen-terveys oli monella opettajalla ollut vain pieni osa terveystiedon opetusta. Mielen hyvinvoinnin sisäistäminen terveystiedon lähtökohdaksi vaati uuden oppimista ja vanhojen lähestymistapojen hylkäämistä.

Jo (...) koulutuksessa heräsi hiljainen oivallus, että terveyttä voisi oikeasti lähestyä mielen hyvinvoinnin näkökulmasta kaikilla osa-alueilla. Aluksi se vaati kyllä melkoista poisoppimista omista vanhoista lähestymistavoista ja suunnittelua miten lähestyä aihetta mielen hyvinvoinnin näkökulmasta. Kunhan kansio ja materiaali alkaa tarpeeksi kulua käsissä ja asian sisäistää itsekkin kaikki helpottuu. (P24)

Lisäksi tuotiin esille, että yläkoulun tärkein tavoite tulisi olla nuorten mielen hyvinvoinnin tukeminen, mutta matematiikan, kielten ja muiden oppiaineiden paineessa tavoitteen saavuttaminen koettiin vaikeaksi. Opettajat näkivät mielen hyvinvoinnin laajana ja merkittävänä kokonaisuutena, joka läpäisee niin arki- kuin kouluelämän. Mielen hyvinvointia ei voida heidän mielestä sijoittaa ainoastaan terveystieto-oppiaineen velvollisuudeksi – mielen hyvinvointi on kokonaisvaltainen osa ihmisenä olemista ja sitä voidaan käsitellä monessa eri yhteydessä.

Ehkä eniten koulutus avasi silmiäni sen suhteen, että mielen hyvinvointi on niin läheisesti mukana kaikkialla ja suorassa yhteydessä moneen muuhun elämän osa-alueeseen. Sitä ei voi siis erottaa millään omaksi kokonaisuudekseen terveystiedon opetuksessa eikä tavallisessa elämässä. Opetuksessa voisi yhdistää henkisen hyvinvoinnin asioita esimerkiksi ainakin ravintokasvatukseen ja liikuntakasvatukseen. Putkinäkö-ajattelusta irti pääseminen avasi omaa näkökantani todella paljon. (P10)

Opettajat arvioivat koulutuksessa saamaansa materiaalipakettia, eli kansiota, peli- ja kuvakortteja sekä DVD:tä, lähinnä sen sisältämien tuntimallien ja erilaisten tehtävien näkökulmasta. Noin kaksikymmentä prosenttia opettajista toi kuitenkin esille materiaalipaketin sisältämien teoria- ja taustatieto-osuuksien tuoman tuen omalle opetukselle. Teoriaosuudet johdattelivat ja virittivät opettajan mielen hyvinvoinnin teemojen opetukseen ja antoivat hyvän pohjan teemojen käsittelylle ja ryhmäkeskusteluille. Taustatieto-osuudet vähensivät tiedonhakua Internetistä. Oppitunnin suunnittelu ja valmistelu veivät runsaasti aikaa, mutta urakan koettiin helpottavan, kun materiaalia käytettiin uudelleen.

Jokaisen aiheen alussa olevat teoriaosuudet ovat loistavia tietoisukupaketteja, ja niiden lukeminen ennen oppituntia virittää opettajankin aiheeseen erinomaisella tavalla. Toisinaan teoriaosuuden lukeminen ja oppitunnin valmistelu askarteluineen vie helposti saman ajan kuin itse oppitunti. Toisaalta kun materiaalin on työstänyt kerran läpi kokonaan, teoriaosuuksien lukeminen ei vie enää ainakaan yhtä paljon aikaa. (P50)

5.1.2 Tietoa integroidaan ja sovelletaan

Oppiaineiden integroiminen on nähty keinona puuttua opetussuunnitelman oppiainejakoisuuteen ja tiedon pirstaloituneisuuteen, mikä on erityinen haaste aineenopettajille, joiden koulutus on korostanut oppiaineen asemaa pedagogisten taitojen jäädessä taustalle tai erilliseksi käytäntö-osioksi (Leino & Leino 1997, 53, 113–114). Mielen hyvinvoinnin koulutus ja materiaali vakuutti useat opettajat, mikä ilmeni mielen hyvinvoinnin teemojen integroimisena muihin oppiaineisiin ja soveltamisena muihin tilanteisiin, kuten oppilaanohjaukseen. Opettajan taito integroida ja soveltaa tietoa liittyy proseduraaliseen, eli sääntöihin ja toimintamalleihin perustuvaan, tietoon, jossa yhdistyy tiedollinen ja taidollinen ulottuvuus – tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa ja taito edellyttää tietoa (Ruohotie 2000, 77). Opettajista melkein neljäsosa kertoi joko integroineensa tai aikovansa integroida mielen hyvinvoinnin teemoja muihin yläkoulussa opetettaviin oppiaineisiin: äidinkieleen, ilmaisutaitoon, elämänkatsomustietoon, uskontoon, liikuntaan, maantietoon, biologiaan ja kotitalouteen. Lisäksi erityisryhmien opettajat toivat esille, miten heillä on mahdollisuus ripotella mielen hyvinvoinnin teemoja useisiin oppiaineisiin ja tehdä näin vaikka päivittäin.

Opettajat olivat helpottuneita, kun he pystyivät mielen hyvinvoinnin teemojen avulla integroimaan oppiaineiden päällekkäisiä aihealueita. Mielen hyvinvoinnin ottaminen lähtökohdaksi koettiin ratkaisuksi päällekkäisyyksien karsimiseksi. Opettajat myös kokivat tärkeäksi käsitellä ja opetella vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja muissakin oppiaineissa kuin terveystiedossa ja laajemmin kuin mitä oppikirjat sisältävät. Mielen hyvinvoinnin teemojen integrointi erilaisiin oppiaineisiin koettiin rikkautena: liikuntatuntien

tunneperusteisista tilanteista ja tapahtumista saatiin mielen hyvinvoinnin avulla oppilaiden ajattelua kehittäviä ja mielen hyvinvointia vahvistavia keskusteluhetkiä. Äidinkielenä mielen hyvinvoinnin materiaalilla kyettiin rohkaisemaan oppilaita tarinalliseen kerrontaan tunteista ja tunnelmista. Seuraava opettaja suunnitteli terveystiedon sisältöjen integroimista kotitalouden tunteille, ja huomautti ryhmätyöskentely-, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittamisen sopivan hyvin kotitalouteen ja mielen hyvinvoinnin tuovan uusia ulottuvuuksia ruuanlaittoon ja ruokailuun.

Kotitaloustunnilla ruoan valmistaminen ja nauttiminen yhdessä ovat tärkeitä ryhmäyttämisen keinoja ja vahvistavat arjen kokemusten tunnistamista. ”Food is love” teemalla lihapyöryköiden pyörittely voi saada uudenlaisia ulottuvuuksia. Ruokapöytäkeskustelun aiheeksi voisi nostaa jonkin terveystiedon aiheen ja harjoittaa samalla ihmissuhde- ja tunnetaitoja. Myös ravitsemuksellinen aspekti mielenterveyteen voitaisiin käsitellä luontevasti kotitaloustunneilla. (P37)

Niemen (1989, 82–88) ammatillisen kehittymisen mallin kognitiivisiin prosesseihin kuuluu oppimiskokemukset, jotka muun muassa johtavat tiedon sovellettavuuden ymmärtämiseen. Opettajista yli neljäkymmentä prosenttia kertoikin soveltaneensa materiaalia ja koulutuksessa oppimaansa myös muihin tilanteisiin kuin terveystiedon ja muiden oppiaineiden opettamiseen yläkouluikäisille. Opettajat kokivat yleisesti, että materiaalipaketin harjoitukset, joista osaa kokeiltiin koulutuksessa, innostivat oppilaita ja aikaansaivat hedelmällisiä pohdintoja. Eniten opettajat sovelsivat tietoa ja materiaalia luokanvalvojan työhön, oppilaanohjaukseen ja tukioppilaiden ohjaukseen. Luokanvalvojan työssä koulutus ja materiaalipaketti olivat apuna koulukiusaamista, yksinäisyyttä ja oppilaiden kuulumisia käsiteltäessä ja ryhmän ilmapiirin, yhteishengen ja työrauhan parantamisessa. Mielen hyvinvoinnin teemojen koettiin sopivan luokanvalvojan tunneille hyvin, ja yksi opettaja otti mielen hyvinvoinnin koko lukuvuoden teemaksi oman valvontaluokkansa kanssa. Terveystiedon tunneilla käsiteltäviä asioita pystyttiin jatkamaan luokanvalvojan tunneilla. Seuraavassa katkelmassa opettaja käsiteli luokanvalvojan tunnilla kykyä ottaa toiset ihmiset huomioon ja johdatteli tunnin aiheeseen koulutuksessa opitulla tavalla.

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksesta otin ensimmäisenä käyttöön asioita Tiinan luennosta omaan luokanvalvojan työhöni. Luokkani on koulun suurin ja sen sisällä on monta pikku ryhmittymää. Luokka on koulumenestykseltään hyvää tasoa, mutta ongelmia löytyy. Toisten huomioonottaminen on yksi asia, joka vaivaa minua kovasti. (...) Aloitimme tunnin tekemällä Riikan [draamapedagogi, tut. huom.] opettaman Suljetun piirin, johon yritin tunkeutua oppilaiden pitäessä piiriä suljettuna. Kysyin oppilailta tunnin aiheesta ja he arvailivat hienosti kiusaamista, yhteistyötä ja yhteen hiileen puhaltamista. Kerroin tunnin aiheen käsittelevän oikeastaan kaikkia näistä. (P49)

Moni opettaja kertoi koulunsa olevan KiVa Koulu -projektissa mukana ja he kokivat, että KiVa Koulu -materiaalia ja mielen hyvinvoinnin materiaalia on vaivatonta yhdistää. KiVa Koulu on kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (ks. KiVa Koulu 2011). Mielen hyvinvointia sovellettiin myös Friends-ohjelmaan liittyvillä tunneilla, sillä niiden sisällöt ja tavoitteet ovat yhtenevät. Friends-ohjelman tavoitteena on ennaltaehkäistä koululaisten emotionaalisia häiriöitä, kuten masennusta ja ahdistusta, ja sosiaalisen toimintakyvyn ongelmia opettamalla keinoja kohdata uusia tilanteita ja tunteiden käsittelyä (Tuomiemi 2010, 223). Yhteisökasvatuksessa, tukioppilaille tarkoitettussa valinnaisaineessa, mielen hyvin-

vointi oli apuna tukioppilaan roolin selkeyttämisessä ja kunkin tukioppilaan positiivisten piirteiden kartoittamisessa. Opinto-ohjauksessa mielen hyvinvoinnin näkökulmasta käsiteltiin monia aiheita, kuten itsetuntemusta ja erilaisia ammattialoja. Opettajat mainitsivat käyttävänsä materiaalia myös lukion, 10. luokan ja erityisryhmän opetuksessa. Materiaalin soveltamisen ei koettu tuottavan ongelmia, ja oppituntien teemojen mukaan kansiosta voitiin poimia sopivia tehtäviä käsiteltäessä esimerkiksi stressiä, elämän haasteita, muutoksia, seurustelua ja mielenterveyden yhteiskunnallisia seikkoja. Lisäksi opettajat kertoivat soveltaneensa materiaalia koulun teemaviikkoon ja työyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen.

Oppaassa ollut idea hyvän mielen vihkosta tulee varmasti myös käyttöön ensi vuonna. Idea poiki myös uutta ideaa opettajayhteisöön, olen päättänyt tehdä opettajainhuoneen kahvipöydälle myös hyvän mielen vihkosen, johon kaikki yhdessä kirjaisi hyvän mielen asioita ja ajatuksia sinne. Näin saataisiin myös positiivinen ”lataus” kahvipöytään, oppilaiden huomautusvihkojen viereen 😊 (P4)

5.2 Opettajan valmius opettaa mielen hyvinvointia

5.2.1 Opittu otetaan osaksi omaa opetusta

Opettajat toivat portfolioissaan esille, miten he käyttivät Mielen hyvinvoinnin materiaalipakettia omassa opetuksessaan, ja miten he kokivat materiaalipaketin ottamisen osaksi omaa opetustaan. Lähes kuusikymmentä prosenttia opettajista kertoi materiaalin olleen helposti sovellettavissa terveystiedon opetukseen, sillä sen sisältöjen koettiin myötäilevän opetussuunnitelman sisältöjä. Lisäksi mielen hyvinvoinnin teemojen koettiin sopivan moneen oppikirjan ja yleisesti terveystiedon sisältämään aihealueeseen: ”Mielen hyvinvoinnin materiaali tukee erittäin hyvin ja kattavasti koulumme opetussuunnitelman tavoitteet sekä antaa mahdollisuuksia ja keinoja, konkreetteja malleja vahvistaa oppilaan mielen hyvinvointia” (P27).

Materiaalia oli opettajien kokemuksen mukaan helppo käyttää, sillä he olivat koulutuksen myötä ymmärtäneet ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja mielen hyvinvoinnin liittymisen muihin hyvinvoinnin ja terveyden osa-alueisiin, kuten ravitsemukseen, riippuvuuksiin, mielihyvään, kiusaamiseen, uneen, lepoon ja liikuntaan, jotka ovat kirjattuna perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin (ks. POPS 2004). Materiaalipaketin koettiin olevan kattava jopa siinä määrin, että materiaali voisi toimia pohjana, jota terveystiedon oppikirja täydentää. Mielenterveyteen liittyvien teemojen opetukseen oli yleensä varattu vain muutama tunti, joten opettajat toivat esille, miten merkittävää oli yhdistää mielen hyvinvointia muihin terveystiedon sisältöihin. Lisäksi materiaalikansio koettiin päivittäiseen käyttöön sopivaksi, vaittomaksi ja helppokäyttöiseksi sen sisältämien tuntimallien ja selkeän rakenteen vuoksi.

Yksi opettaja oli sitä mieltä, että materiaalia oli melko helppoa ottaa osaksi omaa opetusta. Vaikeutta toi se, että materiaali otettiin käyttöön vasta yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Osa opettajista ei kirjoittanut helpoudesta eikä vaikeudesta ottaa materiaalia osaksi omaa opetusta, mikä saattoi johtua siitä, että kaikki opettajat eivät olleet ehtineet kokeilemaan mielen hyvinvoinnin materiaalia käytännössä. Opetta-

jista noin kolmekymmentä prosenttia kertoikin, että he ovat vasta tehneet suunnitelman materiaalin käytöstä, ja siten eivät ole voineet vielä reflektoida sen käyttöä. Nämä opettajat eivät voineet kokeilla materiaalia, sillä he kävivät koulutuksen loppukeväästä, opettavat terveystietoa vasta tulevana vuonna tai olivat olleet vapaalla. Mielen hyvinvoinnin teemojen suunnittelu osaksi omaa opetusta koettiin kuitenkin tärkeänä, jotta materiaali on helpompi ottaa käyttöön töihin palatessa.

Noin seitsemänkymmentä prosenttia opettajista puolestaan kertoi hyödyntäneensä ja kokeilleensa materiaalia omassa opetuksessaan. Yli puolet sekä materiaalia jo kokeilleista että siihen vasta tutustuneista opettajista toivat erikseen esille, että materiaalipaketti ja koulutus kokonaisuudessaan antoivat paremmat ja monipuolisemmat valmiudet opettaa mielen hyvinvoinnin teemoja. Opettajat toivat esille, että monet terveystiedossa käsiteltävät aihealueet ovat arkoja ja haastavia, mutta materiaalin avulla he olivat saaneet keinoja käsitellä niitä. Kun arkoja ja omakohtaisia asioita käsiteltiin mielen hyvinvoinnin näkökulmasta, asioiden käsittely tuntui helpommalta. Materiaalin avulla kyettiin myös motivoimaan ja innostamaan oppilaita opettelemaan mielenterveystaitoja ja kartuttamaan mielenterveystietoutta. Opettajat huomasivat, että tarkoituksenmukaisilla harjoituksilla oppilaat osallistuvat keskusteluun ja kertovat mielipiteistään. Mielipiteiden kuuntelun on puolestaan todettu olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Savolainen 2001).

Tehtävien alussa määriteltyjen tavoitteiden ja helposti ymmärrettävien ohjeiden avulla opettajat pystyivät tutustuttamaan oppilaansa mielen hyvinvoinnin teemoihin ja kehittämään mielen hyvinvointia tukevia taitoja. Kansion kerrottiin sisältävän monipuolisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja, joiden koettiin vaativan harjoittelua, mutta joiden avulla oli mahdollista muuttaa opetusta oppilaslähtöisemmäksi. Monipuolinen tehtävävalikoima auttoi valikoimaan kullekin ryhmälle sopivia tehtäviä, ja muuttuvissa tilanteissa materiaalia oli helppo käyttää joustavasti. Lisäksi opettajat saivat innostusta asioiden käsitteilyyn.

Teoriaa, toimintaa ja pohdintaa kansion tehtävien pohjalta. Upea paketti! Suuri helpotus opettajalle ja mielekästä tekemistä oppilaille! Kokemukseni mielen hyvinvoinnin opettamiseen saadun kansion pohjata ovat pelkästään positiiviset. Se helpotti tuntien suunnittelua, antoi uusia virikkeitä ja uusia näkökulmia aiheeseen (= positiivisuus!!) ja mikä tärkeintä oppilaatkin olivat motivoituneita, keskustelivat kipeistäkin asioista. (P39)

Erityisesti portfolioissa kerrottiin oppilaslähtöisistä toiminnallisista ja draamamenetelmistä, jotka koettiin innostavina keinoina monipuolistaa opetusta ja saada oppilaat aktiivisiksi. Draaman ja toiminnallisten menetelmien avulla kyetäänkin eläytymään arjen ongelmatilanteisiin, joita ei itse arjessa useinkaan pysähdytä tietoisesti tarkastelemaan eikä ratkaisemaan (Sinivuori & Sinivuori 2007, 7). Toiminnallisten menetelmien on myös todettu tukevan nuorten itsetuntemuksen kehittymistä, stressinhallintaa ja yhteisön jäsenenä kasvamista (Karvonen 2009, 165). Opettajat oppivat koulutuksessa, miten tärkeää on luoda turvallinen ja mukava tunnelma, jotta toiminnalliset ja oppilaslähtöiset menetelmät toimivat. Opetta-

jat huomasivat, miten mieluisia toiminnalliset harjoitukset ovat oppilaille. Toiminnallisilla työtavoilla saatiin oppilaat omaksumaan mielen hyvinvointia tukevia tekijöitä sekä tiedollisella että käytännöllisellä tasolla, joskus jopa heidän itse huomaamatta: ”Etenkin 8.lk oppilaat kysyvät aina tunnin alussa, että ”kai me leikitään tai tehdään taas jotain juttui ennen ku aletaan opiskella?”. Eivät parat edes huomaa, että päivän asiaa on käsitelty jo hyvän tovin ennen kuin kynä otetaan esille” (P50).

Draamamenetelmillä voidaan vaikuttaa aiempien tutkimustuloksien mukaan myös oppilasryhmien ilmapäiriin: lukuvuoden kestävään draamaohjelmaan osallistuneiden luokkien oppilaille empatiakyky vahvistui, innostus oli suurta, kiusatuksi tulemisen kokemukset vähenivät, kiusaajien määrä väheni ja sosiaaliset suhteet paranivat sekä opettajan että oppilaiden arvioimana (Joronen & Häkämies 2010, 155). Koulutuksessa opettajat saivat harjoitella toiminnallisia harjoituksia, mikä auttoi heitä kokeilemaan niitä omassa opetuksessaan. Opettajat saivat kursilta käytännön vinkkejä toiminnallisiin opetusmenetelmiin, ja rohkeutta käyttää niitä arkoja aiheita sisältävässä terveystiedossa. Siten perinteisestä opettajajohtoisesta luennoinnista kyettiin irtautumaan ja toteuttamaan opettajalle ”kevyempiä” ja oppilaiden mielenkiintoa paremmin ylläpitäviä oppitunteja. Opettajat ymmärsivät koulutuksessa, että toiminnallisten ja draamamenetelmien käyttö vaatii harjoittelua ja usein epäonnistumisia, joista voi oppia. Draamakasvatus tarjoaakin onnistumisen kokemuksia, mutta antaa tilaa myös pettymyksille ja epäonnistumisen kokemusten käsittelylle (Helander 2002, 42–45).

Oivalluksia kurssilla: Moka on lahja! Ei aina voi onnistua! Uskalla epäonnistua! Moni muukin kanssani totesi kurssin jälkeen uskaltavansa nyt paremmin kokeilla toiminnallisia työmuotoja tunteilla. Esimerkiksi tunteiden esittäminen veistoksen keinoin voi mennä hartaasti pieleenkin. Yrittämättä ei voi tietää. (P22)

Epäonnistumisen hyväksyminen, itsearviointi ja epäonnistumisen syiden selittäminen ovat olennainen osa motivaatiota ja oppimisen tahdonalaista kontrollointia (Ruohotie 2000, 172–173). Epäonnistumisen hyväksyminen ja selittäminen esimerkiksi tilannetekijöillä auttaa kokeilemaan uudestaan, kehittymään ja oppimaan. Riskien ottaminen nähdäänkin tärkeäksi osaksi kokonaisvaltaista oppimista ja opettajana kehittymistä (ks. Kohonen 1989).

Materiaalipakettiin kuuluvista *Pieces – hyvän mielen hyvinvoinnin kuvakorteista* ja niiden käyttöön liittyvistä kokemuksista kerrottiin opettajien portfolioissa eniten (92 %). Tämä johtunee portfolion ohjeistuksesta, jossa niiden käyttöä pyydettiin reflektoidaan. Kuvakortit olivat joka tapauksessa herättäneet opettajien mielenkiinnon ja monet olivat halunneet ottaa ne omaan opetukseen heti koulutuksen jälkeen. Kuvakorttien hyvää laatua ja rajattomia käyttömahdollisuuksia keuhuttiin.

Kuvakortit ovat koulutuksen mainiota antia. Ne ovat niin kauniit ja mielenkiintoiset. (...) Aloitin kortteilla heti koulutuksen jälkeen ja ne herättivät suurta ihastusta oppilaissa. Näiden moniselitteiset kuvat sävähdyttivät. (P19)

Kuvakortteja käytettiin monenlaisiin tarkoituksiin. Yksi tärkeimmistä kuvakorttien hyödyistä oli oppilaiden mielipiteiden ja äänen saaminen kuuluville. Hiljaiset ja syrjään vetäytyvät oppilaat voidaan kokea ongelmaksi opetustilanteissa, vaikka hiljaa oleminen on joillekin oppilaille luontainen tapa olla ryhmässä (Cantell 2010, 14–15). Moni opettaja kertoi luokan hiljaisten ja ujojen oppilaiden uskaltavan kertoa kuvakortin avulla itsestään ja käsiteltävästä aiheesta. Toisaalta myös luokan rauhattomimmat oppilaat pystyivät kertomaan kuvakortin avulla itsestään. Opettajat toivat esille, että oppilaat kokivat kortteista kertomisen luokkatovereilleen mieluisena, minkä oletettiin johtuvan korttien herättämisestä ajatuksista ja niiden tuomasta samastumiskohteesta. Kuvakortit toimivat myös ryhmähenkeä parantavina tekijöinä, kun jokainen oppilas sai kertoa omasta kuvastaan muiden kuunnellessa.

Kuvakortteja käytin useamman kerran, koska niiden käyttö on hyvin monipuolista erilaisten tunnetilojen tai ominaisuuksien kuvaamiseen. Kuvakortit olivat myös oppilaiden mielestä kiinnostavia, niiden valinta innostunutta ja valitsemastaan kortista kertominen sujui ujoiltakin. Myös kuunteleminen oli tärkeä osa näitä tehtäviä ja se miten jokainen vuorollaan on hetken kaikkien kiinnostuksen kohteena omalla pienellä tarinallaan. (P8)

Eräässä portfoliossa opettaja kertoi hyödyntäneensä kuvakortteja luokan työrauhaongelmien käsittelyyn. Kuvakortit auttoivat oppilaita kuvailemaan luokkansa työrauhaa, perustelevaan ja kertomaan muutosehdotuksista. Opettaja ajatteli keskustelun onnistumisen johtuneen siitä, ettei ongelmia ratkaistu tavallisessa luokkahuoneessa.

Käytin kuvakortteja erälle seitsemännelle luokalle, jossa on erityisen haastava työrauhatilanne. Luokka on ollut haastava omalle luokanohjaajalle kuin myös aineenopettajille. Käytin kortteja siten, että valitse kuva, joka a) kuvaa parhaiten luokkanne työrauhaa ja perustele miksi, annoin itse ensin esimerkin b) millaiseksi haluaisit luokan työrauhan muuttuvan. (...) molempien kierrosten päätteeksi keskusteltiin asiasta. Aikaa meni yllättävän kauan ja oppilaat keskustelivat hienosti työrauhatilanteesta. Koin hetken erityisen antoisaksi ja ilmapiiri oli leppoisa. Tein harjoituksen lisäksi erityisessä tilassa, ei normaali luokassa. Luulen, että silläkin on merkitystä oppilaiden avoimeen keskusteluun. (P46)

Kuvakortit, ja myös kuvakorttien kääntöpuolella olevat väripohjat, toivat suurta helpotusta tunteiden käsittelyyn. Väripohjien avulla voitiin eritellä ja nimetä erilaisia tunteita. Kortit olivat apuna tunteiden kertomisessa ja nimeämisessä esimerkiksi surua ja kriisejä käsiteltäessä. Oppilaat harjoittelivat kuvien esittämien tunnetilojen avulla tunteen kuvailua ja etsivät yhdessä sanoja tunteille. Tunteiden opettamisessa olennaista onkin kokemuksellisuus ja oppilaiden rohkaiseminen kertomaan omista kokemuksistaan ja elämäntarinoistaan: täten ryhmä toimii oppimisen lähteenä tarjoten esimerkiksi kokemuksia ryhmädynamiikan vaikutuksesta yhdessä oppimiseen (Hall 2005, 151–152). Lisäksi kuvakorttien avulla opettajat pystyivät virittelemään oppilaat oppitunnin aiheeseen. Yksi opettaja kertoi käyttäneensä kuvakortteja surua käsitellen oppitunnin pohjustuksena ja piti huolta luokan luottamuksellisesta ilmapiiristä. Oppilaat tuntuivat olevan tyytyväisiä oppituntiin.

Aloitin tunnin siten, että oppilaat saivat luokkaan tullessaan ottaa hyvän mielen kuvakorteista pareittain (istumajärjestyksen mukaan) yhden kuvan, joka kuvaa heidän mielestään surua ja toisen, joka kuvaa hyvää oloa. Tämän jälkeen oppilaat keskustelivat toisen parin kanssa kuvista, jotka he olivat valin-

neet esittämään surua. Yhteisesti kysyin oppilailta, mitkä asiat voivat saada aikaan surun tunteen. Oppilaat vastasivat neljän hengen ryhmissä materiaalin surukysymyksiin. Soitin taustalla adagioita, jotka loivat luokkaan mukavan ja rauhallisen tunnelman. Musiikki auttoi ryhmiä keskustelemaan luottamuksellisesti, kun jokainen kommentti ei kuulunut naapuriryhmälle. Ryhmätyöskentelyn jälkeen kävimme kysymyksiä vielä yhdessä läpi, jotta mieltä vaivanneet tai vaikeat kysymykset tuli käsiteltyä yhdessä. Keskustelu oli mielestäni hämmästyttävän monipuolista ja syvällistä. (...) Luokasta poistui ryhmä rauhallisia hymyileviä oppilaita. Tunti ei olisi sujunut näin hyvin ilman mielen hyvinvoinnin materiaalia. Kuvakortit ovat mielestäni loistavia ja toimivat monessa tilanteessa. Ne auttavat kuvaamaan tunteita ja helpottavat keskustelun aloittamista. Ne virittävät oppilaita myös oikeaan tunnelmaan. (P29)

Korttien avulla oppitunteihin saatiin oppilaiden näkökulmasta mukavaa vaihtelua. Vaihtoehtojen tarjoaminen ja uudet asiat herättävätkin oppilaiden uteliaisuutta ja kiinnostusta (Byman 2006, 124). Oppilaat olivat tyytyväisiä siihen, että tunneilla käytettiin muutakin materiaalia kuin oppikirjaa. Korttien avulla opettajat tutustuttivat oppilaita keskenään, kävivät läpi erilaisia selviytymistyyppisiä ja harjoittivat oppilaita kertomaan, miltä heistä tuntuu, mitä toivovat tulevaisuudelta ja mikä kuvaa mielen hyvinvointia. Lisäksi opettajat käsitelivät kriisejä, kiusaamista, rooleja, seksuaalisuutta, ystävyyttä, oppilaiden omia taitoja, luokkakavereiden vahvuuksia ja elämänarvoja. Yksi oppilasryhmä oli innostunut jopa näyttelemään kuvakorttien avulla. Kuvakortit toimivat myös tarinoiden kertomisen ja kirjoittamisen apuna yksin ja ryhmässä, tosin aiheuttaen toisissa luokissa yli-innostusta ja levottomuutta.

Käytin kuvakortteja 8. luokkalaisten terveystiedon tunnilla. Oppitunnin aiheena oli tunteet. Oppilaat saivat valita kolmesta kuvasta mieleisensä, josta kirjoittivat pienen tarinan: kuka henkilö on, mitä hänelle on tapahtunut ja miltä hänestä tuntuu, mitä jatkossa. Pienen kirjoittelutuokion jälkeen oppilaat lukivat/kertoivat tarinansa parilleen. Lopuksi teimme koko luokan voimin yhdestä kuvakortista vastaavanlaisen tarinan. Oppilaat innostuivat tehtävästä ja kortit saivat positiivista palautetta. Tosin yhdellä luokalla tarinan keksimisestä oli rauhoiteltava, kun se oli yltä varsin villiksi. (P23)

Kuvakorttien avustuksella opettajat saivat oppilaisiin kontaktin henkilökohtaisella tasolla. Kaksi oppilasta oli rohkaistunut kertomaan jopa sairaudestaan ja alakuloisuudestaan kuvakorttitehtävän avulla. Opettaja uskoi, ettei oppilaan kiusaamistapaus olisi välttämättä tullut esille ilman kuvakorttitehtävää.

Yksi erittäin hiljainen tyttö valitsi itku-kuvan. Hän kertoi, että nyt kaikki asiat vain itkettää. Kerroin yleisesti, että nuoruuteen välillä kuuluu alakuloisuutta, mille ei löydy oikein syytäkään, mutta se menee aina ohi. (...) Tunnin loputtua tyttö kertoi minulle, että häntä nimitellään loukkaavilla sanoilla. Kaksi poikaa oli jopa huoritellut. Sain asian otettua heti käsittelyyn ja kaikki loukkaukset sovittiin asianmukaisesti. Ilman tätä korttia asia olisi todennäköisesti jäänyt käsittelemättä eikä olisi koskaan edes tullut opettajien tietoon. Kauhistuttaa ajatella, miten paljon mielipahaa tämä olisi tehnyt tytölle, jos hän ei olisi puhunut asiasta ollenkaan. (P48)

Kuvien käyttäminen koulutuksen ja materiaalikansion opettamilla tavoilla oli valtaosalle opettajista uutta. Kaikki opettajat eivät pystyneetkään toteuttamaan kuvakorttitehtäviä ilman ongelmia. Yksi opettaja pohti turvallisen ryhmän merkitystä tehtävien onnistumisessa. Lämpimän ja turvallisen ilmapiiriin oppitunneilla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden saavutuksiin (Schunk, Pintrich & Meece 2008, 353).

Ne oppilaat, jotka muutenkin olivat olleet passiivisia terveystiedon tunneilla, eivät oikein osanneet sanoa mitään valitsemistaan kuvista. Tässäkin pelissä turvallisella ryhmällä on suuri merkitys. Epäilen,

että niissä luokissa, joissa hieman pelätään kertoa omista ajatuksista ja suunnitelmista, kuvien selittäminenkin tuntui vaivalloiselta. (P30)

Toiseksi eniten portfolioissa mainittiin *mielen hyvinvoinnin käsi*. Opettajista vajaa neljäkymmentä prosenttia kertoi käyttäneensä tai aikovansa käyttää mielen hyvinvoinnin kättä havainnollistaakseen mielen hyvinvointia muodostavia tekijöitä. Kuten kuvakortit, myös mielen hyvinvoinnin käsi -malli herätti opettajien mielenkiinnon. Myös oppilaat olivat vaikuttaneet innostuneilta ja heidän oli helpompi ymmärtää mielen hyvinvointia. Yhdessä terveyttä pohtiessaan oppilaat saivat harjoitella tärkeitä keskustelu- ja ihmissuhdetaitoja ja oppivat erilaisia näkemyksiä terveydestä. Opettajat toivat esille, että mielen hyvinvoinnin käden avulla voidaan osoittaa oppilaille, miten tavallisista arkisista asioista mielen hyvinvointi muodostuu, ja miten terveyden eri ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa. Mielen hyvinvoinnin kädellä oli helppo kerrata ja koota terveyden eri osa-alueita yhteen.

Tänä syksynä 7. ja 8.luokilla syyslukukauden ensimmäinen terveystiedontunti on käytetty Mielen hyvinvoinnin käden piirtämiseen vihkoon. Seitsemäsluokkalaiset kirjoittivat lisäksi eri sormiin esimerkkejä omasta elämästään. Kahdeksaslukkalaiset kirjasivat kukin yhden tavoitteen, mihin erityisesti panostavat lukuvuoden aikana, esimerkiksi Menen aiemmin nukkumaan. Lopetan tupakoinnin. En hermostu niin herkästi kotiväelleni. Yhdeksäluokkalaisille ajattelin ottaa käsimallin kevätlukukaudella, kun aloitamme mielenterveysosion opiskelun. Kokeilen ottaa käsimallin opettamisen lähtökohdaksi. Useimmat aihepiirit pystyy nivomaan näihin sormiin. Käsi kannatta olla opetustilan seinällä julisteena, jolloin se iskoistuu oppilaiden mieliin = tässä on KAIKKI! (P22)

Steps – hyvän mielen pelikortteja hyödynsi tai aikoi hyödyntävänsä kolmekymmentä prosenttia opettajista. Pelikortteja hyödynnettiin Alias-tyyppiseen sanaselitykseen, keskustelun virittämiseen, näytelmien aiheiksi, mielen hyvinvoinnin asioiden kertaukseen, Trivial Pursuit -tyyppiseen tietovisaan ja tunnetyökentelyyn. Pelikortit koettiin mukavaksi tavaksi saada vaihtelua oppitunteihin ja kevennystä vakavien aiheiden käsittelyyn. Oppilaiden oli helppoa samastua korttien todenmukaisiin esimerkkeihin, ja he olivat kiinnostuneita pelikorttien tehtävistä ja innostuivat pohtimaan korttien virittämiä ajatuksia. Pelikorttien uskottiin sopivan jatkossa moniin tarkoituksiin kuten kotitehtäviksi.

Käytimme kaikkien kolmen 8-luokkalaisten ryhmän kanssa Hyvän mielen -pelikortteja kertaavana harjoitteena lukukauden lopussa. Kaikki ryhmät pitivät pelikorttien käyttöä motivoivana ja innostavana tapana kerrata opittua. Korteissa oli monipuolisia tehtävänantoja, niin toiminnallisesti kuin sisällöllisestikin. (...)Kortit ovat loistava oppilaslähtöinen, ajankohtainen ja toiminnallinen työmuoto. Tulevaisuudessa korttien tehtävänantoja voisi hyödyntää myös muulla tavoin. Niitä voisi muokata ja soveltaa muihinkin nuorten maailmaan liittyviin, nuoria askarruttaviin ajankohtaisiin tapahtumiin. Kysymyksiä ja tehtävänantoja voi muokata myös kotitehtäviksi. Olen kuitenkin erittäin tyytyväinen opetusmateriaaliin kuuluvien STEPS –kortteihin - valmiina kokonaisuutena sille on varmasti käyttöä. (P28)

Tunteita harjoitellessa tuli kuitenkin ilmi, että osalla oppilaista oli vaikeuksia ilmaista ja selittää tunteita edes leikkimielisessä harjoituksessa, mikä erään opettajan mielestä saattoi johtua siitä, ettei tunteista puhuta kotona. Oppilaiden välillä huomattiin eroja myös siinä, miten he pystyvät keskittymään ja miten he suhtautuivat pelikortteihin ja peleihin.

Oppilaiden suhtautumisessa sanoihin, pelaamiseen ja varsinaiseen peliin oli huomattavia eroja. Luokissa, joissa oppilaat olivat muutenkin keskittymiskyvyttömämpiä ja heikompia, sanojen selityksestä ei tahtonut tulla valmista. (...) Luokassa, jossa oppilaat olivat vuoden mittaan opiskelleet muutenkin asiallisesti ja pystyneet keskustelemaan jo melko kehittyneesti, sananselityspelikin sujui mukavasti. Lisämausteena oli aurinkoinen ilma ja se, että pelasimme ulkona pihamaalla. Itselle jäi mukava onnistumisen kokemus. Oppilaat innostuivat pelistä niin, että halusivat tietää pelaammeko sitä 8. luokallakin. (P30)

Yksi opettaja toi esille, miten merkittävää on harjoitella materiaalin tehtäviä jo koulutuksessa. Hän koki, että aluksi oli hankalaa ottaa pelikortteja käyttöön, kun sääntöjä ei käyty riittävän perusteellisesti läpi eikä itse peliä kokeiltu kunnolla koulutuksessa. Pelisääntöjen lisäksi koettiin, että opettajalla voi olla vaikutusta siihen, miten mielen hyvinvoinnin opetus sujuu pelikorteilla, kuten seuraava opettaja pohti.

Hyvän mielen pelikortit olivat pelastukseni, kun minun piti keksiä nopeasti ohjelmaa tunnille, jolta jouduin olemaan pois. Toisen oto-opettajan mukaan oppilaat innostuivat korteista ja pelasivat kahtena joukkueena peliä suhteellisen motivoituneina. Toisen sijaisopettajan mukaan pelistä ei tullut yhtään mitään, koska ”kysymykset olivat vähän sellaisia”. Odotan innolla kommentteja edellisen luokan oppilailta, koska he ovat terveystietomotivoitunut luokka. Olisiko tässä näkynyt opettajan roolin merkitys? (P23)

Koulutuksessa opettajat tutustutettiin *tarinatyöskentelyyn*. Opettajat kokivat, että oppilaat kykenevät tarinan avulla samastumaan todenmukaiseen, mutta vieraaseen tarinaan, ja käsittelemään vaikeita asioita yleisellä tasolla ilman, että oppitunnin asioita kohdistetaan kehenkään henkilökohtaisesti. Tarinatyöskentelyä hyödynsi tai aikoi hyödyntää vajaa kolmekymmentä prosenttia opettajista. Opettajien mielestä tarinatyöskentelyn avulla voitiin käsitellä monia teemoja, kuten hyvinvointia tukevia ja kuluttavia tekijöitä, selviytymiskeinoja, koulukiusaamista ja äkillisiä kriisejä, ja saada oppilaat kiinnostumaan niistä. Kuvitteellisilla tarinoilla on suuri merkitys tunteiden oppimisessa, sillä niiden avulla saavutetaan tunteiden lisäksi monimutkaisempia prosesseja ja abstrakteja käsitteitä (Hall 2005, 152). Tarinatyöskentelyllä voidaan myös harjoitella myönteisiä käyttäytymismalleja. Omat elämäkokemukset toimivat tarinoissa pohjana uuden oivaltamiselle. (Nurmi 2010.)

Noin neljäsosa opettajista otti tai aikoi ottaa *turvaverkon* osaksi omaa opetustaan. Opettajat toivat esille, että turvaverkon avulla oppilaille voi korostaa, miten tärkeää lähiympäristön tuki on mielen hyvinvoinnille. Turvaverkon avulla oppilaille voi myös havainnollistaa, miten erilaisiin yhteisöihin ja harrastusporukoihin kuulumisen voi tukea hyvinvointia. Turvaverkon avulla murrosikään kuuluvaan yksilökeskeisyyteen voitiin puuttua ja korostaa, että nuoren lähellä on aikuisia, joilta voi pyytää apua ja tukea. Turvaverkon avulla oppilaat olivat voineet pohtia mielen hyvinvointia suojaavia tekijöitä, jotka ovat erityisen merkittäviä esimerkiksi vanhempien avioerossa. Oppilaan turvaverkon hahmottamisen kerrottiin antavan tärkeää tietoa opettajalle siitä, tarvitseeko hänen puuttua oppilaan elämäntilanteeseen ja hankkia tukea.

Jokaisen on tärkeää pohtia esim. omaa turvaverkkoa. Nämä tiedot ovat arvokkaita minulle opettajana. Nuoren turvaverkon ollessa huolestuttavan puutteellinen voin kertoa asiasta esim. oppilashuoltoryhmässä ja voimme yrittää saada nuorelle esimerkiksi tukihenkilöä sosiaalitoimesta avoimuuden tuki-

toimenpiteenä. Olemme käyneet toki näitä asioita läpi aiemminkin ennen kuin minulla on ollut mielen hyvinvoinnin materiaalia. Nyt kun omaan monipuolisen materiaalipaketin, niin osaan käsitellä asioita aiempaa laajemmin ja monipuolisemmin. (P44)

Opettajista noin neljäsosa mainitsi *tunneauringon*. Tunneaurinkoa kuvailtiin selkeäksi tavaksi esittää erilaisia tunnetiloja ja sen avulla pystyttiin pohtimaan erilaisten tunteiden ilmenemistä. Tunneaurinkoa hyödynnettiin joko valmiina mallina tai pohjana oppilaiden omille ehdotuksille.

Olen käyttänyt mielen hyvinvoinnin aurinkoa siten, että oppilaat saavat ehdottaa sille sakaroita. Usein annan heille hetken aikaa tehdä ensin oman aurinkonsa vihkoon ja sitten käymme ehdotuksia yhdessä läpi. Näin kaikki saavat tehdä omansa mutta kenenkään ei ole kuitenkaan pakko sanoa spontaanisti mitään. (P43)

Tunneauringon avulla opettajat lisäsivät tunteisiin liittyvää tietoa ja etsivät oppilaiden kanssa tunnesanoja muun muassa sille, miltä paha olo tuntuu ja miltä tuntuu olla kiusattu tai kiusaaja. Konkreettisen tunneauringon kerrottiin helpottavan oppilaiden tunnesanaston karttumista ja tunteiden nimeämisen oppimista. Tunneauringon avulla harjoitellessa opettajat kuitenkin huomasivat, että osalle oppilaista tunteiden nimeäminen ja tulkinta eivät olleet helppoja tehtäviä.

Tunteet, niiden nimeäminen ja tulkinta sekä näyttäminen osoittautuivat oppilaille melko hankalaksi. Käytimme tunteiden nimeämisessä apuna tunneaurinkoa, jossa perustunteet on pilkottu useammaksi eri tunteeksi. Oli yllättävää havaita, että nuorilta puuttuu taito nimetä tunteiden laaja kirjo. Oppilaat kykenivät luettelemaan yleisimmät perustunteet, kuten viha, ilo, suru, rakkaus, mutta tunneauringon äärimmäisen kehän tunteet eivät joko tulleet mieleen tai niitä ei osattu pukea sanoiksi. (P26)

Koulutuksessa käytiin läpi oppituntien *aloitus- ja lopetusleikejä*, joita voitiin käyttää aiheisiin virittäytymiseen, loppukoontiin ja yleisesti lisäämään toiminnallisuutta. Kolme opettajaa kertoi koulutuksessa kokeillusta suljetun piirin harjoituksesta, jossa ryhmä muodosti piirin, jonne opettaja yritti tunkeutua väkisin. Opettajat kertoivat, että suljetun piirin avulla oli helppoa johdatella konkreettisella tavalla yksinäisyyttä ja kiusaamista käsitteleviin aiheisiin. Opettajista noin joka viides kertoi näistä leikeistä ja niiden hyödyntämisestä esimerkiksi katsekontaktin harjoitteluun, hyvän kuuntelijan piirteiden käsittelemiseen, ryhmien ilmapiirin ja yhteishengen parantamiseen ja ryhmäyttämiseen.

Koulutuspäivien aikana draamapedagogi opetti kiusaamisen ja yksinäisyyden käsittelyä *kuva-analyysin* avulla; opettajista 16 prosenttia kertoi kuva-analyysin avulla työskentelystä. Kuvia tarkastellessa ryhmissä saatiin esille monia näkökulmia yksinäisyyteen, sen syihin, seurauksiin ja ennaltaehkäisyyn. Eräs opettaja toi ilmi, että hän oli erityisen innostunut käsittelemään kiusaamista koulutuksessa opetetuina tavoin. Hänen mielestään kiusaamista olisi hyvä käsitellä yhdessä pohtien ja välttää saarnaamista. Draaman avulla saatiin oppilaat osallisiksi oppimisprosesseihin.

Ilolla olen sitä jo toteuttanut samalla tavalla oppilaiden kanssa, kuin opin koulutuksessa. Nuoret ovat olleet asiassa erittäin aktiivisia ja innokkaina mukana! Miten mukava opettaa kiusaamista käsitteleviä asioita, outoa! Ennen olen opettanut asiaa lähinnä ”sormea soosottaen”, kuinka tulee toimia ja miksi niin tulee tehdä ja miksi ei tule tehdä näin ja näin ja mitä kiusaaminen on. Nyt olen saanut sellaiset

eväät työstää tätä asiaa, että oksat pois. Muuttui opetustyylillä siitä asiassa hetkessä. Vaikka olinkin jo opettanut kyseiset asiat oppilaille, olin koulutuksen jälkeen niin motivoitunut asian suhteen ja uusista keinoista, että otin asian uudelleen, jotta pääsen toteuttamaan tätä uutta opetustyylillä. Draaman keinoin nämä asiat oli erittäin mukava työstää myös opettajalle ja heitellä oppilaille välillä sitä palloa, että miettikää/kertokaa te kuinka tulee toimia. Oppilaiden innokkuus asiaan ja draaman keinoin työstää tätä asiaa oli opettajalle aikamoinen kiitos työstä. (P4)

Kuva-analyysia hyödynnettiin myös käsiteltäessä surua, masennusta, kaverisuhteita ja kriisejä, kuten seuraavassa katkelmassa. Kuva-analyysin avulla pohdittiin syvällisesti kuvan herättämiä tunteita, mikä toimi alustuksena kriisien käsittelylle. Opettaja koki, että oppilaat uskalsivat avoimemmin keskustella tuntemuksistaan.

Hyviä ajatuksia heräsi erityisesti Särkyvää – kuvasta. Oppilailta löytyy syvällisiäkin pohdintoja ja erityisesti pienessä, turvallisessa ryhmässä omien mielipiteiden ja ajatusten esiin tuominen näytti olevan helpompaa kuin koko ryhmässä. Eräässä oppilaassa edellä mainittu kuva toi mieleen vuoden takaisen omien vanhempien kuoleman. Samalla päästiin myös keskustelemaan kriisin vaiheista, jota samainen oppilas kritisoi kokemustensa perusteella. Näin ollen hän ymmärsikin sen, miten yksilöllisesti eri ihmiset kokevat kriisit. Oli hienoa myös huomata se, että eräs ryhmän oppilas tuli puhumaan ja ruotimaan tuntemuksiaan ongelmastaan joutuessaan keskeyttämään työelämäänsä tutustumisen jaksonsa. Arvelen pystyneeni saamaan edes muutamissa oppilaissa aikaan jonkinasteista avautumista. (P26)

Mielen hyvinvoinnin passi -tehtävää suunnitteli hyödyntävänsä tai hyödynsi yli kymmenen prosenttia opettajista. Mielen hyvinvoinnin passi toimi kokoavana tehtävänä mielen hyvinvoinnin sisältöjä opeteltaessa. Opettajat kertoivat, että passiin oli helppo palata ja sen avulla oppilaiden oli helppoa huomata mahdollisia muutoksia itsessään.

Koulussamme oppilaat käyttivät samaa paksua A4- kokoista terveystiedon vihkoa koko yläkoulun ajan. Niinpä täydentäessämme ja käsitellessämme mielen hyvinvoinnin passia terveystiedon viimeisillä tunneilla, oppilailla oli mahdollisuus palata ajassa taaksepäin ja huomata miten he ovat yläkoulun aikana kasvaneet. Toisaalta moni huomasi, että esimerkiksi arvot ovat edelleen hyvin samankaltaiset kuin 8. luokalla. Itselleni oli rohkaisevaa huomata, että monet keskeiset mielen hyvinvoinnin teemat ovat olleet mukana opetuksessani jo ennen koulutusta. Oppilaat löysivät vihkostaan 8. luokalla laaditun turvaverkon, omien vuorovaikutustaitojensa arviointia ja unelman, jonka eteen he 8. luokalla olivat sitoutuneet työskentelemään. (P29)

Kuvanveistäjäharjoituksista kertoi kymmenen prosenttia opettajista. Kuvanveistäjäharjoituksilla pystyttiin harjoittelemaan kehon viestien tulkintaa, jämäkkyyttä, tunteiden tulkintaa ja tunnetilojen ilmenemismuotoja. Oppilaat esimerkiksi muovailivat toisistaan tunnepatsaita, joiden tunnetilaa he yrittivät arvata. Yhdessä oppilasryhmässä mietittiin turvallisen ryhmän piirteitä kuvanveistäjäharjoituksessa. Opettaja huomasi, miten luokan hiljainen oppilas sai osallistua harjoitukseen omalla tavallaan.

(...) kaksi oppilasta toimi kuvanveistäjinä ja muovaili luottamuksen valinneesta ryhmästä (taisi olla 12 oppilasta) veistoksen nimeltä turvallinen ryhmä. Kaikki antautuivat muovailtaviksi ja ryhmäläiset olivatkin sijoittuneet kovin tiiviisti lähellä toisiaan. (...) Oppitunnilla ilahduttavin asia oli se, että oppilas, joka ei koskaan sano julkisesti mielipidettään eikä suostu myöskään kirjoittamaan mitään, oli muuttanut mukana muovailtavana kuvanveistotehtävässään. Vaikka hän ei kirjoittanut mitään omiin monesteisiinsä tai sanonut mitään koko tunnin aikana, en voi tietää, etteikö hän olisi saanut tunnista jotakin itselleen. Hän kuunteli parinsa jutustelua keskittyneenä oloisena. Hän koki selvästi turvalliseksi

osallistua ryhmätehtävään, jossa ei tarvinnut puhua. Positiivista on, että ryhmä, jossa lähes kaikki muut ovat puheliaita ja vilkkaita, hyväksyy hänen vaikenemisensa. (P11)

Yksi opettaja kertoi kokeilleensa Internetistä löytyvää *Mielen saaret -peliä* ja kokemukset olivat positiivisia: oppilaat olivat innostuneita, työskentely pareittain onnistui ja peliä oli kokeiltu vapaa-ajallakin. Peli kehitti oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, sillä pelin onnistumiseksi vaadittiin oppilasparin yhteistyötä. Opettaja myös kirjoitti, että peli voisi toimia pohjustuksena seuraavien oppituntien aiheille.

5.2.2 Haasteita kohdataan

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus antoi opettajille tukea ja välineitä opettaa mielen hyvinvointia osana terveystietoa ja muita oppiaineita. Mielen hyvinvoinnin opetusta ei tästä huolimatta koettu ongelmattomaksi. Opettajat toivat esiin mielen hyvinvoinnin opettamisen ongelmia ja haasteita liittyen itseensä opettajana, oppilasryhmään, kouluun, opetustilaan ja terveystiedon elämänläheisyyteen.

Opettajaan liittyvät kehityshaasteet. Yli seitsemänkymmentä prosenttia opettajista toi esille omaan opettajuuteensa ja kehittämiskohteisiin liittyviä tekijöitä ja haasteita. Eniten opettajat (36 %) kertoivat opetusmenetelmiin liittyvistä haasteista. Moni opettaja opetti terveystiedon lisäksi muun muassa biologiaa ja maantietoa, mikä vaikeutti oppilaslähtöisempien ja toiminnallisempien opetusmenetelmien omaksumista terveystiedon opetukseen. Opettajat olivat tottuneet opettajajohtoiseen luennointiin, joten muutos kohti oppilaslähtöistä opetusta ei ollut ongelmatonta.

Minun pitää kiinnittää huomiota siihen, etten ole liian jämässä tai pelottava, jotta oppilaslähtöinen ja oppilasläheinen opetus onnistuisi ja oppilaat saisivat opetuksesta itselleen jotakin erityisesti tunneasioihin liittyen. Myös taustani biologian ja maantiedon opettajana koen haasteelliseksi, sillä terveystiedon opettajana tarvitsen enemmän pehmeyttä opetukseeni ja opetusmetodeihini. (P42)

Opettajan taitoihin kuuluukin soveltaa sisäistämänsä oppimiskäsityksen ideoita käytäntöön. Opettajat voivat helposti turvautua empiristiseen, eli opetuksen hallintakeskeiseen ja valmiita malleja tarjoavaan, oppimiskäsitykseen, sillä se tarjoaa selkeämmät puitteet opetukselle verrattuna esimerkiksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja sen soveltamiseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–177). Korpisen (1993, 14–15) mukaan ne opettajat, joilla on alhainen minäkäsitys, käyttävät perinteisiä opetusmenetelmiä ja omaavat joustamattoman opetustyylin.

Koulutuksessa opetettiin monia toiminnallisia ja draamamenetelmiä, mutta opettajat kokivat silti tarvitsevänsä lisää kokemusta ja tukea erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. Erityisesti opettajat kertoivat tarvitsevänsä lisää tukea draamapedagogisten opetusmenetelmien käyttöön, yhteistoiminnallisten työtapojen hallintaan ja toiminnallisten oppituntien kehittämiseen. Yksi opettaja toi myös esille erilaisten oppimistyylien muistamisen ja sitä kautta erilaisten opetusmenetelmien käytön. Eräs opettaja pohtikin: ”olenko kuin norsu posliinikaupassa yrittäessäni toiminnallisuutta, näyttelystä, yhteistä keskustelua...”

(P22). Opettajat toivat kuitenkin esille, että koulutus ja materiaalipaketti ovat suurena apuna näiden haasteiden kohtaamisessa.

Samaan aiheeseen liittyy myös toinen haasteeni, eli liian yksitoikkoiset opetusmenetelmät. Tiukan aikataulun vuoksi huomaa usein taas luennoivani, koska se on nopein tapa edetä. Kuitenkaan se ei todellakaan takaa oppimista! Onneksi opetusmateriaalista löytyy hyviä ja helppoja toiminnallisia menetelmiä, joilla voin pureutua tähän ongelmaan. (P5)

Yksi opettaja toi esille miten tärkeää on harjoitella vieraampia opetusmenetelmiä, kuten draamamenetelmiä. Aina ensimmäiset harjoittelukerrat eivät olleet menestyksekkäitä.

Oppilaat olivat aluksi erittäin innostuneita mutta kolmas kerta käsitellä asioita harjoitusten esim. draaman avulla, oli monelle selvästi epämieluisaa. Osa oppilaista vaikutti lähes suuttuneelta kun piti puhua tunteista uudelleen. Jäin miettimään, tuliko asia liian lähelle, liian äkkiä ja sitä olisi pitänyt saada sulatella rauhassa? Osa oppilaista oli hyvinkin avoimia puhumaan tunteistaan ja ajatuksistaan mutta monelle se saattoi olla ensimmäinen kerta. Innostuneena en ehkä huomannut ”suojata” ja tarkkailla oppilaita tarpeeksi huolellisesti liian vaikeasta käsiteltävästä. Harjoitukset olivat mielestäni hyviä, vähän liikaa niitä ehkä kuitenkin oli. (...) Toiminnalliset menetelmät ovat haastavia käyttää ja niitä minun pitää harjoitella enemmän. (P21)

Opettajat toivat esille tietojen jatkuvan päivittämisen haasteet. Neljäsnes opettajista kertoi ”infoähkyä”, materiaalin paljoudesta ja omien tietojen päivittämisen jatkuvasta tarpeesta, mikä koettiin ajoittain työlääksi. Opettajat mainitsivatkin kehityskohteen tiedollisen osaamisen kehittämisen, laajojen sisältöalueiden hallinnan, opetuksen ajankohtaisuuden ja median seuraamisen. Opettajat toivat esille, että oppilaat tietävät jo paljon terveystietoon liittyvistä aiheista. Haastavaa olikin tarjota oppilaille ajankohtaista ja uutta tietoa. Etenkin erityisopettajille tietojen päivittäminen oli haasteellista, sillä he olivat usein vastuussa kaikkien oppiaineiden opettamisesta. Tietojen päivittäminen koettiin kuitenkin tärkeäksi, sillä sen avulla voitiin kehittää itseään ja pysyttiin ajan tasalla. Toisaalta tietojen päivittäminen liitettiin myös osaksi työhyvinvointia: ”Haasteenani näenkin sen, että pysyisin ajan hermolla. Osittain tämä liittyy työssä jaksamiseen, koska kärryillä pysyäkseni on tietoa päivitettävä koko ajan. Helposti ’pystyy’ jämähtämään paikoilleenkin jankkaamaan vuosikausiksi samoja juttuja” (P49). Cockburnin (1996) tutkimuksen mukaan tietoja ja taitoja ajantasaistamalla opettaja säätelee omaa pätevyyden tunnettaan, mikä edesauttaa välttämään stressiä ja riittämättömyyden tunnetta (ks. Keskinen 1999, 53–57).

Opettajat (22 %) kertoivat terveystiedon laajoihin sisältöalueisiin ja runsaaseen materiaaliin liittyen priorisoinnin ja rajauksen taitojen kehittämisen tarpeista. Tämä vahvisti aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan terveystiedon opettajat kokivat vaikeuksia oppituntien vähäisyyden ja opetussuunnitelman sisältöjen laajuuden yhteensovittamisessa (Kannas, Peltonen & Aira 2009). Opettajan priorisoinnin taito oli puolestaan aiemmassa tutkimuksessa todettu tärkeäksi stressinhallintakeinoksi (Keskinen 1999, 53–57). Kaikkia sisältöjä ei ehditty käymään perusteellisesti läpi, joten opettajat kokivat, että on haasteellista, mutta tärkeää, yrittää rajata joitakin sisältöalueita pois. Opettajat kirjoittivat, miten hankalaa on poimia oleellista tietoa laajoista sisällöistä. Yksi opettaja toi myös esille, miten haasteellista oli löytää uusia

näkökulmia terveystiedon sisältöihin. Opettajat toivat kuitenkin esille, miten tärkeää on oppia luottamaan, että oppisisältöjä rajaamalla voidaan keskittyä tiettyihin sisältöihin syvällisesti. Monien sisältöjen pinnallinen käsittely koettiin huonoksi ratkaisuksi kiireen ja laajojen sisältöalueiden ongelmille. Opettajat joutuivat valintojen eteen: ”(...) mielenhyvinvoinnin materiaalissa on paljon hyviä harjoituksia ja faktoja, joiden avulla on mukava lähteä käymään kyseistä aihealuetta läpi. Valinnan vaikeus on varmaan asia, johon tulen törmäämään kun pääsen ensimmäisen kerran käsiksi näihin tunteihin” (P7).

Noin joka viidennessä portfolioissa (18 %) ilmeni kehityshaasteita liittyen opettajan läsnäoloon, eli innostukseen, valppauteen ja tilannetajuun, sekä kypsyyteen. Terveystiedon, ja erityisesti mielen hyvinvoinnin, teemojen käsittely koettiin vaativan opettajalta erityistä tarkkaavaisuutta, nuorten maailman ja kehitystason ymmärtämistä, valppautta ja kuuntelutaitoa: ”Minulle on teetättänyt paljon töitä se, että hiljennyn kuuntelemaan muita ja että oikein keskityn siihen, mitä minulle puhutaan” (P1). Opettajan oman innostuksen, motivaation ja toimivan vuorovaikutuksen ylläpitäminen koettiin haastavaksi. Opettajat kertoivat, että mielentila, esimerkiksi väsymys, estää opettajaa olemasta täysipainoisesti opetustilanteessa mukana, mikä välittyy oppilaille. Tunnerikkaat tilanteet ja opettaja-rooli koettiin myös haasteellisena. Emotionaalisesti kypsän opettajan piirteisiin kuuluukin huumorin ja työtyytyväisyyden lisäksi koulun roolin näkeminen laajana sosiaalisten, moraalisten ja eettisten kysymysten käsittelijänä (Hall 2005, 149). Yksi opettaja kertoi vaikeuksistaan pysyä rauhallisena, neuvoja antavana kypsänä aikuisena ja säilyttää tilannetaju.

Lähden liian helposti mukaan nuorten tunnemyrskyisiin puheenaiheisiin, ja joskus (viimeksi tänään) tulee puhuttu ohi suunsa, sen sijaan että kuuntelisi kaikki jutut ja osaisi antaa kypsiä neuvoja ja ohjata nuorten ajatuksia oikeaan suuntaan. Minun tulisi oppia myös tuntemaan omia rajojani ja mielialojani. Esimerkiksi nyt kun hiihtoloma lähenee, minun pinnani lyhenee. Samoin kävi ennen joulua ja ennen syyslomaa. Olen huomannut, että ennen lomia lähden helpoiten nuorten kanssa sanaharkkoihin. Osaltaan se johtuu varmasti oppilaiden levottomuudesta, mutta osittain myös omasta kypsymättömyydestä (...) En ole vapaa-ajalla hyvä roolimalli oppilaille, vaikka töissä pidänkin roolin (onnistuen melko hyvin) (P50)

Lisäksi opettajat (10 %) mainitsivat haasteeksi sen, että he saivat terveystiedon tunneilla tuettua oppilaiden elämää ja annettua välineitä mielen hyvinvointiin. Opettajat kokivat haasteelliseksi opettaa terveystietoa siten, että tiedosta muodostuisi asenteita ja taitoja, joilla oppilaat pärjäävät arjessa paremmin. Karvosen (2009, 165) mukaan toiminnallisissa harjoituksissa syntyneiden oivallusten kautta nuoret voivat löytää ratkaisumalleja arjen haastaviin ja stressaaviin tilanteisiin. Opettajat halusivatkin, että oppilaat sisäistäisivät opetettavat asiat ja toimisivat sellaisella tavalla, mitä oppitunneilla on puhuttu ja oivallettu. Toisin sanoen opettajat pyrkivät saamaan faktatiedosta asenteiden kautta toimintatietoa ja terveystiedosta merkityksellisen oppiaineen.

Toivon, että osaisin muokata opetustani sellaiseksi, että oppilas saa oman elämänsä rakennuspuita. Ei tehtäviä tehtävien vuoksi, vaan sellaisten harjoitusten valinta, mitkä voisivat tukea ja hyödyttää häntä

omassa elämässään. Tavoitteeni tai ainakin haaveeni on, että oppilas osaisi siirtää opetettua omaan arkeensa. (P22)

Terveystieto koetaan ”kiltteysaineeksi”. Jospa opetuksen saisi sellaiseen muotoon, että oppilas kokisi sisällön todella omaksi voimavarakseen. Tarkoitan tällä sitä, että esim. IRC – gallerian sisällöistä puhuttaessa jotkut tuntuvat tekevän jotain paljon ”haastavampaa”, eli ovat elämäkokemuksissaan jo hyvin pitkällä. Pitkät yöunet ja rajoitettu TV:n tai tietokoneruudun katselu on ”nössöjen” puuhaa. Terveet ruokailutavat koetaan kohtalokkaina imagon tuhoajina. Tämä kärjistetysti, suurin osa oppilaisista kulkee ”hyvää latua”. (P9)

Jälkimmäisen sitaatin opettaja kuvaili oppilaiden elinolojen vaikutusta terveystiedon opettamisen haastavuuteen: terveellisiä elintapoja ei aina pidetty tavoiteltavina. Koulun yhtenä kehityshaasteena onkin nuorten elämäntavan muutoksen tukeminen, sillä nuorten hyvinvointia ja elinoloja heikentävät kiusaaminen, väkivalta ja mielenterveysongelmat sekä epäterveelliset elämäntavat, kuten liian lyhyet yöunet, yksipuolinen ravinto, vähäinen liikunta ja valtaosan vapaa-ajasta viettäminen tietotekniikan ja median parissa (Launonen & Pulkkinen 2004, 29, 36–40).

Opettajista melkein kuusikymmentä prosenttia kertoi *oppilasryhmään liittyvistä haasteista*. Ensinnäkin isot ryhmät koettiin ongelmana (14 % opettajista), sillä kaikkia oppilaita ei voitu huomioida, kaikilla oppilailta ei ollut mahdollisuutta osallistua keskusteluun eivätkä isossa ryhmässä kaikki uskaltaneet osallistua. Suuret ryhmäkoot ja vaihtuvat oppilasryhmät ovatkin aineenopettajan työssä hankaluutena. Esimerkiksi hiljaiset oppilaat jäävät helposti syrjään, vaikka opettaja tiedostaisi hiljaisten oppilaitten huomioimisen tärkeyden (Cantell 2010, 16). Lisäksi suurissa luokissa on vaikeampi antaa oppilaille toimintavapautta, jonka on todettu lisäävän itseohjautuvuutta ja oppimisvalmiutta (Deci & Ryan 1985, 266–268). Suuria luokkia oli opettajien mielestä vaikeampi hallita ja oppilaiden terveysosaamisen henkilökohtainen tukeminen oli vaikeaa. Toiseksi opettajat (20 %) kokivat oppilasryhmien heterogeenisyyden ongelmalliseksi; oppilaat olivat erilaisia ja vaativat yksilöllistä ohjausta. Opettajat kokivat haasteellisena toteuttaa mielen hyvinvoinnin tehtäviä, sillä osalle ne olivat helppoja tehdä, osalle ne aiheuttivat huomattavia vaikeuksia.

Haastetta tuovat usein ihan tavalliset asiat, kuten kaikkien mukaan saaminen tehtävien tekemiseen. Erityisesti tehtävät, joissa joutuu pistämään ns. itseään likoon esim. pantomiimiesitykset tms. ovat joillekin hyvin vaikeita, vaikka niitä tehdään pienissä ryhmissä. (...) Joidenkin yhdeksäsluokkalaisten saamattomuus ja tavoitteiden ja haaveiden puute myös joskus hämmästyttää. (P45)

Kaikkia oppilaita oli myös vaikeaa kannustaa keskustelemaan ja osallistumaan. Haasteena oli opettaa oppilaat toimimaan keskenään ja kantamaan huolta omasta ja toisten hyvinvoinnista. Opettajat toivat esille, että jokaista ryhmää tulisi käsitellä ryhmän tarpeiden mukaan, mikä tarkoittaa erilaisten tuntuunilmien ja opetusmenetelmien käyttöä. Sekä ryhmän koko että heterogeenisyys vaikutti siihen, miten opettaja kykeni huomioimaan kaikkia erilaisia oppilaita.

Silti jokainen opetusryhmä on omanlainen eikä kaikkia oppilaita suinkaan ole helppoa kannustaa ajatustensa avoimeen ilmaisuun. Erityisesti asianomaisille kiusalliset aiheet, mm. kiusatuksi tulemisesta, omista tai perhe-elämän haasteista puhuminen ei ole helppoa. Siksi tärkeää onkin muistaa vaihdella

työtapoja, joista kirjallinen ilmaisu voi sulkeutuneemmalle nuorelle olla suullista huomattavasti helpompi avautumiskanava. (P47)

Aineenopettajan haasteena yläkoulussa on oppilaiden yhteenkuuluvuus, joka vähenee alakoulusta yläkouluun siirryttäessä (Malmberg & Little 2002, 141). Yhteenkuuluvuus liittyy ryhmän turvallisuuteen: turvalliseksi koetussa ryhmässä oppilaat uskaltavat ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua ja kysyä miksi-kysymyksiä (Rauste-von Wright ym. 2003, 65). Ryhmädynamiikka vaikutti myös siihen, miten mielen hyvinvoinnin ja terveystiedon opetus onnistui. Joka viides opettajista toi esille ryhmädynamiikan vaikutuksen joko oppituntien onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Joidenkin ryhmien dynamiikassa oli ongelmia: yksi oppituntia häiritsevä oppilas oli saanut etenkin toiminnalliset tehtävät epäonnistumaan. Huonommin toimivissa ryhmissä opettajan täytyi kontrolloida opetustilannetta enemmän, jottei toiminnallinen työskentely epäonnistunut. Tietyt aihealueet koettiin vaikeiksi, kuten koulukiusaaminen sen yleisyyden vuoksi: koulukiusaamista oli hankalaa käsitellä, kun sitä esiintyi luokassa. Lisäksi oli hankalaa, kun jotkut oppilaat pelkäsivät naurunalaiseksi tulemista. Syvällisiä keskusteluja ja vaikeiden asioiden käsittelyä ei voitu näissä tilanteissa saavuttaa.

Toisaalta myös tuntuu siltä, että nuorilla on vaikeuksia tuoda omia mielipiteitään esille. Pelkona voi olla, että muut teilaavat mielipiteen tai jopa nauravat. Epäonnistumisen tai naurunalaiseksi tulemisen pelossa saattaa moni hyvä keskustelu tyrehtyä jo alkuunsa. Monesti tuntuu siltä, että tunnilla käy vuoropuhelua itsensä kanssa. Joskus keskustelun pyrkii avaamaan jopa todella kärjistelyllä mielipiteellä, jotta saataisiin keskustelua aikaiseksi. (P26)

Osalle ryhmien oppilaista koulunkäynti ja mielen hyvinvoinnin tehtävät koettiin vain suoritteina. Toisaalta toisissa, kiinteämmissä ja puheliaimmissa ryhmissä hedelmälliset keskustelut ja tehtävät onnistuivat erinomaisesti.

Erilaiset ryhmädynamiikat vaikuttivat oppituntien luonteeseen. Jotkut ryhmät olivat hyvin suorituskeskeisiä ja heille oli tärkeää tehtävän nopea suorittaminen ja valmiiksi tuleminen. Toisissa ryhmissä asioita haluttiin pohtia asioita syvällisemmin ja ryhmissä koettiin hienoja oivalluksia. Osa kysymyksistä herätti keskustelua ajankohtaisista tapahtumista yhteiskunnassamme. (..) Joissakin ryhmissä asioihin heittäydettiin ja paneuduttiin täysillä, ja esimerkiksi kotitehtävät olivat herättäneet hedelmällisiä keskusteluja myös kotona. (P28)

Sekä isoihin ryhmäkokoihin että ryhmien heterogeenisyyteen liittyen tuotiin esille, että oppilaiden taustat jäävät helposti pimentoon, mikä on ongelma käsiteltäessä arkoja ja vaikeita asioita. Opettajat eivät tienneet kaikkien oppilaiden perhesuhteita eivätkä elämäntilanteita. Opettajan oma elämäkokemuksen koettiin tuovan ongelmaan ratkaisun.

Mielen hyvinvoinnin opetuksen haasteita ovat itsensä likoon laittaminen ja tietämättömyys oppilaiden taustoista. (...) arka alue ovat erilaiset kriisit ja niiden käsitteleminen. Oppilaiden joukossa on niin monenlaisia tapauksia, miten taas käsittelet asioita niin, etteivät jotkut oppilaat kärsi? Ehkä pystyn kehittämään itselleni vuosien saatossa antenni, joilla tutkailen luokassa oppilaita. (P13)

Opettajat (18 %) toivat myös esille murrosiän ja eri tahtiin kehittyvien nuorten tuoman haasteen mielen hyvinvoinnin opetukselle. Mielen hyvinvointia tukevia tekijöitä oli haasteellista opettaa, sillä murrosiän kuohuvassa vaiheessa oppilaiden on vaikea omaksua oppitunnin aihealueita ja keskittyä niihin. Nuoruuteen ja murrosikään kuuluu fysiologisia-psykkisiä muutoksia johtuen epävarmuutta ja oman identiteetin etsintää ja rakentamista (Pietarinen & Rantala 2002, 232). Murrosikäiset tytöt koettiin hankalaksi kohdata, sillä he kuluttivat opettajan voimavaroja erityisen paljon. Kaikki nuoret eivät olleet riittävän kypsiä vastaanottamaan mielenterveyteen liittyviä asioita eivätkä osanneet suhtautua asiallisesti kaikkiin tehtäviin. Opettajan ammattitaitoon kuuluu murrosikäisten henkilökohtaisten ja mielipahaa aiheuttavien kommenttien sekä ikävien asioiden kohtaamisen kestäminen (Cantell 2010, 72–75). Tilannetta hankaloitti oppilaiden kehittyminen eri tahti: osalla oli jo kypsiä ajatuksia, kun taas osalla ne olivat vielä lapsellisia. Opettajat kokivat vaikeaksi välttää toisaalta kyllästymistä, toisaalta ahdistumista. Oppilaiden huomioiminen yksilöllisesti luokissa onkin Keltikangas-Järvisen (2006, 100) mukaan mahdotonta. Opettajat toivat myös esille, että osalla oppilaista oli paljon rankkoja kokemuksia tietyistä mielen hyvinvointiin liittyvistä aihepiireistä.

Mielenterveysasiat, niin kuin tietysti monet muutkin terveystiedossa opetettavat asiat, ovat joskus vaikeita paikkoja nuorille. Ymmärrys ei välttämättä vielä riitä ja se turhauttaa, samoin kuin liika kokemuskin joistakin aihealueista. (P43)

Kouluun ja opetussuunnitelmaan liittyvät haasteet. Opettajista yli neljäkymmentä prosenttia oli sitä mieltä, että kouluun ja opetussuunnitelmaan liittyvät rakenteelliset seikat toivat haasteita mielen hyvinvoinnin opetukseen. Opettajat (16 %) kertoivat kiireen ja terveystiedon vähäisen tuntimäärän vaikeuttavan mielen hyvinvoinnin ja terveystiedon teemojen rauhallista käsittelyä. He kokivat ristiriitaisena, että tuntimäärät terveystiedossa ovat vähäisiä, mutta terveystiedon opetussuunnitelma on laaja. Myös oppilaat olivat kokeneet kiireen rasittavana tekijänä. Aika koettiin myös ongelmaksi oppituntien suunnittelussa. Tosin yksi opettaja toi esille, että perusteellisella suunnittelulla mielen hyvinvoinnin kansion teemat pystyy mahduttamaan terveystietoon. Mielen hyvinvoinnin materiaalin koettiin helpottavan aikapulaa, sillä se sisälsi helposti sovellettavia ja toimivia tehtäviä.

Opettajat (16 %) kokivat, että yhtenäisen jatkumon saavuttaminen terveystiedossa oli hankalaa, ja jopa mahdotonta, sillä terveystiedon opetus oli joko hajautettu useampaan jaksoon, terveystietoa ei ollut kaikilla vuosiluokilla tai terveystiedon opettajat vaihtuivat liian tiheästi. Jos terveystietoa oli useammassa jaksossa, pahimmillaan ensimmäisessä ja viimeisessä jaksossa, ei vapaata keskustelua eikä luottamuksellista ilmapöytä saavutettu yhtä helposti. Jos terveystietoa ei ollut kaikilla vuosiluokilla, mielen hyvinvoinnin materiaalia oli vaikeampi soveltaa, ikäkausittain etenevästä materiaalista ei saatu parasta hyötyä eikä vanhoihin asioihin voitu palata tai kerrata niitä. Opettajat kirjoittivat, että jos terveystiedon opettajat vaihtuvat tiheään, opettajat eivät tiedä, miten mielen hyvinvointia on aikaisemmin käsitelty. Yhtenäisen jatkumon saavuttaminen on täten mahdotonta.

Jos saisin opettaa terveystietoa kaikille luokka-asteille, enkä vain yhdeksäsluokkalaisille, pystyisin koomaan eheämmän mielen hyvinvoinnin opetuspaketin. Tällä hetkellä tilanne on aika ahdistava ja turhauttava, koska nyt minulla olisi materiaalia ja tietoa ja innostusta, mutta sen käyttäminen laajasti on todella vaikeaa, koska en opeta kolmea vuotta peräkkäin samaa luokkaa. Saattaa myös olla, etten ensi vuonna opeta lainkaan terveystietoa, jolloin mielen hyvinvoinnin opetus jää toisen opettajan harteille, eikä hän ole kiinnostunut käymään kyseistä koulutusta. (P5)

Opettajat (16 %) kertoivat työyhteisön innostuksen ja yhteistyön puutteen olevan ongelma. He kokivat koulun innostuksen terveystietoa ja hyvinvointia kohtaan puutteelliseksi. Yksi opettaja kertoi haaveilevansa koko koulun osallistumisesta mielen hyvinvoinnin tukemiseen, koska hän koki opettajayhteisön sitoutumisen ja motivoitumisen puutteellisena. Koulun ei koettu olevan kiinnostunut terveystiedosta eikä toiminnallisista menetelmistä. Opettajien mielestä työyhteisön yhteistyö olisi tärkeää, jotta voitaisiin jakaa kollegiaalista tukea ja suunnitella yhdessä terveystiedon sisältöjä päällekkäisyyksien välttämiseksi. Yhteistyön puute johtui usein aikapulasta ja työyhteisön suuresta koosta, mutta yksi opettaja kirjoitti työyhteisön jakautumisen vaikutuksesta hyvinvointiin ja yhteistyöhön.

Kuluvana lukuvuonna työyhteisön jakautuminen fyysisesti useaan toimipisteeseen on selvästi vaikeuttanut yhteisön omaa työhyvinvoinnin ylläpitoa. Yhteiset tapaamiset ovat selvästi ja vahvasti työorientoituneita sekä tiukalla aikatauluilla varustettuja. Yksinäisessä tekemisessä on omat etunsa, mutta myös kollegiaalisen tuen määrä erilaisissa tilanteissa olisi monesti murrosikäisten kanssa tarpeen. Tilanteet selkeästi stressaavat enemmän ja opetustilanteita on suunniteltava tarkemmin. (P27)

Opettajat (10 %) kokivat oppikirjojen rajoittavan mielen hyvinvoinnin materiaalin käyttöä, sillä ne käsittelevät mielenterveyttä usein ongelmalähtöisesti. Oppikirjan materiaaliin oli haasteellista yhdistää mielen hyvinvoinnin voimavaralähtöistä materiaalia. Opettajat kertoivat, että he ovat helposti liian oppikirjasidonnaisia: kun oppikirjat ovat käytettävissä, niitä tulee käyttää. Niemen (1989, 87–88) mukaan riippuvuus valmiista materiaalista voi johtua puutteellisista metakognitiivista taidoista ja pinnallisesta tietopohjasta. Yksi opettaja toi kuitenkin ilmi, että usean materiaalin yhdistäminen ja käyttö voi tuoda ongelmia heikoille lukijoille ja niille oppilaille, jotka eivät osaa pitää huolta tavaroistaan. Toinen opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että ammattitaidolla on mahdollista sovittaa oppikirjan ja opetussuunnitelman sisältöjä mielen hyvinvoinnin materiaaliin.

Kirjan sisältöjen läpikäyminen määrää liaksi työskentelyäni ja varsinkin nyt mielen hyvinvoinnin materiaalia opiskellessani törmään koko ajan kysymykseen: mutta miten sijoitan tämän kurssin opetus sisältöihin. Olen siis liian kirjasidonnainen. Mutta miten heittää kirja nurkkaan ja ryhtyä luomaan uusia opetuskokonaisuuksia vanhoilla tiedoilla? Vaatii mielestäni rautaista ammattitaitoa yhdistää mielen hyvinvoinnin koulutuksen sisältöä terveystiedon nykyiseen opetussuunnitelmaan. Tehtävä ei missään mielessä ole mahdoton, mutta vaatii asiasisältöjen hallitsemista ja kykyä nähdä ja yhdistää olennaiset osat molemmista kokonaisuuksista. (P24)

Opettajat (8 %) kertoivat, että opetustila ja tekniset välineet haittaavat mielen hyvinvoinnin oppituntien pitämistä. Oman luokan puuttuminen esti spontaanimpaa opetusta, sillä mielen hyvinvoinnin ja muuta materiaalia ei voitu käyttää joustavasti tilanteen mukaan, ellei opettaja ollut valmis kantamaan kaikkia mahdollisia materiaaleja luokasta toiseen. Kannaksen ym. (2009) tutkimat terveystiedon opettajat koki-

vat myös oman terveystiedon opetusluokan puuttumisen ongelmallisena. Kaikissa kouluissa ei ollut dokumenttikameroita, joiden avulla olisi välttytty pürtoheitinkalvojen kopioimiselta. Tilaongelmat olivat ilmeisiä toiminnallisissa harjoituksissa ja isoissa ryhmissä.

Terveystiedon elämänläheisyys haasteena. Opettajista yli kolmasosa koki mielen hyvinvoinnin aiheiden elämänläheisyyden haasteellisena. Osalla oppilaista oli rankkoja elämäkokemuksia, joiden takia heidän tukeminen koettiin hankalaksi. Mielen hyvinvointia opettaessa opettaja kohtasi oppilaansa henkilökohtaisemmalla tasolla, joten samanlaisen etäisyyden ottaminen, kuten esimerkiksi biologiassa, ei onnistunut. Terveystiedossa, ja etenkin mielen hyvinvoinnin tunneilla, käsiteltiin arkoja aiheita, ja opettajan tuli luoda turvallinen ilmapiiri ja tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät aiheiden käsittelemiseksi. Opettajat kertoivat, että opettajan rooliin kuuluu suojella oppilaita ja käsitellä asioita yleisellä tasolla. Tämä koettiin vaikeaksi, jos luokassa on oppilaita, jotka kärsivät käsiteltävänä olevista ongelmista. Opettajat toivat kuitenkin esille, että uuden materiaalin, esimerkiksi henkilökohtaisesta tasosta etäännyttävien tarinoiden, avulla tähän haasteeseen voi vastata paremmin. Opettaminen koettiin myös haasteelliseksi, jos opettaja käy esimerkiksi itse läpi läheisen kuolemaan liittyvää kriisiä. Tällöin opettajan voi olla vaikeaa puhua esimerkiksi surusta. Lisäksi koettiin ongelmalliseksi päättää, kertooko opettaja omasta elämästään, ja jos kertoo, mihin hän vetää rajan.

Mutta entä kun käsittelemme surua tai mielisairautta. Kerronko surusta, jonka koin menettäessäni mummini kuusivuotiaana tai lievistä synnytyksen jälkeisestä masennuksesta, josta selvisin omin avuin kolmannen lapseni syntymän jälkeen. Tähän kysymykseen en ole vielä löytänyt tyhjentävää vastausta. Mielen hyvinvointi tulee lähellä opettajan ja oppilaan tunteita. Se koskettaa jokaista, joten sen opettaminen vaatii erityistä herkkyyttä. On oltava aito ja annettava itsestään, jotta olisi uskottava. (P29)

Toisaalta aitous ja omat kokemukset auttoivat vaikeiden asioiden käsittelyä. Kokemusperäisen tiedon ja käytännön kokemuksen käsitteellistäminen, ymmärtäminen ja jäsentäminen ovatkin pohjana teoreettisille malleille (Kohonen 1989, 41–43).

(...) olen kohdannut elämässäni joitakin kriisejä (oma syömishäiriö, äitini menehtyminen syöpään, oma aviokriisi joka päättyi avioeroon jne.). Elämä on siis ottanut, mutta mielestäni myös antanut. Elämänläheisiä aiheita on mielestäni nyt helpompi opettaa, kun omiin kokemuksiin on saanut etäisyyttä. Alkuvuosina oli vaikea puhua oppitunnilla esimerkiksi syövästä, koska pelkäsin omia reaktioitani. Nyt kipeä piste on lapsi ja avioero. Mutta silti uskon, että omat kokemukseni ovat rikkaus, joita voin hyödyntää työssäni. (P23)

Lisäksi terveystieto elämänläheisenä oppiaineena tuotti ongelmia oppilaiden arvioinnille, mikä on tullut ilmi myös aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. Kannas ym. 2009). Arviointi voidaankin kokea subjektiivisena ja suhteellisena; opettajien voi olla vaikea arvostella, onko oppilaan osaamisen taso esimerkiksi arvosanan kahdeksan vai yhdeksän tasoa (Cantell 2010, 106–109). Opettajien ja oppilaiden temperamenttien kirjo on laaja, minkä huomioon ottaminen lisää ymmärrystä esimerkiksi tuntiaktiivisuuden eroista: toinen oppilas reagoi välittömästi, toinen pohtii pitkään, toinen on ujo ja toinen ulospäin suuntautunut (Keltikangas-Järvinen 2006, 94–95). Yksi opettaja toivoi, ettei terveystietoa tarvitsisi arvioida

ollenkaan, ja jos tarvitsee, tämä tulisi tehdä monipuolisesti, sillä oppilaat ovat temperamentiltaan erilaisia.

Harras toiveeni on, että terveystietoa ei tarvitsisi arvioida. Silloin paineet ns. ”fakta-aiheiden” käsitte-lystä jäisi pois. Tosin aihetta on arvioitava monitahoisesti (pelkkä koe ei voi olla arvioinnin pohjana). Luokassa voi olla hiljainen oppilas, joka ei kykene vuorovaikutukseen, mutta ammentaa tuntien sisältöä itseensä rakentaen tulevaisuuden itsetuntoa. Miten tätä arvioit? (P9)

5.3 Opettajan halu tukea mielen hyvinvointia

5.3.1 Opettajan hyvinvoinnin merkitys ymmärretään

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus antoi teoreettisen tiedon ja käytännön materiaalipaketin lisäksi tukea opettajien omalle hyvinvoinnille – koskettaahan mielen hyvinvointi myös opettajia. Lähes puolet portfolioista sisälsi pohdintaa oman ja oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisen tärkeydestä ja siitä, miten koulutuksesta sai apua mielen hyvinvoinnin tukemiseen. Myös Lions Questin, yhdessä kasvami- sen ohjelman, täydennyskoulutus oli opettajien kokemuksen mukaan voimaannuttava ja itsetuntemuk- sen syventymistä tukeva (Kuusela & Lintunen 2010, 134). Portfolioissa tuotiin erityisesti esille psykolo- gin luennot, jotka koettiin terapeuttisina ja joista otettiin ohjeita omaan elämään. Luentojen avulla ope- tajat saivat välineitä tukea sekä oppilaiden että omaa mielen hyvinvointia. Mielen hyvinvoinnin harjoi- tuksia pidettiin tärkeinä sekä opettajille että oppilaille. Opettajat oppivat esimerkiksi jämäkkyuden tär- keyden, ahdistuksen sietämisen keinoja ja empatiaharjoituksia. He käsittivät, että näitä taitoja ja keinoja tulisi opettaa myös oppilaille. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että heille ja oppilaille korostetaan mielen hyvinvoinnin arkipäiväisyyttä ja ongelmien kuulumista elämään. Opettajat kokivat tärkeäksi, että luen- noitsijalla oli positiivinen asenne elämään, vaikka hän työskenteli haastavien nuorten kanssa. Tämä sai opettajat huomaamaan, etteivät mielenterveyden ongelmat ole maailmanloppu. Kun opettajat sisäistivät mielen hyvinvoinnin ajatuksen omien kokemuksiansa ja oman hyvinvoinnin kautta, heidän oli helpompi opettaa mielen hyvinvoinnin taitoja oppilaille.

Koulutuksen ehdottomasti paras anti oli psykologin pitämät luennot. Ne auttoivat ymmärtämään elämää, myös omaa elämääni, uudella tavalla. Haluan välittää kuulemaani nuorille. Tuntui huojentavalta kuulla ammattilaisen suusta (itsestäänselvyys?), että kriisit kuuluvat elämään ja että niistä selvitään vaikka kyllä kuinka sattuisi. Se, miten kivulias selviytymisprosessi on, on tietysti yksilöllistä ja siihen vaikuttavat omat selviytymiskeinot. Tärkeä pointti myös nuorten kuulla. Toivon että tieto auttaa heitä rakentamaan ja poh- timaan omia selviytymiskeinojaan. (...) Suorastaan ahnehtien kuuntelin psykologin luentoa, jota peilasin hyvin paljon omaan elämään. Tuntuikin, että ensimmäinen luentopäivä oli terapiaa itselleni. Koska oival- sin joitakin solmuja elämästäni, niiden opettaminen eteenpäin on jollakin tapaa konkreettisempaa ja hel- pompaa. (P23)

Koulutuksessa esille tuodut mielen hyvinvoinnin tukemisen välineet auttoivat opettajaa jaksamaan omassa työssään paremmin. Opettajat käsittivät, miten mielen hyvinvointi kuuluu osaksi jokaisen hy- vinvointia ja miten sitä pitäisi tukea arkisilla asioilla, kuten mielen hyvinvoinnin kädellä asiaa koulutuk-

sessä havainnollistettiin. Opettajat ymmärsivät paremmin, kuinka tärkeää on hakea itselleen ja oppilailleen apua, kun jaksamisen kanssa on ongelmia.

Mielen hyvinvoinnin koulutuksessa sain paljon ajateltavaa ja taas toisaalta omia ajatuksia vahvistavaa tietoa, sekä lisätietoa mielenterveyden tukemisesta. Nämä omiaan ovat auttamassa omaa jaksamista tässä vaativassa työssä (yläkoulun opettaja), jossa oppilailla on paljon ongelmia ja paljon oppilaita, jotka kaipaavat aikuisen mielipiteitä ja läsnäoloa. Tärkeä asia oli myös se, että omiin tunteisiin täytyy luottaa ja ettei jää asioiden kanssa yksin, hakee oppilaalle apua ja taas itselleen tukiverkkoja tai työparia (työnohjausta). (P33)

Koulutuksen sisältöjä peilattiin omiin kokemuksiin ja siten mielen hyvinvointiin ja mielenterveysongelmiin saatiin syvempi ymmärrys. Omia reaktioita opittiin ymmärtämään paremmin. Koulutus luentoineen antoi opettajille välineitä ymmärtää myös toisten käyttäytymistä paremmin ja muistutti oman hyvinvoinnin tärkeydestä. Luennoitsijan esitystapaa keuhuttiin mieleenpainuvaksi ja luennoista saatiin paljon uutta tietoa. Koulutus antoi opettajille välineitä tukea omaa ja muiden mielen hyvinvointia myös vapaa-ajalla.

Olen joutunut tuttavieni kautta tekemisiin mielensairauksien kanssa. Se on ollut monesti todella raskasta, koska on ollut vaikea ymmärtää, miten ihmisen persoona voi niin nopeasti muuttua. Tällä kurssilla toimin kuin pesusieni, imin kaiken tiedon ja peilasin sitä omiin kokemuksiini. Opin paremmin ymmärtämään mielensairautta lähestymällä sitä mielenterveyden ja sen vahvistamisen kautta ja myös ymmärsin paremmin omia reaktioitani ja suhtautumista mieleltään sairaisiin tuttavieni. Opin, miten tärkeää on vaalia mielenterveyttä ja miten vahvistaa omaa mielenterveyttä. (P12)

Työkaverini sanoi koulutuksessa, että tämän koulutuksen myötä hän on parempi opettaja, isä, työkaveri ja aviomies. Toivonpa minäkin olevani parempi opettaja, äiti, työkaveri ja vaimo. (P11)

Jälkimmäisessä sitaatissa tuli esille, ettei opettaja ollut vielä vakuuttunut koulutuksen mullistavasta vaikutuksesta toisin kuin työtoverinsa: mielen hyvinvoinnin saavuttaminen ei tapahtunut hetkessä. Opettajat toivat kuitenkin esille, miten koulutus sinällään tuki omaa hyvinvointia, sillä he saivat hengähdystauon kouluarjen keskelle ja työnohjauksellista koulutusta. Koulutuksen sijainnillakin koettiin olevan suuri merkitys. Luontoa lähellä sijaitsevat kylpylähotellit toivat sinällään voimia opettajille. Opettajan työ koettiin henkisesti kuluttavana, ja opettajat halusivat saada enemmän omia voimavaroja lisäävää koulutusta ja työnohjausta, jotta opettaja pysyisi työssään.

Kurssi herätti minussa uusia voimavaroja, koska sain tavallaan luvan ja oikeastaan pakon huolehtia ja hoitaa itseäni. Oman itsensä tärkeänä pitäminen ja tunne siitä, että joku välittää siitä, miten minä voin, tuntuu valtavan hyvältä. Opettajat varsinkin tarvitsisivat tsemppi-koulutusta, jossa olisi joku joka kysyisi mitä sinulle kuuluu ja keskittyy vain opettajaan itseensä ja opettajan voimavarojen kartuttamiseen. Me opettajat luulemme olevamme super-ihmisiä, joiden pitää kestää kaikki oppilailta tuleva arvostelu ja olla näyttämättä miltä se tuntuu. Olemme taitavia kasvattamaan kovaa ulkokuorta, joka näyttää siltä, että mikään ei satu minuun itseäni asti. Menemme sitten nuolemaan haavojamme jonnekin muiden näkymättömiin. Luulen, että tämän vuoksi niin moni vaihtaa alaa vähemmän henkisesti kuluttavaan ammattiin. (...) Esimerkiksi työnohjaus pitäisi olla kaikkien saatavilla. Henkisesti hyvinvoiva opettaja pystyy paremmin opettamaan hyvinvoinnin teemoja oppilaille ja motivoi myös olemuksellaan. (P12)

Hyvinvoiva opettaja jaksaa huolehtia myös oppilaidensa hyvinvoinnista (Veivo-Lempinen 2009b), ja opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaisiin (Onnismaa 2010, 55–56). Opettajat toivat näitä näkökulmia esille portfolioissa. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin tärkeänä työssä jaksamiselle ja

nuorten kasvun tukemiselle. Opettaja kertoivat, että omasta hyvinvoinnista huolehtiminen edesauttaa turvallisen kouluympäristön ja hyvinvoivan työyhteisön luomista. Koulutus antoi voimaa ja uskoa tähän vaativaan tehtävään. Koulutus tuki opettajien itseluottamusta, mikä auttoi toimimaan läsnä olevan aikuisen roolissa ja toi varmuutta mielen hyvinvoinnin käsittelyyn oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajat toivat esille, miten nuorten kanssa toimiminen ja innostus ovat vastavuoroisia ilmiöitä: opettaja saa innostuneista oppilaista ja heidän oivalluksistaan tukea työhyvinvoinnille: ”Omaa jaksamista auttaa juuri oppilaiden tuoret ja aidot pohdiskelut ja oivallukset. On tavallaan kunnia saada olla siinä prosessissa mukana” (P24). Monelle opettajalle pedagogisen työn merkitys ja mielekkyys tulee esille oppilaiden oivaltuessa uusia asioita (Cantell 2010, 60).

Opettajat pohtivat portfolioissaan omaa työhyvinvointia tukevia tekijöitä vapaa-ajalla ja työelämässä. Yleisimpinä hyvinvointia tukevinä tekijöinä vapaa-ajalla mainittiin liikunta, läheiset, erilaiset harrastukset ja työn ja vapaa-ajan selkeä erottaminen (ks. liite 3). Vapaa-ajan toiminnot auttoivat irtaantumaa ja palautumaan työstä. Liikuntahetket ja muut harrastukset koettiin terapeuttisina. Mielekkään liikunnan onkin todettu tuovan mielihyvää, vaihtelua arkeen, ystäviä ja hallinnan tunnetta (Lamminpää 1999, 109; ks. myös Kiviniemi 2008). Läheisistä ihmisistä koettiin saavan tukea ja turvaa. Vaikka oppilaista välitettiinkin, työhön täytyi saada vapaa-ajalla välimatkaa. Fyysisistä perusasioista, syömisestä, liikkumisesta ja nukkumisesta, huolehtiminen nähtiin olennaisena osana hyvinvointia.

Liikunnan, levon ja rakkauden ”pyhä kolminaisuus” on minun hyvinvointini salaisuus. Liikun, jotta pysyn hyvässä kunnossa, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Lepään nukkumalla kunnan yöunia ja viettämällä välillä viikonloppuna täysin sohvaperuna elämää. Lisäksi saan todella paljon voimia toimivasta parisuhteestani ja yhteydenpidosta kavereihin. Siinä on resepti minun hyvinvointini ja sitä kautta työhyvinvointini ylläpitoon. (P7)

Työelämässä puolestaan hyvinvointia eniten tukivat keskustelut työtovereiden kanssa, täydennys- ja lisäkoulutukset ja toimiva työyhteisö (ks. liite 3). Alle kymmenen prosenttia opettajista mainitsi työnohjauksen tärkeäksi työhyvinvointia tukevaksi tekijäksi, vaikka aikaisempien tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat työnohjauksen myönteisenä, ammatti-identiteettiä syventävänä sekä omaa työtä ja jaksamista tukevana (Onnismaa 2010, 57–58). Opettajat kokivat työtovereiden kanssa keskustelun, yhteistyön tekemisen sekä kokemusten ja ideoiden jakamisen työn mielekkyyden ja työssä jaksamisen kannalta olennaisena. Työtoverit osasivat lohduttaa ja laittaa ongelmat oikeisiin mittasuhteisiin, sillä samaa työtä tekevänä he tiesivät, mistä puhuvat. Sosiaalinen tuki onkin merkittävää opettajan hyvinvoinnille, sillä vähäiset keskustelumahdollisuudet työtovereiden kanssa selittävät omalta osaltaan opettajien mielenterveyshäiriöitä (Keskinen 1999, 52–53). Lisäksi keskustelut työyhteisön kanssa tukevat ammatillista kasvua (Jussila 2005, 80; Nevalainen & Kimonen 2005, 180). Opettajat kokivat työnsä yksinäiseksi, mikä lisäsi hyvän työyhteisön ja keskustelun merkitystä.

Omaa jaksamista auttaa hyvä työyhteistö, jossa voimme purkaa ja pohtia asioita yhdessä. Koulumme erityisopettajilla on ollut mahdollista osallistua työnohjaukseen ja sieltä olen saanut uusia näkökulmia

moniin asioihin. Esimiehen tukikin on tärkeä. Tiedän voivani kääntyä esimieheni puoleen kun tarvitsen apua. Työni on välillä kovin yksinäistä ja koen olevani aika yksin oppilaiden asioiden kanssa, joten työyhteisön tuki on korvaamatonta. (P44)

Hyvässä työyhteisössä kyetään käsittelemään ristiriitoja, oppimaan virheistä ja antamaan rakentavaa palautetta. Jos työyhteisö on hyvä ja toimiva, työntekijät sitoutuvat ja ovat tyytyväisiä työhönsä. (Heiskanen ym. 2006, 89–90.) Lisäksi toisia kunnioittavat ja kollegiaaliset suhteet liittyvät myönteisiin seurauksiin koulun tehokkuudessa. Ystävälliset ja kollegiaaliset suhteet opettajien välillä liittyvät työtyytyväisyyteen ja eristäytyneen opetustyön haitta-vaikutusten helpottamiseen. (Schunk ym. 2008, 353.)

Täydennyskoulutukset toimivat puolestaan työnohjauksena, voimavarojen ylläpitäjänä ja oman osaamisen tukena. Tärkeänä koettiin, että koulun rehtori tukee opettajien täydennyskoulutushaluja. Rehtorin tehtävään kuuluukin pitää huolta työnjaon selkeydestä, työntekijöiden perehdyttämisestä ja vaikutusmahdollisuuksien antamisesta opettajille, mikä on olennainen osa hyvän työyhteisön toimintaa (Heiskanen ym. 2006, 89–90). Mahdollisuuksien antaminen ammatilliseen kasvuun ja luovaan toimintaan vaikuttaa opettajan työmotivaatioon (Peltonen & Ruohotie 1992, 96). Täydennyskoulutus voi opettajien kokemusten mukaan antaa uusia näkökulmia, innostaa ja tukea työmotivaatiota.

Tiedän, että täydennyskoulutuskurssi silloin tällöin antaa potkua opetukseen ja auttaa näkemään uusia näkökulmia tuttuihin asioihin. Joskus kursseilla saattaa jopa innostua jostain asiasta ja näin oma motivaatiokin työntekoon paranee. (P40)

Yksi opettaja toi esille, miten huonosti toimiva työyhteisö oli työntekijöiden työhyvinvoinnin esteenä. Hän rohkaistui mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksen jälkeen ja puuttui työpaikkakiusaamistapaukseen.

Koulutus avasi silmät huomaamaan sekä reagoimaan niihin ikäviin asioihin, joita tapahtuu työyhteisössä. Valitettavasti työpaikkakiusaaminen on monen opettajahuoneen ongelma. Näin meilläkin, vaikka KiVa-projektissa olemmekin. Koulutuksen jälkeen sain rohkeutta puuttua epäkohtiin. Uskon, että tämä onkin jo alku parempaan työhyvinvointiin sekä työssä jaksamiseen. Meistä kaikistahan riippuu työyhteisön ilmapiiri ja itse ainakin haluan olla hyvän, toisia kunnioittavan ja yhteishenkisen ilmapiirin tekijänä. (P48)

Opettajahuoneen ilmapiiriongelmat näkyvätkin oppilaiden hyvinvoinnissa, kouluviihtyvyydessä ja opetuksen laadussa. Oppilaissa havaitaan masennusoireilua ja psykosomaattisia vaivoja enemmän huonon työilmapiirin kouluissa verrattuna hyvän työilmapiirin kouluihin. Jos työntekijät kokevat, ettei heitä ymmärretä, oppilaat puolestaan kokevat, ettei heidän mielipiteitään kuulla. (Onnismaa 2010, 55–56.)

Kaksi opettajaa toi esille, että sekä vapaa-ajalla että työelämässä huumori, kyky nauraa itselleen ja leikkiminen parantavat ilmapiiriä ja edistävät hyvinvointia: ”Joskus myös hassuttelen perheeni kanssa ja koulussakin oppilaiden kanssa. Oppilaat rakastavat leikkiä ja minä myös. Koulussakin pitää olla hauskaa” (P19). Cockburnin (1996) tutkimat opettajat olivat samoilla linjoilla: huumoria käyttämällä opettaja teki sekä itselleen että oppilailleen oppimistilanteesta myönteisen ja vaikutti oppilaiden oppimisasenteisiin (Kes-

kinen 1999, 53–57). Huumorin käyttö, kyky nauraa itselleen ja rohkaista muita tekemään samoin kuuluvat emotionaalisesti kypsän opettajan piirteisiin (Hall 2005, 149).

Yli kaksikymmentä prosenttia opettajista toi kuitenkin esille, että vaikka he käsittivätkin oman mielen hyvinvoinnin tärkeyden ja tiesivät keinot sen tukemiseen, käytännön toteuttamisessa oli hankaluuksia. Nämä opettajat toivat esille työn kuluttavuuden ja stressaavuuden, etenkin jos vapaa-ajalla ei ehtinyt palautua lastenhoidon ja muiden kiireiden vuoksi. Opettajan työssä vaarana onkin työuupumus, sillä työstä on vaikea irrottautua vapaa-aikana (Lamminpää 1999, 109). Vapaa-ajan ja työn rajan hämärtymissen ongelma näyttöytyi seuraavan opettajan näkökulmasta mahdottomana:

Aina sanotaan, että töitä ei saisi viedä kotiin. Haluaisin saada listan niistä työpaikoista, joilla tällainen toiminta on ylipäätään mahdollista. Haluaisin myös listan niistä luonteenpiirteistä, joita ihmisellä pitää olla jotta tämä onnistuisi. (P7)

Tosin seuraava opettaja toi ilmi, ettei työn ja vapaa-ajan sekoittumista välttämättä tarvitse nähdä ongelmana: ”Pidän opettajan työstä yläkoululaisten parissa hyvin paljon. Joskus jopa mietin, onko työllä liian tärkeä osuus elämässäni. Kulutan siihen paljon vapaa-aikaani. Mutta miksi näin ei voisi olla?” (P1). Olennaista työhyvinvoinnissa onkin sopivasti kuormittava ja tekijänsä mittainen työ, joka sallii virikkeitä tarjoavan vapaa-ajan, hyvän ravinnon, liikunnan sekä sairauksien ehkäisyn ja hoidon (Rauramo 2008, 27).

Muina kuormittavina tekijöinä opettajat mainitsivat työttömyyden pelon, ylimääräiset työtehtävät, töiden seuraamisen kotiin, perfektionistisen asenteen työtä kohtaan, ylimääräisen opiskelun, erilaiset koulun projektit ja liiallisen huolehtimisen oppilaiden pärjäämisestä. Opettajat kokivatkin ristiriitaisena mielen hyvinvoinnin teemojen opettamisen oppilaille, jos he eivät pystyneet pitämään huolta omasta hyvinvoinnistaan: ”Mielessäni ajattelen vanhaa kulunutta sanontaa, että ’tehkää niin kuin minä sanon eikä niin kuin minä teen’” (P48).

5.3.2 Opettaja nähdään ohjaajana ja kasvattajana

Mielen hyvinvoinnin materiaalin kohdentaminen nuorille oli opettajien mielestä tarpeellista. Opettajat kokivat tarvitsevänsä materiaalia ja harjoituksia nuorten maailman tavoittamiseksi. Tämän kerrottiin olevan edellytyksenä sille, että nuorten hyvinvointia voidaan ylipäätään tukea. Tämänhetkisen yhteiskunnallisen tilanteen koettiin tuottavan paljon paineita nuorille. Terveellisistä elämäntavoista on tietoa mediassa tarjolla, mutta mielen hyvinvointia ei ole korostettu lukuun ottamatta koulusurmien aiheuttamaa kansallista keskustelua. Tästä syystä nuorten mielen hyvinvoinnin tukeminen kouluissa nähtiin erityisen tärkeänä ja terveystiedon aseman uskottiin vahvistuvan perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Tämän koulutuksen myötä rohkenen väittää, että olen saanut erityisen paljon uutta näkökulmaa esimerkiksi mainioon koulumenestyksemme: Pisa – tutkimukset osoittavat helposti mitattavien tietojen perusteella suomalaisen koulumenestyksen erinomaiseksi, kun samaan aikaan nuorisomme kokee masentuneisuutta, väsymystä, koulukiusaamista, yksin jäämistä, koulussa viihtymättömyyttä ja yleistä

elämänhaluttomuutta. Olkoonkin, että nuoruus kehityskriisinä selittää osan näistä tunteista ja asiain-
loista, on kuitenkin selvää, että me opettajat tarvitsemme yhä enemmän tietoja, taitoja ja aitoja ko-
htaamisen kokemuksia terveystiedon ja muiden oppiaineiden opetukseen. Terveystiedosta on takuulla
tuleva yhä perusopetuksen kokonaan läpäisevimmistä ainekokonaisuuksista ja se otetaan varmasti
huomioon tulevaisuudessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa. (P16)

Opettajat voivat tukea oppilaiden kehitystä ja voimavaroja, jos opettaja on valmis tarjoamaan luotett-
avan aikuisen mallin oppilaille ja ymmärtämään esimerkiksi sosiaalisten taitojen heikkouden taustalla ole-
via seikkoja, kuten geneettisiä tekijöitä, temperamenttia ja puutteellisia kotioloja (Launonen & Pulkkinen
2004, 50–56). Yli puolet opettajista toi esille, että heillä on mahdollisuus tukea oppilaiden mielen hyvin-
vointia. Opettajat näkivät nuoruuden merkittävänä kehitysvaiheena, jota opettajat voivat tukea. He ker-
toivat, että opettaja saattaa olla ainoa aikuinen oppilaiden elämässä, joka kykenee auttamaan elämänhal-
linnan- ja kriisinkäsittelytaitojen opettelemisessa ja omaksi persoonaksi kasvussa.

Nuoruus on kehitysvaihe, jolloin useat aikuisuuden mielenterveyden häiriöt alkavat mutta toisaalta,
koska se on persoonallisuuden rakentumisen toinen vaihe, se on otollinen aika uusien toimintamallien
ja ajattelukuvioiden työstämiseen. Siksi on ehdottoman tärkeää, että nuorille opetetaan myös koulussa
keinoja mielen hyvinvoinnin hallintaan. Me opettajat saatamme monelle nuorelle olla niitä ainoita ai-
kuisia, jotka siihen pystyvät. (P37)

Opettajat toivat esille koulun merkityksen nuorten tunne-elämän ja mielen hyvinvoinnin tukemisessa.
Opettajat olivat käsittäneet, että koulu saattaa olla nuorelle ainoa paikka, jossa voi harjoitella tunnetaito-
ja ja muita mielen hyvinvointia tukevia tekijöitä. Terveystiedon tunneilla oppilaat olivat opettajan roh-
kaisemina uskaltaneet puhua tunteistaan avoimesti ja kuulleet vertaisryhmänsä ajatuksista ja tunteista.
Opettajat ymmärsivät kantavansa suurta vastuuta nuorten kasvattamisesta ja ohjaamisesta. Opettajat
kokivat, että koulutuksen ja materiaalin avulla heidän oli helpompi tukea nuorten kasvua aikuiseksi.
Lisäksi opettajat toivat esille, miten mielen hyvinvoinnin harjoituksia tehdessä opettajien on helpompi
huomata, jos oppilas tarvitsee lisätukea ja apua. Opettajan läsnäolo, aikuisen mallina toimiminen ja aito
kohtaaminen koettiin tärkeäksi, sillä: ”(...) suuri osa nuorista puhuu vain muutamien minuuttien ajan omi-
en vanhempiensa kanssa päivän aikana” (P16). Yksi opettaja myös uskoi, että koulutuksen ja materiaalin
hyödyt moninkertaistuvat ja näkyvät tulevaisuudessa, kun opettajille annettiin mahdollisuuksia kehittää
valmiuksia käsitellä mielen hyvinvointia monipuolisesti.

Opettajat olivat huolissaan oppilaiden hyvinvoinnista, ja he toivoivat olevansa apuna nuorten ongelmien
selvittämisessä. Koulutus ja materiaali antoivat konkreettisia malleja nuorten mielen hyvinvoinnin tu-
kemiseksi ja kehittivät opettajan valmiuksia kohdata ja ymmärtää oppilaita. Opettajat myös uskoivat,
että materiaalin konkreettiset mallit auttoivat nuoria rakentamaan eheää minuutta ja mielen hyvinvoin-
tia. Oppilaiden motivaation herättämisessä olennaista onkin kontekstuaalisuus, eli opetettavien ilmiöi-
den sitominen oppilaiden arkeen ja todellisuuteen, jotta tiedosta tulee sovellettavaa ja henkilökohtaisesti
merkittävää (Cantell 2010, 65). Terveystieto koettiin oppiaineena hyväksi juuri siitä syystä, että siinä

voitiin keskittyä oppilaiden hyvinvointiin ja jaksamiseen aivan toisella tavalla verrattuna muihin oppiaineisiin. Terveystieto myös koskettaa jokaista oppilasta.

Kun lukee lehdistä jatkuvasti, kuinka esim. nuorten masentuneisuus ja päihteiden käyttö on jatkuvasti lisääntynyt, olen asiasta toki erittäin huolestunut. Toivoisin opettajana pystyvän vaikuttamaan nuorten ajatusmaailmaan sen verran, että he tietäisivät että apua on saatavilla ja mistä. Tämän tyyppiset kurssit ovatkin opettajan näkökulmasta loistavia, sillä siellä annettiin suoria keinoja onnistua tuossa vaikeassa tehtävässä. (P41)

Ammatillisen kasvun edellytyksenä on pohtia omaa toimintaa ja roolia opettajana; opettaja voi nähdä roolinsa esimerkiksi tiedon ja valmiiden mallien välittäjänä tai ohjauksellisena (Kohonen 1989, 38–39). Opettajat toivat esille ohjauksellisen ja kasvatuksellisen roolin terveystiedon ja mielen hyvinvoinnin teemojen opettamisessa. Opettajan roolin näkeminen ohjauksellisena liittyy aktiivisen oppimisen ideaan ja opettajan rooliin oppilaiden oppimisprosessien rakentajana (ks. Smith 1989, 129–130). Opettajat näkivätkin tehtäväkseen herättää keskustelua, innostaa oppilaita omiin oivalluksiin, luoda turvallista tunnelmaa ja tukea oppilaiden kriittisyyttä. Opettajat korostivat, etteivät he voi pakottaa oppilaita omaksumaan tietoa ja toimintamalleja – he voivat ainoastaan tarjota niitä. Tämä helpotti rajaamaan opettajan vastuualuetta.

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksessa tuli esille sama asia kuin terveystiedonkin eri kursseilla: Minun ei tarvitse opettajana tyrkyttää tietoa oppilaille ja pakottaa heitä omaksumaan asioita, vaan voin ainoastaan tarjota tietoa heille. Oppilaat itse valitsevat oman kehityksensä tai tunteensa mukaan, ottavatko vastaan opettamani asiat vai ei. Tunneasioitakaan ei voi väkisin opettaa oppilaille, vaan heidän tulee olla itse vastaanottavia ja kykeneviä soveltaa opittua arkielämään. On ollut todella helpottavaa tajuta, ettei minun opettajana tarvitse ottaa vastuuta oppilaiden elämäntilanteista ja vastaanottamisesta. Toki opettajana teen parhaani, jotta mahdollisimman moni saisi opetuksestani omaan elämäänsä rahkeita, mutta lopullisen päätöksen tai vastuun tiedon vastaanottamisesta ja soveltamisesta on kuitenkin oppilalla itsellään. (P42)

Yläkoulun työoloja ja terveyttä koskenut tutkimus paljasti, että tytöistä vajaa kolmekymmentä prosenttia ja pojista vajaa neljäkymmentä prosenttia koki koulutyön innostavuuden vähäiseksi (Savolainen 2001). Opettajista yli kolmekymmentä prosenttia toi kuitenkin ilmi sekä oman innostuksensa että oppilaiden innostuksen mielen hyvinvoinnin oppitunneilla. Opettajat kertoivat oppilaiden olleen mielenkiinnolla ja innostuksella mukana tunneilla. Oppilaat uskalsivat kysyä avoimesti tunneilla mieltä askarruttavista asioista. He olivat myös motivoituneita oppimaan asioita, jotka voivat auttaa arjessa. Terveystiedon opetukseen liittyviä opettajien ja oppilaiden kokemuksia tutkittaessa on huomattu, että yhdeksäsluokkalaisten suhtautuivat myönteisesti terveystieto-oppiaineeseen (Kannas ym. 2009). Opettajat olivat saaneet oppilailta positiivista palautetta, mikä sai opettajat jatkamaan innolla mielen hyvinvoinnin teemojen opetusta. Oppilaat olivat toivoneet jopa lisää mielen hyvinvoinnin opetusta terveystietoon. Nuorilla oli tarve saada mielen hyvinvointia koskevaa tietoa ja opettajalle tämä oli tuonut nautinnollisen tilaisuuden toimia tiedonjakajana. Innokkuutta, virheiden hyväksymistä ja kehittymistä painottavan oppimisympäristön on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon, oppimiseen, itseohjautuvuuteen ja hyvinvointiin

(Malmberg & Little 2002, 131–132, 141). Oppilaiden innostus sai opettajat innostumaan ja paneutumaan opetukseen ja kokeilemaan materiaalipaketin uusia harjoituksia. Mielen hyvinvoinnin oppitunneilla oppiminen koettiin enemmän vastavuoroiseksi: oppitunneilla sekä opettaja että oppilaat oppivat ja opettivat. Myös Cantellin (2010, 60) teoksen opettajien mielestä parhaimmillaan opetuksessa oli kyse vuorovaikutuksesta, joissa sekä opettaja että oppilaat oivalsivat uusia asioita ja syvensivät ymmärrystään.

Opettaessani terveystietoa saan käyttää omia tunnetaitojani huomattavasti monipuolisemmin kuin esimerkiksi jääkautta opettaessani. Toisaalta koen näiden tuntien aikana saavan oppilaitani paljon enemmän ajatuksia ja ideoita, kuin esimerkiksi maantiedon tunneilla. (...) Eräs Afganistanista pakolaisena tullut oppilaani kiteytti asian oman kokemuksensa pohjalta näin: 'Ilman mielen hyvinvointia ei ole mitään. Olen menettänyt paljon, mutta uskon kuitenkin huomiseen.' Tämä kuvaa mielestäni hyvin sitä, että myös oppilaat kokevat nämä asiat tärkeiksi. Samansuuntaiset ajatukset toistuivat keväällä ke-
räämässäni palautteessa. (P29)

Opettajat (22 %) toivat kuitenkin esille, että kasvattajan roolin toteuttamista hankaloittaa yhteiskunnallinen tilanne, media ja oppilaiden elämänpiiriin liittyvät ongelmat. Yhteiskunnallinen tilanne ja sosiaalinen media toivat oppilaiden hyvinvoinnille uhkatekijöitä. Opettajat olivat huolissaan, koska kilpailukeskeinen kvartaaliyhteiskunta ja sosiaalinen media eivät anna nuorelle tilaa kasvaa rauhassa aikuiseksi. Kilpailukeskeinen ja kiireinen työelämä vähentävät aikaa, jota vanhemmat viettävät lastensa kanssa. Lisäksi 1990-luvun talouslaman aikana tehtyjen terveystalvelujen leikkauksien vaikutusten uskottiin näkyvän nykyvanhempien kyvyssä tukea lapsiaan.

Viime vuosina nuorten mielenterveydestä ollaan puhuttu ja oltu huolissaan, eikä aiheetta. 1990-luvun talouslaman, joka supisti sosiaali- ja terveystalveluja ja lisäsi työttömyyttä sekä samaan aikaan ajoittunut huumausaineiden ns. toinen aalto on jättänyt jälkensä monen tämän päivän nuoren vanhemman kykyyn kohdata oma murrosikänsä tullut lapsensa. Toinen seikka, joka oikeuttaa huoleen nuorten mielenterveydestä on median ja kilpailukeskeisyyden tunkeutuminen lapsen elämään jo varhain. Vanhempien pitää kenties kilpailla työssään, mikä tarkoittaa vähempää ajankäyttöä perheen kanssa, eikä koulussa-
kaan voi välttyä kilpailulta ja vertailulta. (P37)

Työelämä onkin muuttunut koulutusta, nopeutta ja tehokkuutta korostavaksi, mikä on pudottanut monia ihmisiä työelämän ulkopuolelle ja lisännyt tuloerojen kasvua (Lindberg 2011). Suomalainen perhe-elämä on muuttunut yhteiskunnallisten muutosten myötä, mikä näkyy kadonneena vanhemmuutena ja perheiden hyvinvoinnin kaventumisena (Lämsä 2009a, 21–31). Opettajat toivat esille, että nykyajan nuori on monien paineiden edessä: miten pärjätä tulevaisuudessa, onko suosittu ystäväpiirissä ja onko riittävän viehättävä. Paineet mukautua näkyvät nuorten mielenterveysongelmina ja riskikäyttäytymisenä. Median puolestaan koettiin tuottavan kilpailu- ja ulkonäkökeskeisyyttä. Valtaosa nuorten vapaa-ajasta kuluukin tietotekniikan ja median parissa, mikä vähentää perheiden yhdessä vietettyä aikaa ja tuottaa pinnallisia ja keinotekoisia elämyksiä (Launonen ja Pulkkinen 2004, 28–29). Opettajat kokivat, että pudotuspelit, kuten laulukilpailu Idols, korostavat kilpailun ja ulkonäön merkitystä, mikä lisää nuorten epävarmuutta. Ryhmäpaineen alla nuoret puolestaan alkavat helposti käyttää päihteitä halutessaan kuu-

lua kaveriporukkaan. Nuorten elämä saattaisi olla helpompaa, jos he kohtaisivat vähemmän vaatimuksia ja houkutusia.

Sosiaalinen media ei ainakaan helpota nykypäivän nuoren kasvua. Paineet tulevaisuudesta, ulkomuodosta, laajasta ystäväpiiristä, suosituimmuudesta, terävästä kielestä ja sanavalmiudesta sekä materiaalitulva ovat lasten ja nuorten arkea ja toisaalta riesa. Pohdin usein, miksi tämä kaikki on tullut kehittyvien ihmisten saataville? Olisiko elämä helpompaa kapeammalla sektorilla, vähemmällä vaatimuksilla ja houkutuksilla? Lapset hyppäävät aikuisen rooliin liian varhain. Monet nuoret elävät ristiriitaisessa omassa maailmassaan: kotiväen tietämättä nettisivuilla poseeraa seksikäs neitokainen tai örvistelevä nuorimies, jonka sosiaaliset kontaktit todellisuudessa ovat kovin vähäiset, oikeita ystäviä ei välttämättä ole lainkaan. Itsetunto rakentuu huterista palikoista. Kommentit ja kielenkäyttö ovat sitä luokkaa, että tyylin on muututtava esim. koulutukseen ja työmarkkinoille hakeuduttaessa. Toisaalta, kuka antaa mallin? Tosi – TV tunkee kaikkien olohuoneisiin, aikuiset liikkuvat samoilla nettisivuilla kuin nuoret. On tietysti hyviäkin aikuisia (esim. nettisivujen valvojat ja poliisit), mutta maton alta vetäjiä on liikaa. (P9)

Oppilaiden elämänpiiriin, eli vapaa-aikaan ja perhe-elämään, liittyvät seikat koettiin riskeiksi nuoren mielen tasapainolle. Opettajat huomasivat teettäessään mielen hyvinvoinnin materiaalin kotitehtäviä, etteivät useat vanhemmat osallistu aktiivisesti nuoren arkeen. Osalla oppilaista oli vaikeita ongelmia kotona ja kotitehtävät jäivät tekemättä, mihin opettajan oli vaikeaa suhtautua.

Valitettavasti tiedän myös, että joissain kodeissa nuori on se, joka pitää perheen pystyssä, kun vanhemmilla on esimerkiksi alkoholi-ongelmia. Miten suhtaudun näihin tilanteisiin? Oppilas ei tällöin saa apua kotoa! En voi häntä rangaista siitä, että vanhemmat eivät huolehdi hänestä, jos läksyt on tekemättä. Tällaiset tehtävät muistuttavat häntä siitä, että muiden perheissä voidaan paremmin kuin heillä ja oppilas saattaa ahdistua pahoin. Hankala tilanne... (P5)

Väkivaltatilanteet, nuorten kommunikointi ja pahoinvointi aiheuttivat opettajille haasteita. Väkivaltatilanteiden koettiin yleistyneen, tai niistä kerrottiin avoimemmin opettajalle. Myös Laaksosen (2011) kokemuksen mukaan turvattomuus, pelko, yksinäisyys, väkivalta ja muu asiaton käytös ovat lisääntyneet kouluissa. Yksi opettaja toi esille, miten väkivalta kuuluu monen nuoren arkeen, joten siitä puhutaan avoimesti. Asiaton kielenkäyttö, kuten nimittely, kertoi seuraavassa katkelmassa kirjoittavan opettajan mukaan siitä, että asiaton kielenkäyttö on arkipäiväistynyt ja siitä, että aikuiset eivät puutu siihen riittävästi aktiivisesti. Hän pohti myös oppilaiden pahoinvointia, kuten masennusta, joka vaikuttaa opettajan työhön. Opettajat kertoivat, että työ koostuu yhä enemmän nuorten ongelmien ratkaisemisesta ja pahoinvoivien nuorten kohtaamisesta.

Toisten nimittely ja nälviminen ovat varsin tavallista niin tytöillä ja pojilla Enenevässä määrin karkea kielenkäyttö on lisääntynyt varsinkin tyttöjen keskuudessa. Mielestäni se kieli siitä, että asiattomaan kielenkäyttöön puuttuminen on vähentynyt tai se on jo niin arkipäivää, että kasvattajat ovat kädettömiä vaikuttamaan asiaan. (...) Monet suomalaiset nuoret ovat masentuneita, ja se näkyy myös koulussa ja heijastuu eri tavoin opetustyöhön. Pahoinvoivat nuoret oireilevat käytöksellään, mikä tarkoittaa meille opettajille jokapäiväistä ongelmien ratkomista ja nuorten oireilujen kohtaamista. Jotkut nuoret taas ovat täysin lukossa ikävien kokemustensa tai vaikeiden elämäntilanteidensa turruttamana. (P26)

Oppilaat ovat myös tietoisia siitä, että he tarvitsevat keinoja selviytyäkseen nyky-yhteiskunnassa. Opettaja kirjoitti oppilaastaan, joka toi esille mielenterveyden ennaltaehkäisevän hoidon puutteen.

Eräs oppilas sanoi mielen hyvinvointia käsitellessämme, että koululaisille voisi olla rutiininomaisesti vuosittain psykologilla tai kuraattorilla käynti. Lapsesta asti käydään neuvolassa ja kouluikäisenä rutiininomaisesti terveydenhoitajalla, mutta mielenterveyden ennaltaehkäisevää hoitoa ei ole tällä tavalla saatavilla. Kynnys hakea apua kriisitilanteissa yms. voi tästäkin syystä olla suuri. Koulussa mielen hyvinvoinnin opettaminen on ensiarvoisen tärkeää. (P2)

5.3.3 Opettaja kehittyä ja jakaa asiantuntijuuttaan ja tukeaan

Yksin tekemisen kulttuuri on varjostanut opettajan ammattia, joten opettajien ammatillisen kehittymisen haasteena on jakaa ideoita ja kokemuksia työyhteisössä, jotta kulttuuria voitaisiin muuttaa (Rajakaltio 1999, 42). Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksen jälkeen 44 prosenttia opettajista oli innostuneita jakamaan koulutuksessa oppimaansa myös muille kuin oppilaille. Opettajat halusivat jakaa tietojään opettajayhteisölle, joka oli kiinnostunut mielen hyvinvoinnin materiaalista. Opettajat kertoivat ja esittelivät materiaalia opettajakouksissa. Yhdessä koulussa myös alakoulun opettajat saivat tietoa materiaalista. Opettajat tutustuttivat työtovereitaan erityisesti kuvakortteihin toiminnallisesti, näyttivät Kasvun voimaa -DVD:stä osia ja tukivat työtovereitaan materiaalin käytössä.

Saamani materiaali siirtyi luettavaksi muille terveystiedon opettajille ja välineet yhteiseen käyttöön. Tuen myös heitä kansion käytössä. Kansio on ollut nähtävillä myös opettajan huoneessa, jotta kaikilla halukkailla on ollut mahdollisuus tutustua materiaaleihin. Näin hyvä koulutus ja työaikaan saatu koulutus on myönteisessä mielessä pakottanut siirtämään hyvää ja käytännönläheistä tietoa ja taitoa työyhteisössä eteenpäin. Kiinnostus koulutuksesta on ollut melko laajaa luokanohjajien taholta. (P27)

Osa opettajista oli innostuneita jakamaan tietoutta mielen hyvinvoinnista laajasti koko koulun henkilöstölle esimerkiksi opettajakouksissa. He olivat myös valmiita kehittämään opettajayhteisön hyvinvointia. Mielen hyvinvoinnin sisällöt koettiin sopivan koko lukuvuoden teemaksi. Mielen hyvinvointi voisi olla seuraavan opettajan mukaan luomassa uudenlaista toimintakulttuuria, jossa sekä koulun henkilöstö että oppilaat voisivat paremmin.

Kun palasin koulutuksesta koululleni menin heti kertomaan rehtorille Hyvän mielen koulusta ja totesin, että tässä olisi koulullemme oiva keino päästä itse kokemaan ahaa-elämyksiä ja voimaantumaa koulutyötä varten. Samalla saisimme välineitä luoda uudenlaista toimintakulttuuria, jossa opetus- ja kasvatustyö limittyisivät paremmin. Kouluhan elää selvää murrosvaihetta, jossa täytyy myöntää, että moniammatillinen osaaminen on välttämätöntä ja työyhteisöön on saatava sosiaali- ja terveysalan osaajia osaksi päivittäistä työkenttää koulun sisällä aivan yhtä lailla kuin siellä on opettajiakin. Muuten väsymme emmekä pysty tukemaan nuoria rakentavalla tavalla. (P14)

Toinen opettaja puolestaan piti muiden koulutuksen käyneiden opettajien kanssa esittelyn koulutuksesta ja he kehittivät yhdessä työyhteisön hyvinvointia tukevan ”kevätpörriäis”-tehtävän.

Lisäksi koulumme kaikki opettajat, jotka ovat osallistuneet koulutukseen, pitävät koulumme yhteisen kehittämispäivän yhteydessä esittelyn koulutuksesta sekä toiminnallisia välipaloja päivän aikana. (...) Oma hyvinvointi-idea: teimme ”kevätpörriäis”-kortit, joihin kirjoitettiin kaikkien osallistujien nimet. Kortit laitettiin pannuun ja arvottiin jokaiselle ”kevätpörriäinen”. Tehtävä: Seuraavan viikon ajan jokaisella on oma salainen ”kevätpörriäinen”, jota kuuluu huomioda jollakin, omaan persoonaan sopivalla tavalla. Yritä pitää salassa, kuka olet. Viikon päästä saa paljastaa itsensä, jos haluaa. (P46)

Opettajat halusivat jakaa asiantuntijuuttaan myös oppilaiden vanhemmille. He myös kokivat saaneensa Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksesta välineitä jakaa tietoa vanhemmille. Vanhempainilloissa järjestettiin ryhmäkeskusteluja vanhempia huolestuttavista asioista, ja opettajat luennoivat samoista mielen hyvinvointia tukevista teemoista, joista opettajat olivat oppineet koulutuksessa. Opettajat havainnollistivat mielen hyvinvointia vanhemmille muun muassa mielen hyvinvoinnin käden ja tunneauringon kautta. Opettajat näyttivät osia Kasvun voimaa -DVD:stä, jonka opettajat ja vanhemmat kokivat kattavana ja selkeänä tietopakettina nuoruudesta. Eräs opettaja toi kuitenkin esille, että kokonaan esitettynä DVD tuntuu puuduttavalta, mutta toimii pienempinä osina. Opettajat toivat esille, että DVD:n avulla on helppoa tuoda esille nuoruuteen ja murrosikään kuuluvia tunteita ja ilmiöitä syyllistämättä vanhempia. Siten vanhempien kasvatuksellisia murheita voitiin helpottaa.

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus innoitti opettajia tekemään enemmän yhteistyötä muiden terveystiedon opettajien kanssa. Opettajat kirjoittivat, että yhteistyötä tekemällä mielen hyvinvoinnin opetuksesta saataisiin yhtenäinen jatkumo yläkoululaisille. Opettajat halusivatkin jakaa tietoa keskenään luodakseen jatkumon ja välttääkseen päällekkäisyydet terveystiedossa. Seuraava opettaja suunnitteli mielen hyvinvoinnin opetussuunnitelmaa:

Tavoitteeni on esittää tuleville kollegoilleni, että mikäli koulussa ei jo ole erityistä Mielen hyvinvoinnin -opetussuunnitelmaa, tekisimme sellaisen koulun omaa opetussuunnitelmaa täydentäväksi. Erityisessä Mielen hyvinvoinnin -suunnitelmassa täsmennettäisiin eri ikäkausille tulevat opetuskokonaisuudet ja yhteistyömahdollisuudet, jotta mielen hyvinvoinnin oppisisällöistä tulisi kokonaisvaltainen jatkumo, eikä opettajien vaihtuminen vaikuttaisi oppisisältöjen rakenteisiin. Koulutuksesta saamani opetusmateriaali olisi erinomainen lähtökohta kyseiselle suunnitelmalle. Olen informoinut tulevia kollegoitani Mielen hyvinvoinnin -koulutuksesta, ja innostanut heitä osallistumaan tähän koulutukseen. (P28)

Yksi opettaja innostui suunnittelemaan luokanvalvojille tehtäväpaketin mielen hyvinvoinnin ja KiVa Koulu -materiaalien pohjalta helpottaakseen mielen hyvinvoinnin käsittelyä luokanvalvojan tunneilla. Toisen opettajan mielen hyvinvointia käsittelevällä terveystiedon oppitunnilla oli puolestaan mukana paikallislehden toimittaja, mikä toisaalta kertoi innostuksesta jakaa tietoa koulutuksesta ja toisaalta laajemman yleisön kiinnostuksesta.

Toimittaja (...) oli mukana seuraamassa oppituntia ja kirjoitti siitä sekä yleisesti Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksesta 2009-2011. (...) Aloite jutun tekoon tuli toimittajalta, joka oli kiinnostunut kuulemaan mielen hyvinvoinnin koulutuksesta. Mietin, miten avoimesti oppilaat työskentelevät vieraan läsnä ollessa, ja jännitys näkyikin ylimääräisenä hyörimisenä ja pyörimisenä, kun heitä kiinnosti, mitä toimittaja kulloinkin teki. Mielestäni tunti sujui kuitenkin hyvin, siitä jäi positiivinen mieli. Kaikki tarttuivat työhön ja kommentoivat jälkikäteen tuntia mukavaksi. He olivat myös ylpeitä lähes kahden sivun artikkelista, jonka paikallislehti julkaisi. Jutun ilmestymistä odotettiin malttamattomina. (P11)

Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus koettiin tärkeäksi kollegiaalisen tuen jakamisen tilaisuudeksi. Opettajista kaksikymmentä prosenttia oli sitä mieltä, että uusiin työtovereihin tutustuminen, näkemysten vaihtaminen ja tuen jakaminen motivoivat ja auttoivat jaksamaan työssä ja kehittämään itseään opet-

tajana. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen, vastuun jakamisen, yhteisöllisyyteen rohkaisemisen ja avoimuuden kulttuurin rakentamisen on todettu tukevan henkilöstön hyvinvointia (Onnismaa 2010, 55–56). Yksi opettaja toi puolestaan esille, miten tärkeää on ollut keskustella ja jakaa kollegiaalista tukea koulutuksessa, etenkin, kun oma työpaikka ei ollut tarjonnut tällaiseen tilaisuutta. Myös Savolaisen (2001) tutkimat opettajat toivat esille työyhteisön avoimuuden ja keskustelun merkityksen ja tarpeen. Portfolioidissa tuotiin esille, miten merkittävää on antaa koulutuksessa mahdollisuus keskustella ja tutustua toisiin opettajiin. Kokemuksien, tietojen ja ongelmien ratkaisujen jakaminen saman alan ihmisten kanssa koettiin tärkeäksi ja omaa osaamista tukevaksi.

Hankalimmatkaan tilanteet eivät tuntuneet niin pahoilta, kun niistä kertoi poreammeen lämmössä. Hyviä opetusvinkkejä tuli vaihdettua ja kurssimateriaalin läpikäyminen toisen kanssa, selvitti millaisia mahdollisuuksia kansio oikein sisältääkään. Kurssilla yhdessä tekeminen, erilaiset harjoitukset (esim. katsekontaktipiiri) toimivat esimerkin tavoin, näitähän voisi kokeilla omassa luokassakin. (P13)

Seuraava opettaja toi ilmi, että usein koulutuksien tärkeintä antia on vertaistuen jakaminen. Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus toi tähän kuitenkin poikkeuksen, sillä se antoi konkreettisia tuntimalleja sisältävän materiaalipaketin.

Paljon olen ajan saatossa käynyt erilaisissa koulutuksissa ja usein paras ja rikkain anti on ollut nähdä kollegoita ja vaihtaa kuulumisia. Useinkaan koulutuksista ei ole ”jäänyt käteen” mitään uutta ja konkreettista. Tällä kertaa jokainen sai todella mahtavan paketin mukaansa lämpimäisiksi kotiin viemiseksi. (P38)

Suurimmassa osassa opettajien portfolioita tuli ilmi opettajien halu kouluttautua ja kehittyä opettajana. Ammatillisen kasvun edellytyksenä onkin omien kehittymiskohteiden pohtiminen (Kohonen 1989, 38–39). Moni opettaja kertoi vahvuusikseen halun oppia ja kokeilla uutta, kehittyä opettajana, käydä koulutuksissa ja kehittää terveystietoa. Opettajat kertoivat myös opiskelevansa ja päivittävänsä tietoja itsenäisesti ja pyytävänsä oppilailta palautetta kehittääkseen opetusta. Tutkimustulosten mukaan työuupumus ja ammatillinen kehitys olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa (Tuominen 2002), opettajan halu kehittyä oli yhteydessä työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen (Leino & Leino 1997, 109; Peltonen & Ruohotie 1992, 96; Salmela-Aro & Nurmi 2002, 168–169) ja ammatilliseen kasvuun motivoituneiden opettajien opiskelijat kokivat opiskelijasuhteet, opetuksen ja työrauhan hyväksi (Ruohotie 1993, 77–78). Opettajat näkivät opettajana kehittymisen elinikäisenä prosessina, jota täydennyskoulutukset tukevat. Täydennyskoulutuksen nähtiin vahvistavan opettajien ammatti-identiteettiä ja työmotivaatiota sekä tukevan ammatillista kasvua.

Mielen hyvinvoinnin koulutus tuki monella tavoin omaa ammatillista kasvuani. Kurssin jälkeen olen pystynyt pysähtymään kohtaamaan oppilaan aidosti. Enää ei ole niin kiire seuraavaan asiaan tai seuraavalle tunnille. Ajattelen, että on korvaamattoman tärkeää olla aidosti läsnä oppilaille. (P29)

Aiempien tutkimustuloksien mukaan opetushenkilöstö koki ammatillisen osaamisen kehittämisen ja psyykkisen jaksamisen tukemisen työkykyä ylläpitäväksi toiminnaksi (Savolainen 2001). Opettajat toi-

vatkin esille lisäosaamisen ja -koulutuksen tarpeen. Hyvinvoinnin teemoista lisäkoulutusta kaivattiin koulukiusaamisen, tunteiden, stressin, seksuaali- ja päihdeasioiden, vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden käsittelyyn. Eräs opettaja toi myös esille, että opettajat tarvitsevat lisätietoa siitä, miten opettajan tulisi toimia, jos oppilas on syvästi masentunut tai itsetuhoisin ja siitä, miten vanhempien ja opettajan välille saisi rakentavan yhteistyösuhteen. Lisäksi opettajat kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta oman hyvinvoinnin tukemisesta sekä erilaisista toiminnallisista, luovista ja draamallisista työtavoista. Myös Savolaisen (2001) tutkimat opettajat toivoivat täydennyskoulutusta omaan opetusaineeseen, yhteistyö- ja opetustaitoihin sekä nuorten ongelmien kohtaamiseen. Moni opettaja toi esille kiinnostustaan ja haluaan osallistua mielen hyvinvoinnin jatkokoulutukseen, jos sellainen järjestettäisiin. Yksi opettaja suunnitteli, että tällaisella jatkokurssilla voitaisiin kerrata opittuja tietoja ja taitoja sekä jakaa kokemuksia käytännön kokeiluista. Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutuksen kaltaisten täydennyskoulutusten koettiin lisäävän ammatillista osaamista ja kehittymistä.

6. YHTEENVETO JA POHDINTA

Opettajaksi kehittymisen prosessissa on olennaista sekä tietojen, taitojen ja asenteiden kehittyminen että opettajan oma reflektointi ammatillisesta kasvustaan (Nätkö 1998, 84). Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus kehitti opettajien tietoja, taitoja ja asenteita ja portfolio tarjosi välineen ammatillisen kasvun ja kehittymiskohteiden reflektoinnille.

Opettajat saivat koulutuksesta tukea tiedollisten valmiuksien kehittämiseen, ja he kokivat koulutuksen teoreettisen annin mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. Luennoista saatiin konkreettisia malleja mielen hyvinvoinnin vahvistamiseen. Osa opettajista koki käsityksiensä mullistuneen, osa oli maltillisempia ja kertoi käsityksensä laajentumisesta ja jo opitun kertaamisesta. Osa opettajista puolestaan näki mielen hyvinvoinnin merkittäväksi ja soveltuvan pohjaksi koko terveystiedon opetukselle. Mielen hyvinvoinnin materiaalin integroimisen eri oppiaineisiin koettiin olevan helppoa, ja koulutuksessa opittua haluttiin soveltaa myös muihin tilanteisiin kuin oppitunteihin.

Opettajat saivat tukea myös taidollisten valmiuksien kehittämiseen, vaikka opettajat kokivat monia haasteita opettaa terveystietoa ja mielen hyvinvointia. Mielen hyvinvoinnin soveltaminen terveystietoon koettiin helpoksi, sillä materiaalipaketti myötäili opetussuunnitelmaa. Valtaosa opettajista oli kokeillut materiaalia käytännössä, loput tehneet vasta suunnitelman. Materiaalipaketin monipuolisilla opetusmenetelmillä ja tehtävillä voitiin vastata erilaisten ryhmien tarpeisiin. Draama- ja toiminnallisilla menetelmillä saatiin monipuolisuutta oppitunteihin ja oppilaat aktiivisiksi. Menetelmien hyödyt tunnustettiin, vaikka kokeilut eivät aina olleet onnistuneita. Epäonnistumisten kuuluminen opetuksen kehittämisprosessiin opittiin jo koulutuksessa.

Opettajilla oli kuvakorteista myönteisiä kokemuksia: kortit innostivat oppilaita kertomaan ajatuksistaan, tunteistaan ja mielipiteistään, paransivat luokkien ilmapiiriä sekä auttoivat työrauhaongelmien käsittelyssä. Lisäksi kortit auttoivat opettajaa saamaan henkilökohtaista kontaktia oppilaisiin. Turvallisen ryhmän merkitystä kuvakorttitehtävien onnistumisessa korostettiin. Mielen hyvinvoinnin käden avulla opettajat saivat konkreettisen apuvälineen, jolla osoittaa oppilaille mielen hyvinvoinnin muodostumisen arkisista asioista. Pelikortit koettiin mukavaksi tavaksi saada vaihtelua oppitunteihin ja kevennystä vakavien aiheiden käsittelyyn. Pelikorttien avulla voitiin myös tarjota oppilaille samastumiskohteita. Opettajat huomasivat, miten vaikeaa joillekin oppilaille on käsitellä tunteita edes leikkimielisessä harjoituksessa. Pelikorttien kohdalla tuotiin myös esille, miten merkittävää oli harjoitella materiaalin tehtäviä jo koulutuksessa.

Tarinatyöskentelyllä oppilaat saatiin samastumaan todenmukaisiin tarinoihin ilman, että asioita käsiteltiin henkilökohtaisella tasolla. Turvaverkon avulla oppilaille pystyttiin havainnollistamaan lähiympäristön tärkeys hyvinvoinnille. Tunneauringosta saatiin apua tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen. Ku-

va-analysilla kyettiin herättämään oppilaissa monia ajatuksia yksinäisyydestä, kaverisuhteista ja kriiseistä. Erilaisilla toiminnallisilla leikeillä parannettiin luokan ilmapiiriä ja viritettiin oppitunnin aiheeseen. Kuvanveistäjäharjoituksilla harjoiteltiin kehon viestien tulkintaa, jämakkyyttä, tunteiden tulkintaa ja tunnetilojen ilmenemismuotoja. Mielen saaret -internetpelillä kehitettiin oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Mielen hyvinvoinnin ja terveystiedon opettamisessa kerrottiin olevan monia haasteita: opettajaan liittyvät haasteet koskivat perinteisiin opetusmenetelmiin tukeutumista, tietojen päivittämistä, priorisointia, läsnäoloa ja terveystiedon hyödylliseksi saamista. Oppilasryhmään liittyvät haasteet koskivat ryhmien kokoa, heterogeenisuutta ja dynamiikkaa sekä oppilaiden murrosikää. Kouluun ja opetussuunnitelmaan liittyvät haasteet koskivat kiirettä ja vähäistä tuntimäärää, yhtenäisen jatkumon saamisen mahdottomuutta, työyhteisön innostumattomuutta ja yhteistyön ongelmia, oppikirjasidonnaisuutta sekä puutteita opetustilassa ja teknisissä välineissä. Lisäksi terveystiedon elämänläheisyys ja arviointi koettiin haasteelliseksi.

Koulutus auttoi opettajia käsittelemään mielenterveyttä ja ymmärtämään mielen hyvinvoinnin merkitys sekä itselle että oppilaille. Koulutus tuki opettajien mielen hyvinvointia ja motivoi myös edistämään tietoutta mielen hyvinvoinnista työympäristössä. Koulutus tuki opettajien mielen hyvinvointia, sillä luennot koettiin terapeuttisina ja ne antoivat ohjeita hyvinvoinnin tukemiseen ja oman toiminnan ymmärtämiseen. Koulutus sinällään tuki myös opettajien hyvinvointia, ja kylpylähotelli koulutuspaikkana koettiin voimavaroja lisäävänä. Opettajat näkivät omasta hyvinvoinnista huolehtimisen tärkeänä työssä jaksamisen, nuorten kasvun tukemisen ja hyvinvoivan kouluympäristön luomisen kannalta. Nuorten kanssa toimiminen ja innostus koettiin vastavuoroiseksi ilmiöksi, sillä opettaja sai innostuneista oppilaista ja heidän oivalluksistaan tukea työhyvinvoinnille ja innostusta opettamiseen. Opettajat kertoivat omia keinojaan tukea hyvinvointia sekä vapaa-ajalla että työelämässä. Vapaa-ajalla liikunta ja muut harrastukset auttoivat irtaantumaan työstä. Fyysisistä perusasioista huolehtiminen nähtiin olennaisena osana hyvinvointia. Työelämässä hyvinvointia tukivat keskustelut työtovereiden kanssa, täydennys- ja lisäkoulutukset ja toimiva työyhteisö. Huumori auttoi jaksamaan sekä vapaa-ajalla että työelämässä. Opettajilla oli kuitenkin hankaluuksia oman hyvinvointinsa tukemisessa, sillä arjen ja työelämän sovittaminen oli ongelmallista, oppilaiden pärjäämisestä huolehdittiin liikaa ja työmäärä koettiin suureksi.

Opettajat kokivat nuorille suunnatun mielen hyvinvoinnin materiaalin merkittäväksi, sillä yhteiskunnallisen tilanteen koettiin tuottavan paljon paineita nuorille, ja kilpailuyhteiskunta, sosiaalinen media ja lisääntynyt väkivalta ja mielenterveysongelmat tuovat oppilaiden hyvinvoinnille uhkatekijöitä. Opettajat olivatkin huolissaan oppilaistaan ja heidän mielenterveydestään. Yli puolet opettajista koki, että heillä on mahdollisuus tukea nuorten mielen hyvinvointia. Opettajan vastuu kasvattajana koettiin suureksi: opettaja saattaa olla ainoa aikuinen, joka tukee oppilaan hyvinvointia. Opettajat myös uskoivat, että materi-

aalin konkreettiset mallit auttavat nuoria kehittämään mielen hyvinvoinnin taitoja. Opettajan rooli nähtiin ohjauksellisena: opettaja voi ohjata ja tarjota oppilaille malleja, muttei pakottaa omaksumaan niitä. Mielen hyvinvoinnin tunneilla oppiminen ja innostus koettiin enemmän vastavuoroisiksi: tunneilla sekä opettaja että oppilaat oppivat, opettivat ja innostuivat.

Opettajat halusivat jakaa asiantuntijuuttaan ja tietojaan opettajayhteisölle ja oppilaiden vanhemmille. Opettajat olivat innostuneita kehittämään opettajayhteisön hyvinvointia, tekemään yhteistyötä muiden terveystietoa opettavien opettajien kanssa ja luomaan uutta, mielen hyvinvointia tukevaa toimintakulttuuria. Koulutus koettiin tärkeäksi kollegiaalisen tuen jakamisen areenaksi: uusiin työtovereihin tutustuminen, näkemysten vaihtaminen ja tuen jakaminen nähtiin motivoivaksi, jaksamista tukevaksi ja työtä kehittäväksi. Opettajien halu kouluttautua ja kehittyä tuli esille valtaosassa portfolioita. Moni opettaja toi myös esille kiinnostustaan ja haluaan osallistua mielen hyvinvoinnin jatkokoulutukseen, jos sellainen järjestettäisiin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että Mielen hyvinvoinnin koulutus koettiin merkityksellisenä, tarpeellisenä ja hyödyllisenä. Tulokset antavatkin Suomen Mielenterveysseuralle, ja muille koulun hyvinvointia tukeville tahoille, vahvistusta koulun hyvinvoinnin tukemisen tärkeydestä. Lisäksi tulokset antavat palautetta Suomen Mielenterveysseuralle koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta. Vaikka tutkimustulokset ovat spesifejä, niitä voidaan tarkkailla laajemmasta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimustuloksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että opettajan kompetenssin ulottuvuudet ovat saman ilmiön eri puolia ja ilmenevät päällekkäin. Opettajan tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia valmiuksia ja kehittymistä onkin keinotekoista tarkastella erikseen: opettajan on mahdotonta kehittää toimintamallejaan ja pedagogisia järjestelyitä ilman tietoa, ja toisin päin. Opettajan tietotaitoon on kytkeytyneenä asenteelliset valmiudet: halu ja motivaatio ohjaavat opettajan oppimista ja kehittymistä. Opettajan ammatillinen kasvu ja kompetenssin vahvistaminen edellyttävät opettajan tieto-, taito- ja asennevalmiuksien kehittymistä. Kuten tulokset osoittivat, täydennyskoulutuksella ja rehtorin tuella on suuri merkitys sille, miten opettaja suhtautuu kehittymiseensä.

Aiempien tutkimustulosten mukaan opettajien täydennyskoulutukseen osallistumattomuuden syitä ovat opettajien asenteiden ja motivaation lisäksi koulujärjestelmä, rahoitus, oppilaitosten ilmapiiri, oppilaitosjohto ja sen näkemykset. Esimerkiksi sijaisten palkkaaminen muodostuu usein ongelmaksi. Lisäksi todettiin, että opettajista löytyy sekä koulutuksissa runsaasti käyviä että koulutuksia vältteleviä opettajia. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007, 49–50.) Tämän tutkimuksen opettajat kuuluivat edelliseen opettajakuntaan: täydennyskoulutusta ja omaa kehittymistä arvostettiin ja tavoiteltiin. Yläkoulun opettajat ovatkin aiempien tutkimustuloksien mukaan ahkeria jatko- ja täydennyskoulutuksissa kävijöitä (Hämäläinen & Kyrö 2011, 109). Toisaalta pitkäkestoisen opettajien täydennyskoulutuksen arvioinnin tulosten mukaan opettajien opiskelumotivaatiota heikentävät taloudellisten syiden ja kiireen lisäksi epärealist-

set käsitykset sisällöstä ja koulutuksen edellyttämästä työmäärästä sekä kielteinen asenne täydennyskoulutusopintoja kohtaan (Teinilä 1999, 50). Ei riitä, että täydennyskoulutuksia ainoastaan tarjotaan: niiden käymiselle on tarjottava taloudellista tukea. Lisäksi täydennyskoulutuksen tulisi olla ennakoitava ja opettajan tarpeita palveleva. Pelkkien irrallisten tietojen tarjoaminen voi johtaa kielteiseen suhtautumiseen täydennyskoulutuksia kohtaan ja tyrehdyttää ammatillista kasvua (Leino & Leino 1989, 28–29). Teorian ja käytännön käsittely erillisinä kokonaisuuksina puolestaan johtaa usein siihen, että opettajan työn orientaatiopohja ei jäsenny eikä selkünny, mikä voi johtaa työssä turhautumiseen ja jopa täydelliseen uupumiseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 215–216).

Ammatilliseen kasvuun ei voida pakottaa lainsäädännöllisin eikä hallinnollisin määräyksiin; yksilön täytyy nähdä ammatillinen kehittyminen tavoittelemisen arvoisena ja itselle mahdollisena asiana (Kohonen 1989, 47–48). Tämän tutkimuksen opettajien myönteiset ja ammatillista kasvua tukevat kokemukset voivat johtua siitä, että koulutuksen taustalla on hanke, jonka puitteissa on kartoitettu opettajien tarpeita ja siitä, että koulutus tarjosi helposti toisiinsa nivottavissa olevaa teoriaa ja käytäntöä. Koulutuksesta saatu materiaali paketti konkreettisine tuntimalleineen auttoi opettajia omaksumaan uusia tapoja tukea ja käsitellä mielenterveyttä. Tutkimustulokset viittaavatkin siihen, että abstraktien käsitteiden oppiminen konkreettisten ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä tukee parhaiten käsitteen transferoitumista uuteen tilanteeseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 131).

Opettajien ammatillinen kasvu ja kehitys riippuvat opettajan kehityksen vaiheesta. Aloitteleva opettaja vasta vakiinnuttaa perustaitojaan, kun taas pidemmällä kehityksessä oleva opettaja uudelleenarvioi työtään, jonka seurauksena joko kehitetään tiedollista ja taidollista osaamista, pitäydytään rutineissa tai kehitetään työyhteisöä ja sen hyvinvointia (Järvinen 1999, 266–269). Toisilla opettajilla olikin haasteita soveltaa uusia opetusmenetelmiä ja muuttaa rutinoituneita toimintatapoja. Toiset opettajat puolestaan kertoivat työyhteisön hyvinvoinnin tukemisesta. Täytyy kuitenkin huomata, että työn uudelleenarvioinnin seuraukset voivat olla päällekkäisiä. Vaikka opettaja pitäytyisi rutineissaan opetuksessa, hän voi olla kiinnostunut tukemaan oppilaiden ja henkilöstön hyvinvointia. Jotta täydennyskoulutus olisi hyödyllinen ja opettajien tarpeita palveleva, tulisi sen ottaa huomioon ammatillisessa kasvussa eri tahtia kehittyvät opettajat. Lisäksi koulutettavien opettajien käsitykset opettajan työstä ja reflektoinnin taso vaihtelevat. Omista käsityksistään tietoisesti tekeminen ja toimintamallien uudelleenrakentaminen turvallisessa ilmapiirissä ovat täydennyskoulutusten olennaisimpia tehtäviä (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 225). Aiemmat tutkimustulokset paljastivat, että hyvä ja opettajien jaksamista tukeva täydennyskoulutus huomioi opettajien omat tarpeet, toimii ennaltaehkäisevästi (Tuominen 2002) ja ottaa huomioon opettajan työn kokonaisvaltaisuuden (Onnismaa 2010, 57).

Heikkisen (2007) tutkimuksen mukaan täydennyskoulutus ei vastaa opettajien odotuksiin. Tulosten perusteella opettajille tulisi tarjota tietojen ja taitojen päivytystä, koulutustarpeiden ennakoitua, tilaisuuksia

vuoropuhelulle, mahdollisuuksia pohtia omia kehittämistarpeitaan ja tukea ammatilliseen kasvuun. Tämän tutkimusten opettajien myönteisyys täydennyskoulutusta kohtaan voi selittyä sillä, että koulutus vastasi opettajien odotuksia, myös ne ylittäen, ja tarjosi tietojen päivytystä ja vuoropuhelua työtovereiden kanssa. Lisäksi portfolio-työskentely antoi tilaisuuden pohtia ammatillista kasvua ja kehittämiskohteita. Tiedollinen kehittyminen ja oppiminen liittyvät myös mielen hyvinvointiin, kuten mielen hyvinvoinnin mallista käy ilmi (ks. luku 2.1). Täydennyskoulutukset voivatkin toimia opettajan mielenterveyttä vahvistavana ja suojaavana tekijänä (ks. Heiskanen ym. 2006, 21; Lehtonen & Lönnqvist 2001, 14–15).

Tutkimustulosten perusteella reflektion merkitys ammatillisessa kasvussa on ilmeinen. Portfolioiden hyödyllisyys ammatillisen kasvun ja reflektoinnin tukemisessa on todettu aiemmissakin tutkimuksissa (ks. Niikko 1997; Järvinen 1999, 261–264). Portfoliotyöskentely ohjasi opettajia pohtimaan ja jäsentelämään ajatuksiaan oppimistaan asioista. Reflektointi on tässä vaiheessa merkittävää, jotta koulutuksessa tarjottuja tietoja ja taitoja ei omaksuta kriittittömästi. Reflektion taso jää Leinon ja Leinon (1997, 121–122) mukaan teknisen tietämisen ja suoraan käytettävän tiedon etsimisen tasolle, jos kokemuksia ei konstruoida uudelleen yksin tai yhdessä työtovereiden kanssa. Reflektion tuloksena opettajat uusivat ja täydensivät käsityksiään mielenterveydestä sekä omaksuivat uusia opetusmenetelmiä ja harjoituksia. Reflektiivinen ajattelu mahdollisti omien toimintatapojen kriittisen tarkastelun ja arvioinnin. Asiantuntijana kasvaminen vaatiikin uuden oppimista. Yksilötason näkökulma on yleinen käsiteltäessä opettajan ammatillista kasvua ja asiantuntijaksi kehittymistä. Kuten Hakkarainen ja Järvelä (1999, 241–242) muistuttavat, vuorovaikutus ja keskustelu muiden kanssa auttavat kehittämään opettajan kognitiivisia taitoja. Tutkitut opettajat toivat ilmi kollegiaalisen tuen merkityksen kouluarjen ongelmatilanteiden ratkaisemisessa, näkemysten vaihtamisessa ja tuen jakamisessa. Kollegiaalisen tuen koettiin motivoivan ja auttavan itsensä kehittämisessä ja työssä jaksamisessa. Yhteistyön tekemisen tärkeys ymmärrettiin koulutuksen jälkeen paremmin.

Opettajilla on tämän tutkimuksen näkökulmasta tarvetta kehittää valmiuksiaan kohdata oppilailta, tukea heidän hyvinvointiaan ja toimia kasvattajan roolissa. Voitaneen päätellä, ettei näitä valmiuksia ole tuettu riittävästi peruskoulutuksen aikana. Opettajankoulutukselle pitäisi siten asettaa uusia tavoitteita. Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004, 183–185) ovat hahmotelleet tulevaisuuden opettajankoulutukselle periaatteita, jotka tukevat tämän tutkimuksen esille tuomia seikkoja. Luottamukselliset suhteet oppilaisiin, ongelmanratkaisu, jaettu kasvatuskumppanuus, opettajien välinen yhteistyö, elinikäinen ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus ovat kaikki teemoja, jotka ilmenivät tämän tutkimuksen tuloksissa. Olisi merkittävää, että näitä taitoja harjoiteltaisiin ja periaatteita sisäistettäisiin jo peruskoulutuksen aikana ja täydennyskoulutuksessa päivitetäisiin ja syvennettäisiin osaamista. Muutos opettajankoulutuksessa on kuitenkin turha, jos muutosta ei tapahdu koulujärjestelmässä; kiire, opettajien välisen yhteistyön puute ja täydennyskoulutautumisen paineet tuskin helpottavat, ellei opettajille anneta aikaa ja mahdollisuuksia vastata vaatimuksiin. Launonen ja Pulkkinen (2004, 28–45) ovatkin eritelleet koulun kehittämistarpeiksi

nuorten elämäntavan muutoksen tukemisen, moniammatillisen yhteistyön kehittämisen, oppilaiden kasvuympäristön muutokseen osallistumisen, oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen ja riskitekijöiltä suojaamisen.

Kohonen ja Kaikkonen (1998, 141) tarjoavat opettajan täydennyskoulutautumisen ja aikapulan ongelmien ratkaisemiseksi ammatilliseen uudistumiseen kuluvan ajan sisällyttämistä ainakin osaksi opettajan työpäivään. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on lyhennetty oppilaiden oppivelvollisuuspäiviä opettajien työpäivien määrän pysyessä samana. Saukkosen (2001, 193–194) esittämä ajatus inspiraation koulusta voi myös tarjota vaihtoehdon. Inspiraation koulun ajatusmaailma mahdollistaisi kiireettömyyden ja vaikuttavien oppimiskokemusten tavoittelemisen, mikä on olennaista opettajien ja oppilaiden mielen hyvinvoinnin ja oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta. Kotilainen, Suoranta ja Vadén (2010) puhuvat *slow school* -ajatuksista, joka korostaa kiireettömyyden merkitystä kriittisten taitojen oppimisessa. Inspiraation ja kiireettömyyden koulu mahdollistaisi paremmin Veivo-Lempisen (2009a) peräänkuuluttaman aidon kohtaamisen, jossa opettajan roolia nuoren kannustajana, tukijana ja ohjaajana korostetaan.

Opettajien ammatillista kasvua sekä opettajan ja oppilaiden hyvinvointia koskevia kysymyksiä on tärkeää pohtia. Opettajien kiinnostus työnohjaukseen viime vuosina voi kertoa opettajien neuvottomuudesta ja uupumuksesta koulun koventuneessa arjessa sekä opettajankoulutuksen kykenemättömyydestä vastata opettajan ammatin muuttuneisiin vaatimuksiin (Rauste-von Wright ym. 2003, 226). Täytyy myös huomioida, että mielenterveyshäiriöt ovat merkittävin nuorten toimintakykyä häiritsevä tekijä (Kaltiala-Heino ym. 2010, 2033) ja opettajan työ koetaan usein kuormittavana muutospainneiden, vaatimuksien, epäselvien tavoitteenasettelujen ja kiireen vuoksi (Keskinen 1999, 53). Opettajan työssä vaarana onkin työuupumus, sillä opettajan voimavaroja kuluttavat muun muassa vaikeus irrottautua työstä vapaa-aikana (Lamminpää 1999, 109). Tutkimustulokset vahvistivat tätä näkemystä: opettajat kertoivat arjen ja työelämän sovittamisen ongelmista, liiasta huolehtimisesta ja suuresta työmäärästä. On tärkeää muistaa, että opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaisiin (Onnismaa 2010, 55–56).

Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että koulun perustavanlaatuisen tarkoituksen, oppilaiden tiedollisten taitojen kehittäminen, ei riitä nykyajan koulussa: opettajat ovat huolissaan oppilaistaan ja kokevat roolinsa kasvatuksellisena ja ohjauksellisena. Koulussa tulisi nykyistä paremmin ottaa huomioon oppilaiden hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen. Kognitiivisia ja affektiivisiä prosesseja ei voidakaan irrottaa toisistaan; emotionaaliset prosessit määrittelevät, miten abstrakteimmatkin taidot opitaan (Oatley & Nundy 1998, 271). Täten myös koulun tiedollisten tavoitteiden näkökulmasta tulisi huomioida paremmin esimerkiksi tunteiden merkitys opetuksessa. Koulun tulisi myös ottaa paremmin huomioon, ettei koulu kuulu kaikkien oppilaiden tärkeimpiin kiinnostuksen kohteisiin. Koulumotivaation puutteen taustalla onkin usein aiemmat kokemukset, negatiivinen minäkäsitys, liian korkea tai matala

tavoitetaso sekä kotiolo ja elämäntilanne (Lämsä 2009b, 54). Jos oppilas ei kykene keskittymään tiedollisten taitojen opettelemiseen esimerkiksi puutteellisten kotiolojen takia, koulun ja opettajan tuella voi olla suuri merkitys oppilaan pärjäämiselle.

Toisaalta kuten Keltikangas-Järvinen (2006, 100) huomauttaa, oppilaiden tarpeiden huomioiminen yksilöllisesti on suurissa luokissa mahdotonta. Tutkitut opettajat toivat myös esille suurten ja heterogeenisten oppilasryhmien tuomat haasteet: hiljaiset oppilaat jäävät huomioimatta, keskusteluun ei saada kaikkia oppilaita, kaikki oppilaat eivät uskalla osallistua, ryhmää on hankala hallita ja oppilaiden henkilökohtaisen terveysosaamisen tukeminen on vaikeaa. Monet tutkimukset osoittavat, että psyykinen hyvinvointi vaikuttaa motivaatioon, eli siihen millaisia tavoitteita itselle asetetaan ja miten niitä arvioidaan (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 168). Jos oppilaat ja opettajat voivat huonosti, heidän motivaationsa ja odotuksena oppia uutta ja kehittyä vähenevät. Karppinen (2011) tuo kuitenkin esille, että draamakasvatus-oppiaineen hyväksymättä jättäminen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vaikuttaa huonolta kehityssuunnalta. Draamakasvatuksella olisi voitu tukea oppilaiden ilmaisu- ja empatiataitoa sekä kykyä ratkoa ja tarkastella ristiriitatilanteita ilman henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Myös tutkittavat toivat esille toiminnallisten ja draamamenetelmien hyötyjä. Näyttää siltä, että koulu pysyy tulevaisuudessakin tiedollis- ja lukuainepainotteisena laitoksena.

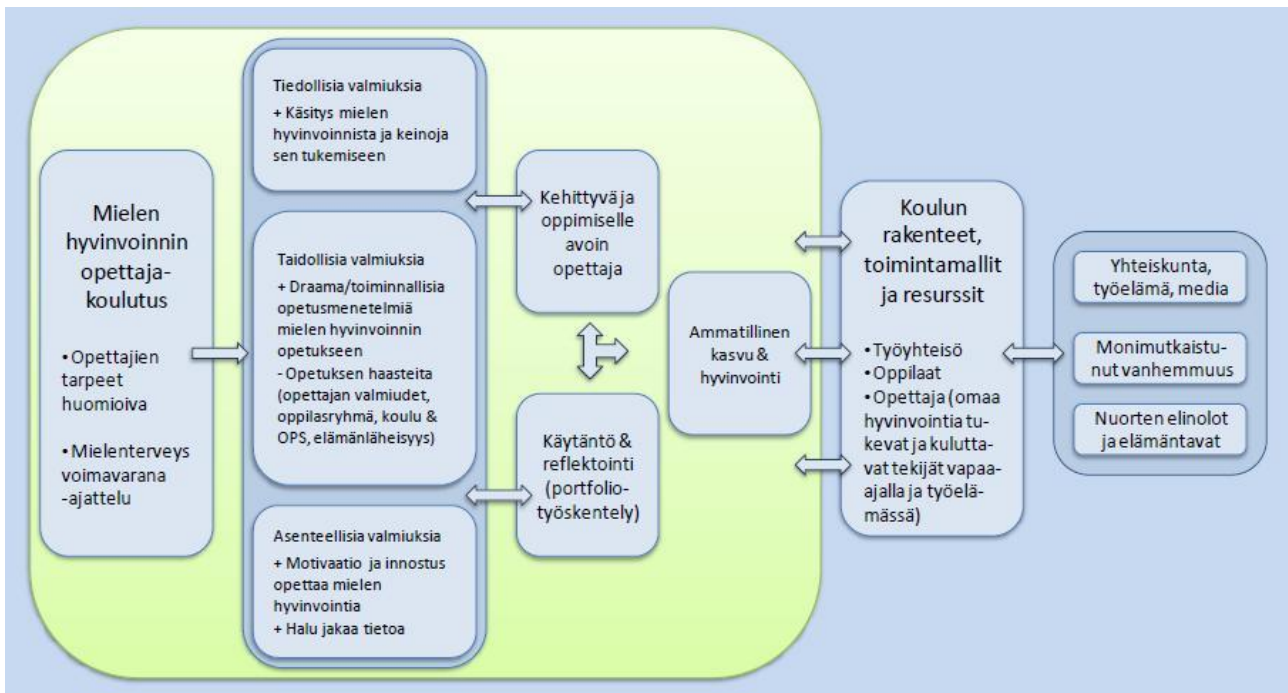
Työelämä on muuttunut koulutusta, nopeutta ja tehokkuutta korostavaksi, mikä on pudottanut monia ihmisiä työelämän ulkopuolelle ja lisännyt tuloerojen kasvua. Tämä kehityslinja voi johtaa pahimmillaan luokkayhteiskuntaan, jossa yhteiskunnan eri kerrokset eivät enää löydä yhteistä kieltä eivätkä taitoja työskennellä yhdessä ja kohentaa kansakunnan hyvinvointia. (Lindberg 2011.) Yhteiskunnan ja työelämän muutokset vaikuttavat myös koulumaailmaan. Vastatakseen ajan tuomiin muutoksiin opettajan tulee kehittyvä työssään ja omaksua muutosagentin rooli (Nurminen 1993, 65). Ei kuitenkaan riitä, että opettaja on halukas kehittymään ja toimimaan luokkayhteiskunnan muodostumista vastaan. Taloudellisia resursseja ja tukea rehtoreilta ja päättäjätasolta tarvitaan. Yksi tutkittavista puhui haaveestaan saada kouluunsa uusi toimintakulttuuri, johon mielen hyvinvointi kuuluisi erottelemattomana osana. Laaksonen (2011) kirjoittaa myös koulujen tarvitsevan lisää koulun henkilöstöä tukevia ja oppilaita aidosti kohtaavia aikuisia – koulunkäyntiavustajia, -kuraattoreita, -psykologeja, nuorisotyöntekijöitä ja sosiaalialan ammattilaisia – turvattomuuden, pelon, yksinäisyyden, väkivallan ja muun asiattoman käytöksen lisääntyessä kouluissa. Tästä näkökulmasta koulun tulisi kasvattaa, kuunnella ja tukea oppilaita, mutta nykyisillä resursseilla tämä on mahdotonta: opettajien voimavarat kulutetaan loppuun ja oppilaat jäävät vaille aitoa kohtaamista ja välittämistä.

Yhteiskunnan ja työelämän muutos sekä postmodernin ajan haasteet muuttavat opettajan työnkuvaa ja vaatimuksia: työn moraalisen sosiaalisen luonne korostuu, kasvatusvastuu laajenee, kollegiaalisen tuen ja asiantuntijuuden jakamista odotetaan, opetuksen emotionaaliset ulottuvuudet opetuksessa korostuvat

sekä opettajan ammatillisesta kasvusta ja voimavarojen ylläpitämisestä tulee itseohjautuvampaa (Goodson & Hargreaves 2003, 132). Opettajan haasteena on varustaa oppilaat sellaisilla valmiuksilla, joilla oppilaat kykenevät kohtaamaan yhteiskunnan jatkuvia muutoksia. Hyvinvoinnin tukeminen on tärkeässä roolissa, sillä muutokset kuluttavat voimavaroja ja altistavat stressille. Opettajan tehtävä nähdään enenevässä määrin aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä, joka hallitsee sisällön, edistää oppimista, on tulevaisuushakuinen ja yhteiskuntasuuntautunut, tekee yhteistyötä ja oppii jatkuvasti (ks. Luukkainen 2004). Opettajan työlle asetetaan paljon vaatimuksia: oppilaat pitäisi varustaa tiedoilla ja taidoilla, joilla pärjää tulevaisuudessa, jonka vaatimuksia opettaja voi vain arvata, oppilaiden hyvinvointia ja kehitystä tulisi tukea laaja-alaisesti ja työssä tulisi kehittyä jatkuvasti.

Kuten eräs tutkittava kirjoitti, opettajat ”tarvitsisivat tsemppi-koulutusta, jossa olisi joku joka kysyisi mitä sinulle kuluu ja keskittyy vain opettajaan itseensä ja opettajan voimavarojen kartuttamiseen” (P12). On mahdotonta olettaa, että opettaja jaksaa kehittyä työssään ja tukea oppilaiden kasvua ja oppimista, jos opettajalta vaaditaan mahdottomia ja hänen voimavarojensa kulutetaan loppuun. Tulokset osoittivat, että täydennyskoulutuksella voi olla suuri merkitys sekä opettajien jaksamiselle että tietotaidollisten valmiuksien kehittymiselle. Opettajat tarvitsevat kannustamisen ja tuen lisäksi tietoa ja konkreettisia malleja rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaille on mahdollisuus oppia tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja. On tärkeää huomioida, että tulevaisuuden koulussa saatetaan tarvita tietoa soveltavaa tiedonrakentamista, jotta oppimisen situationaalisuuden rajoitukset voitetaan, mikä on Bereiterin (1997, 286–296) mukaan yhteiskunnan muuttuessa ja tietotyön lisääntyessä todennäköistä. Lisäksi on tarpeen pohtia koulun roolia oppilaiden ja opettajien mielen hyvinvoinnin edistämässä. Lappalainen ym. (2008) käyttävätkin hyvinvoinnin pedagogiikka -käsitettä korostamaan koulun tehtävää yksilöiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa.

Tiivistetyt, keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset suhteutettuna teoreettiseen viitekehykseen on koottu kuvioksi (ks. kuvio 2). Kuviosta nähdään, miten Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus täydennyskoulutuksena tukee opettajan ammatillista kasvua. Kasvun edellytyksenä ovat opettajan tarpeet huomioiva täydennyskoulutus ja opettajan halu kehittyä työssään. Ammatillinen kasvu tapahtuu käytännön kokeilujen ja reflektoinnin myötä. Ammatillisessa kasvussa yhdistyvätkin käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta (ks. Kohonen 1989, 41–43). Vaikka täydennyskoulutuksen vaikutus ammatilliseen kasvuun on esitetty varsin suoraviivaisesti, kyseessä on kuitenkin monimutkainen prosessi. Ensinnäkin opettajat ovat ammatillisessa kasvussa eri vaiheissa ja kasvun vaiheet ovat dynaamisia (ks. Järvinen 1999, 266–269). Toiseksi ammatillisessa kasvussa on monia reunaehtoja liittyen esimerkiksi yhteiskuntaan, koulun rakenteisiin ja nuorten elinoloihin (ks. myös Niikko 1998). On tärkeää huomata, että opettajan ammatillisen kasvun prosessi on vuorovaikutteinen kasvun reunaehto- ja innostuksen kanssa. Esimerkiksi opettajan ammatillinen kasvu ja lisääntynyt hyvinvointi vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin ja innostukseen oppia ja päinvastoin.



Kuvio 2. Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus opettajan ammatillisen kasvun tukena

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, millä tekijöillä voitaisiin tukea opettajien halua ja voimavaroja jatkuvaan ammatilliseen kasvuun, jonka merkitys korostuu postmodernissa, muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen tuloksia voisi koetella tutkimalla täydennyskoulutuksen merkitystä pidemmällä aikavälillä, sillä tutkitut portfolioit kirjoitettiin melkein heti koulutuksen jälkeen. Pitkittäistutkimuksessa voisi tarkastella, onko koulutuksessa opittu hyvinvoinnin merkitys säilynyt opetuksessa ja kenties vaikuttanut koulun rakenteisiin ja käytäntöihin. Mielenkiintoista olisi myös laajentaa tarkastelua oppilaiden kokemuksiin ja mielipiteisiin mielen hyvinvoinnin opetuksesta. Toki jo Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutukseen johtaneessa OK-hankkeessa huomioitiin oppilaiden mielipiteitä, mutta laajempi tutkimus voisi tuoda tärkeitä näkökulmia esille. Lisäksi jatkotutkimusta voisi tehdä vertaamalla eri opettajien kokemuksia täydennyskoulutuksesta. Vertailua voisi tehdä esimerkiksi opettajan työkokemuksen ja sukupuolen mukaan. Mielen hyvinvointi ja sen edistäminen edellyttävät ja ansaitsevat tutkimusta, keskustelua ja kehittämistoimia, sillä kuten erään opettajan oppilas totesi: ”Ilman mielen hyvinvointia ei ole mitään” (P29).

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15–30.
- Bereiter, C. 1997. Situated Cognition and How to Overcome It. Teoksessa Kirshner, D. & Whitson, J. A. (toim.) Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 281–300.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuu tta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Byman, R. 2006. Onko opetus suostuttelemista oppimaan? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–126.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
- Dubin, S. S. 1990. Maintaining Competence through Updating. Teoksessa Willis, S. L. & Dubin, S. S. (toim.) Maintaining Professional Competence. San Francisco: Jossey-Bass, 9–43.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2011. Raportti: Nuorisoverkkoprojekti. Mielen hyvinvoinnin työkalut verkkoon nuoriso-ohjaajille ja nuorten hyväksi. Suomen Mielenterveysseura. Sitra. Kirjapaino Jaarli Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammatitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 109–135.
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. 2003. Educational change and the crisis of professionalism. Teoksessa Goodson, I. F. Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in education and change. Maidenhead: Open University Press, 125–133.
- Hakkarainen, K. & Järvelä S. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 241–256.
- Hall, C. 2005. Emotional intelligence and experiential learning. Teoksessa Jarvis, P. & Parker, S. (toim.) Human learning: an holistic approach. London: Routledge, 139–156.
- Hannukkala, M. & Törrönen, S. 2009. Mielen hyvinvointi. Opetuskokonaisuus terveystietoon. Suomen Mielenterveysseura.
- Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 7–25.
- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. 2006. Mielenterveyden ensiapukirja. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Helander, J. 2002. Draamakasvatus – onnistumisen pedagogiikkaa. Näkökulma draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Herron, S. & Mortimer, R. 2001. 'Mental health': A Contested Concept. Teoksessa Murray, M. C. & Reed, C. A. (toim.) Promotion of Mental Health: Volume 7, 2000. Aldershot: Ashgate, 103–112.
- Hämäläinen, K. & Kyrö, M. 2011. Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä työelämäjaksoihin. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf
- Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 138–159.
- Jussila, M. 2005. Opettajankoulutuksen omaluokkajärjestelmän kriittiset kohdat, erityisesti oppimisvuorovaikutuskatsannossa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhla kirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 70–90.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kalaja, S., Koponen, J. & Siponen, U. 2004. Terveystieto osana koulun opetusta ja toimintakulttuuria. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 131–146.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 17/2010. 126.vuosikerta, 2033–2039.
- Kannas, L., Peltonen, H. & Aira, T. 2009. Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Jyväskylän yliopisto, Terveystiedon tutkimuskeskus; Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/115911_kokemuksia_ja_nakemyksia_terveystiedon_opetuksesta_ylakouluissa.pdf
- Karppinen, T. 2011. Ketkä vastustavat empatian oppimista? Mieli-palsta. Helsingin Sanomat. 5.2.2011.
- Karvonen, R. 2009. Keinoja stressin hallintaan. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–171.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vapaa sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 51–109.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Taikasana ”yksilöllisyys”. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–100.

- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51–61.
- KiVa Koulu 2011. KiVa Koulun verkkosivut. Löytyy osoitteesta: <http://www.kivakoulu.fi/> Luettu 15.3.2011
- Kiviniemi, L. 2008. Psykiatrisessa hoidossa olleen nuoren aikuisen kokemuksia elämästään ja elämää eteenpäin vievistä asioista. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteet 150. Kuopion yliopisto. Luettavissa osoitteessa: <http://www.uku.fi/vaitokset/2008/isbn978-951-27-0809-3.pdf>
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja; 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 34–64.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–19.
- Korpinen, E. 2005. Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhla-kirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 230–237.
- Kotilainen, S., Suoranta, J. & Vadén, T. 2010. Medialukutaidot otettava haltuun koulussa. *Mielipidepalsta*. Helsingin Sanomat. 20.12.2010.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 119–137.
- Laaksonen, R. 2011. Oppilaiden ja opettajien turvattomuus lisääntyy kouluissa. *Mielipidepalsta*. Helsingin Sanomat. 18.2.2011.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 105–111.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Luettavissa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18016>
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia, 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 91–111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–75.

- Lehtonen, J. & Lönnqvist, J. 2001. Mielenterveys ja psykiatria. Teoksessa Lönnqvist, J., Heikkinen, M., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) Psykiatria. Helsinki: Duodecim, 13–20.
- Leino, A. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja; 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15–33.
- Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lindberg, M. 2011. Tuloerot rakentavat luokkayhteiskuntaa. Kolumni. Helsingin Sanomat. 5.1.2011.
- Linnakylä, P & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 223–240.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.
- Lämsä, A. 2009a. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 21–32.
- Lämsä, A. 2009b. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–57.
- MacLeod, A. 1998a. Abnormal psychology. Teoksessa Eysenck, M. (toim.) Psychology: an integrated approach. Harlow: Pearson/Prentice Hall, 532–562.
- MacLeod, A. 1998b. Therapeutic interventions. Teoksessa Eysenck, M. (toim.) Psychology: an integrated approach. Harlow: Pearson/Prentice Hall, 563–589.
- Maes, S. & van Elderen, T. 1998. Health psychology and stress. Teoksessa Eysenck, M. (toim.) Psychology: an integrated approach. Harlow: Pearson/Prentice Hall, 590–623.
- Malmberg, L. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjauksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 291–305.
- Mielen hyvinvoinnin opetus 2011. Mielen hyvinvoinnin opetus opettajille 2008–2011. Verkkosivut. Löytyy osoitteesta: <http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi/> Luettu 15.5.2011.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. 2005. Opettajan pedagoginen ja professionaalinen kompetenssi koulukulttuurin muutosprosessissa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhla-kirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 180–200.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja; 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65–99.
- Niikko, A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.

- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Kasvatutieteiden tiedekunnan tutkimuksia; 71. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. 2008. Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo. Käännös J. Mason. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus. Luettavissa osoitteessa: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/abouttheclearinghouse/products/udgivelser_clearinghouse_20080908120312_srii-english-senfinal.pdf
- Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänsä siirtymissä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.
- Nurmi, R. 2010. Mihin tarinallisia työtapoja tarvitaan? KM ja draamapedagogi Riikka Nurmen luennot. Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus 12.10.2010.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlapublication. Helsinki: Painatuskeskus, 47–67.
- Oatley, K. & Nundy, S. 1998. Rethinking the Role of Emotions in Education. Teoksessa Olson, D. R. & Torrance, N. (toim.) The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Malden Massachusetts: Blackwell, 257–274.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsingissä: Otava.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Luettavissa osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi: opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Tutkimuslauseita 38. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 227–243.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Luettavissa osoitteessa: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa Hyvinvointi opetuksessa. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 27–49.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175–185.

- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajankoulutuksen merkitys koulun uudistamisessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhla kirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 28–34.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–53.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampere: Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettavissa osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–172.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 187–196.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. 2008. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. 3. painos. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.
- Smith, D. L. 1989. Opetusharjoittelu ja opettajankoulutus: tietoa, ideologiaa ja käytäntöä – kohti uutta tasapainoa ja synteisiä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisu- ja 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 123–139.
- Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. Sosi- aali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 137. Helsinki: Stakes.
- Teinilä, S. 1999. Arvioinnin tulokset. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus: Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999. Helsinki: Opetushallitus, 49–77.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2010. Peruskoulun yläluokkalaisten ja lukiolaisten hyvinvointi 2000/2001–2008/2009. Kouluterveyskysely 2009. Luettavissa osoitteessa: http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/DC2944EE-0D93-49AB-BA6E-EB07CECB21AF/0/kokomaa_yhdistetty_2009.pdf
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suom. M. Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuominen, T. H. 2002. Jaksako opettaja kehittyä? Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen merkitys opettajien työssä jaksamisessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Luettavissa osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20021473>
- Tuominiemi, A. 2010. Friends-ohjelma työvälineenä oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 219–235.
- Tuope 2011. Tutkiva opettaja -verkosto. Verkkosivut. Löytyy osoitteesta: <http://www.jyu.fi/okl/tuope/> Luettu 16.5.2011.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veivo-Lempinen, L. 2009a. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–213.
- Veivo-Lempinen, L. 2009b. Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa Lämsä, A. (toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–221.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp ky, 149–213.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

LIITE 1 Portfolion ohjeistus

1. Opetusmateriaali työväliseksi omaan opetukseen

- a) Suunnittele Mielen hyvinvoinnin rakentuminen osaksi terveystiedon opetustasi ja käytä sitä opetuksessasi. Kirjoita ja reflektoi kokemuksiasi portfolioon. Voit käyttää apunasi seuraavia kysymyksiä:
- Arvioi miten laajan osuuden Mielen hyvinvoinnin opetus saa opetuksessasi? (viikko-tunnit / luokka-aste)
 - Millä luokka-asteilla hyödynnät mielen hyvinvoinnin opetusmateriaalia?
 - Mitä oivalluksia sait mielen hyvinvoinnin opetukseen Mielen hyvinvoinnin opettaja-koulutuksesta?
 - Mitä myönteisiä kokemuksia/haasteita kohtasit toteuttaessasi mielen hyvinvoinnin opetusta?
- b) Hyvän mielen kuvakortit ja -pelikortit, Kasvun voimaa DVD, tietokonepeli
- Käytä opetusmateriaalipaketin kuvakortteja tai pelikortteja osana opetusta. Kerro kokemuksiasi niiden käytöstä opetuksessasi.
TAI
 - Kerro koulusi oppilashuoltohenkilöille Kasvun voimaa DVD:stä. Suunnitelkaa yhdessä oppilashuoltohenkilöiden kanssa vanhempainilta, jossa käytätte DVD:tä sekä siihen liittyvää työskentelyohjeistusta. Kertokaa ajatuksenne myös rehtorille.
TAI
 - Toteuttakaa yhdessä oppilashuoltoryhmän kanssa esimerkiksi opettajien VESO-iltapäivä tai opettajakokous, jossa katsotte yhdessä DVD:n ja työskentelette sen pohjalta. Samalla on tarkoitus miettiä, miten DVD:tä voisi hyödyntää jatkossa kouluhyvinvoinnin ja kotien välisessä yhteistyössä.

2. Oma ammatillinen kasvu

Kirjoita vapaamuotoinen essee, jossa voit käyttää apuna seuraavia kysymyksiä.

- Mitä uutta opit mielenterveydestä kurssin aikana?
- Miten käsityksesi mielenterveydestä ovat muuttuneet kurssin aikana ja sen jälkeen?
- Miten rakennat mielen hyvinvoinnin opetuksen osaksi omaa opetustasi ja osaksi koulun opetus-suunnitelmaa?
- Miten koet elämänläheisten aiheiden opettamisen nuorille?
- Millaista ammatillista lisäosaamista ja täydennyskoulutusta koet jatkossa tarvitsevasi mielen hyvinvoinnin teemojen opetukseen?
- Miten tuet omaa jaksamistasi ja työhyvinvointiasi?

Voit hyödyntää esseessäsi Mielen hyvinvoinnin passia (9. luokan materiaalissa sivulla 120) ja siinä esitettyjä mielen hyvinvoinnin ulottuvuuksia.

3. Lopuksi

- a) Kirjoita 3-5 vahvuuttasi terveystiedon opettajana
b) Kirjoita 2-3 haastettasi terveystiedon opettajana

LIITE 2 Koulutuksessa läpikäytyjen harjoitusten ja mallien kuvaukset

1. Pieces – hyvän mielen kuvakorteissa on kaksi puolta: väri- ja kuvapuoli. Koulutuksessa ohjeistettiin kuvakorttien sopivan muun muassa tunne- ja tarinatyöskentelyyn, tutustumiseen sekä ryhmäytymiseen. Koulutuksessa kerrottiin, että korttien avulla tunteista kertominen helpottuu.
2. Mielen hyvinvoinnin käden eli tassuteorian kerrottiin antavan nuorille konkreettista mielen hyvinvointia tukevista tekijöistä: kaikkia käden viittä sormeaa, unta, ravintoa, ihmissuhteita, liikuntaa ja harrastuksia, tarvitaan, jotta voi hyvin.
3. Steps – hyvän mielen pelikortteja kokeiltiin koulutuksessa pelaamalla pareittain Alias-sananselityspeliä. Vuorollaan parille selitettiin korteissa olevia sanoja.
4. Tarinatyöskentelyä harjoitettiin selviytymistyyppinä käsiteltäessä. Draamapedagogi kertoi erilaisia selviytymistyyppien kuvaavia tarinoita, joita luokiteltiin esimerkiksi sosiaaliseen ja fyysiseen selviytymistyyppiin. Koulutuksessa kerrottiin, että tarinatyöskentelyn tarkoituksena on saavuttaa tarinoiden avulla todellisen elämän tilanteita.
5. Turvaverkko jäsentää yläkoululaisen lähiympäristöä: koti-, koulu- ja harrastuspiirissä on monia läheisiä, jotka voivat toimia nuoren tukena ja apuna. Esimerkiksi kotipiiriin voi kuulua sisarusia, koulupiiriin kuraattori ja harrastuspiiriin valmentaja.
6. Tunneaurinko ja sen sakarat jäsentävät perustunne-käsitteitä ja niiden alakäsitteitä. Tunneaurinkon tehtävänä on auttaa oppilaita löytämään tunteille sanoja.
7. Tuntien aloitus- ja lopetusleikit viittaavat moniin toiminnallisiin harjoituksiin, joita käytiin koulutuksessa läpi. Esimerkiksi ryhmäytymiseen käytettiin muun muassa sosiogrammeja, jossa kartoitettiin tuntevatko ryhmän jäsenet toisensa entuudestaan. Koskettamalla tutuimman opettajan olkapäätä, nähtiin millaisia verkostoja opettajilla oli ennen koulutusta. Koulutuksen jälkeen sosiogrammi toistettiin ja tarkkailtiin muutoksia suhteissa. Katsekontaktiharjoituksessa puolestaan seistiin piirissä ja katseiden kohdassa vaihdettiin paikkaa.
8. Kuva-analyysin käyttöä harjoitettiin koulutuksessa kiusaamisen käsittelyn yhteydessä. Kuvan herättämiä tunteita käsiteltiin, ja kuvan päähenkilölle keksittiin yhdessä tausta, jota vasten muun muassa kiusaamisen syitä ja ratkaisumalleja pohdittiin.
9. Mielen hyvinvoinnin passi on kokoava malli mielen hyvinvoinnin teemoista käytettäväksi lähinnä yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Passin teemoina ovat tunneverkko, ihmissuhde- ja tunnetaidot, oma arki ja kasvu, itsetunto ja voimavarat, asenteet, arvot ja arvostukset, unelmat ja luottamus elämään sekä selviytymistaidot.
10. Kuvanveistäjäharjoituksissa opettajat muotoilivat toisistaan patsaita kuvaamaan alistuvaa, hyökkäävää ja jämääkä käyttäytymistä. Patsaiden tarkoitus oli tässä harjoituksessa konkretisoida kehollisen ilmaisun merkitystä.
11. Mielen saaret -internetpelissä kerrataan mielen hyvinvointiin liittyviä asioita. Seikkailupeliä pelaa kaksi pelaajaa yhteistyössä samalla näppäimistöllä.

(Havainnointimuistutukset: Mielen hyvinvoinnin opettajakoulutus 11.–12.10.2010.)

LIITE 3 Opettajan hyvinvointia tukevat tekijät vapaa-ajalla ja työelämässä

Hyvinvointia tukevat tekijät vapaa-ajalla	f	%
Liikunta	23	46
Läheiset (perhe, ystävät, tuttavat)	20	40
Harrastukset (lukeminen, matkustelu, puutarhatyöt, mökkeily)	11	22
Tasapainoinen vapaa-ajan ja työn rytmitys	11	22
Rentoutuminen, uni, lepo	9	18
Kulttuuri (musiikki, teatteri)	8	16
Terveellinen ja mieluisa ruoka	6	12
Luonto	5	10
Muut (hiljaisuus, unelmat, usko, arkiset asiat, itsensä kehittäminen)	5	10
Lemmikkieläimet	4	8

Hyvinvointia tukevat tekijät työelämässä	f	%
Työtoverit	15	30
Täydennys- ja lisäkoulutukset	13	26
Työyhteisö	8	16
Esimies/rehtori	4	8
Työnohjaus	4	8
Oppilaiden palaute	4	8
Sujuva yhteistyö oppilashuoltoon, opinto-ohjaajaan, terveydenhoitajaan ja vanhempiin	4	8
Muut (työterveyshuolto, huumori, kouluruokailu, kiireen hallinta)	4	8