
YHTEISÖLLISYYTTÄ JA KAVEREITA KOULUSSA

Tutkimus ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksestä ja käytöstä
lasten kaverisuhteiden tukemisessa alkuopetuksessa



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Wetterhoff 22.3.2010

Heidi Kivioja



Ohjaustoiminnan koulutusohjelma
Hämeenlinna

Työn nimi YHTEISÖLLISYYTTÄ JA KAVEREITA KOULUSSA
Tutkimus ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksestä ja käytöstä lasten kaverisuhteiden tukemisessa alkuopetuksessa

Tekijä Heidi Kivioja

Ohjaavat opettajat Heli Kemppinen ja Paula Rantamaa

Hyväksytty _____ . _____ . 20 _____

Hyväksyjä

HÄMEENLINNA

Ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Tekijä	Heidi Kivioja	Vuosi 2010
Työn nimi	YHTEISÖLLISYYTTÄ JA KAVEREITA KOULUSSA Tutkimus ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksestä ja käytöstä lasten kaverisuhteiden tukemisessa alkuopetuksessa	

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön ydinajatuksena oli tarkastella yhteisöllisyyttä ja lasten kaverisuhteita alakouluissa sekä näiden edistämistä ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla. Tarkoituksena oli sekä saada että välittää tietoa ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksistä lasten hyvinvointiin. Tutkimusosuudessa selvitettiin, millaisia merkityksiä pienen pohjoispohjanmaalaisen kaupungin alakoulujen 1.–2.-luokkalaisten opettajat antoivat ryhmätoiminnallisille menetelmille sekä miten tunnettuja ja käytettyjä menetelmät ovat opetustyössä.

Opinnäytetyön teoriataustaksi perehdyttiin kirjallisuuden kautta ryhmätoiminnallisiin menetelmiin, alkuopetusikäisten lasten kehitysvaiheisiin, kavereiden ja yhteisön merkityksiin lapsille, sekä opettajien ja aikuisen mahdollisuuksiin vaikuttaa lasten sosiaalisiin taitoihin, kaverisuhteisiin ja yhteisöllisyyteen. Ryhmätoiminnallisilla menetelmillä tarkoitettiin tässä opinnäytetyössä ryhmää kiinteyttäviä toiminnallisia menetelmiä, jotka kokemukselliseen oppimiseen perustuen voivat edistää sosiaalisten taitojen tai muiden elämän taitojen oppimista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sähköpostin kautta lähetettyä kyselyä. Tuloksia analysoitiin ja verrattiin teoreettiseen tietoon.

Tutkimuksen tulokset kertovat, että opettajien mielestä ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vaikuttaa lasten vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin. Vastaajien mukaan menetelmiä käytetään opetustyössä melko paljon, mutta erityisesti ajanpuute estää menetelmien käytön lisäämistä. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että ryhmätoiminnallisille menetelmille olisi koulumaailmassa enemmän tarvetta. Opinnäytetyöstä voidaan tehdä johtopäätös, että yhteiskunnan muuttuessa myös koulukulttuurin tulisi muuttua. Uusiin haasteisiin vastaamiseksi tarvitaan lisää resursseja sosiaalisten taitojen opetukseen sekä sosiaalisen työn osaamista kouluihin.

Avainsanat ryhmätoiminnalliset menetelmät, alkuopetusikäiset lapset, lasten väliset kaverisuhteet, sosiaaliset taidot, yhteisöllisyys, koulukiusaaminen, lasten hyvinvointi

Sivut 61 s. + liitteet 17 s.

HÄMEENLINNA

Degree Programme in Crafts and Recreation

Author	Heidi Kivioja	Year 2010
Subject of Bachelor's thesis	COMMUNALITY AND FRIENDSHIP AT SCHOOL The Use and Meaning of Group Activity Methods in Supporting Children's Friendship Relations at Elementary School	

ABSTRACT


The fundamental idea of the thesis was to examine the communality and the friendships between children at elementary schools as well as the furtherance of these by means of group activity methods. The idea was both to obtain and pass on information of the impact of the group activity methods on the wellbeing of children. The empirical part of the thesis explored what kind of meanings the group activity methods were given by teachers of first and second grades in a little town in North-Ostrobothnia. It was also assessed how well-known and commonly used these methods are in teaching.

The theoretical background of the thesis is based on a literature review dealing with group activity methods, the developmental stages of elementary school-aged children, the meanings of community and friends for children, as well as teachers' and adults' possibilities to affect children's social skills, friendships and communality. The group activity methods in this thesis can be defined as group-building methods, which are based on empirical learning and can therefore enhance learning of social skills and other life skills. The research method was an e-mail inquiry. The replies were analyzed and compared with the theoretical information.

According to the results the teachers think that the group activity methods have an effect on children's interaction and social skills. The respondents use the methods quite commonly in their teaching, but lack of time particularly prevents them from increasing the use of the methods. Nevertheless, the results imply that there is more need for group activity methods in the school environment. The conclusion of the thesis is that when the society changes, the school culture should also change. New challenges should be met by allocating more resources to teaching social skills and bringing more social know-how into schools.

Keywords group activity methods, elementary school -aged children, friendships between children, social skills, communality, bullying at school, wellbeing of children.

Pages 61 p. + appendices 17 p.



SISÄLLYS

1	YHTEISÖLLISYYTTÄ JA KAVEREITA RYHMÄTOIMINNALLISTEN MENETELMIEN AVULLA	1
1.1	Aiheen tausta	1
1.2	Aiheen rajaus	3
1.3	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet	5
2	KOULU OPINNÄYTETYÖN KENTTÄNÄ	6
2.1	Alkuopetusikäinen lapsi	6
2.1.1	Fyysisten taitojen, ajattelun ja kielen kehitys	7
2.1.2	Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehitys	8
2.1.3	Itsetunnon ja minäkäsityksen kehitys	9
2.2	Kaveri- ja ystävyysuhteet alakoulussa	11
2.2.1	Kaveri- ja ystävyysuhteiden kehitys	11
2.2.2	Kaveri- ja ystävyysuhteiden sekä luokkayhteisön merkityksiä	12
2.3	Aikuinen lasten kaveri- ja ystävyysuhteiden mahdollistajana	16
2.3.1	Luokan ilmapiirin merkitys sosiaalisiin suhteisiin	18
2.3.2	Ryhmän merkitys sosiaalisten taitojen oppimisessa	19
3	RYHMÄTOIMINNALLISET MENETELMÄT	21
3.1	Toiminnalliset menetelmät ja turvallisen ryhmän merkitys	21
3.2	Elämisen taitoja kokemuksellisen oppimisen ja turvallisen ryhmän avulla	22
3.3	Toiminnallisten menetelmien ohjaamisesta	24
3.4	Ryhmätoiminnalliset menetelmät tässä opinnäytetyössä	27
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	28
4.1	Ryhmätoiminnallisia menetelmiä kouluihin	28
4.2	Kysely tutkimusmenetelmänä	30
4.2.1	Kyselylomakkeen laatiminen	33
4.2.2	Kyselyn toteutus	36
4.3	Kvantitatiivisesta kvalitatiiviseen tutkimukseen	37
5	TUTKIMUSTULOKSET	39
5.1	Opettajien ajatuksia ryhmätoiminnallisista menetelmistä	39
5.2	Tulosten tulkintaa	45
6	POHDINTA JA ARVIOINTI	50
6.1	Pohdintaa tutkimustuloksista	50
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja onnistumisen arviointi	54
6.3	Mitä opin opinnäytetyöprosessista?	57
	LÄHTEET	59

LIITE 1	Kysely 1.–2.-luokkien ryhmätoiminnallisista menetelmistä
LIITE 2	Kooste ryhmätoiminnallisista menetelmistä
LIITE 3	Lähetekirjelmä
LIITE 4	Muistutusviesti kyselyyn vastaamisesta
LIITE 5	Lehtiartikkeli: Koulusurmien ehkäiseminen hyvässä vauhdissa 7.11.2009
LIITE 6	Lehtiartikkeli: Jokelan kouluampuja kirjeessään... 6.11.2008
LIITE 7	Lehtiartikkeli: Kiva koulu on jokaisen lapsen oikeus 19.10.2008

1 YHTEISÖLLISYYTTÄ JA KAVEREITA RYHMÄTOIMINNALLISTEN MENETELMIEN AVULLA

Medioiden kautta on saatu kuulla ja lukea, että yhteiskunnan iso ongelma on nykypäivänä lasten ja nuorten pahoinvointi, mikä ilmenee muun muassa koulukiusaamisina ja mielenterveysongelmien lisääntymisenä. Lasten pahoinvointi johtuu monesta asiasta. Yksi keskeinen tekijä lienee yksilökeskeinen maailmamme, jossa unohdetaan yhteisöllisyyden tärkeä merkitys lapsen kehityksessä ja ihmisen hyvinvoinnissa. Moni lapsi ei saa kokea tarvitsemaansa turvallisuutta ja hyväksyntää omassa kodissaan kehittyäkseen tasapainoiseksi aikuiseksi. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että lapsen toisessa tärkeässä yhteisössä, koulumaailmassa, lapsi saisi kokea turvallisuutta ja tuntea olevansa hyväksytty omana itsenään. Voidaan olettaa, että arvostavassa ilmapiirissä myös syrjintä ja kiusaaminen vähenevät, ja kavereiden solmiminen on helpompaa.

Omien kokemuksieni ja Aallon (2000) mukaan ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla voidaan rakentaa tällaisia turvallisia ryhmiä, joissa voidaan kokea yhteisöllisyyden tunnetta ja hyväksyntää (Aalto 2000, 8-13). Ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan ryhmäyttää eli kiinteyttää ryhmiä. Kokemukselliseen oppimiseen perustuen ne voivat edistää myös sosiaalisten taitojen tai muiden elämän taitojen oppimista. Ryhmien ryhmäyttäminen jo alaluokilla on tärkeää, muun muassa siksi, että lapset saavat viettää jopa yhdeksän vuotta saman oppilasryhmän kanssa.

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan ryhmätoiminnallisten menetelmien merkitystä yhteisöllisyyden ja lasten välisten kaverisuhteiden tukemisessa. Ydinajatuksena on tuoda esiin koululuokkien yhteisöllisyyden ja ryhmäyttämisen merkitys lasten hyvinvointiin. Opinnäytetyön tutkimusosuudessa selvitetään, miten tunnettuja ryhmätoiminnalliset menetelmät ovat alakoulussa, ja millaisia käsityksiä ja ajatuksia 1.–2.-luokan opettajilla on menetelmien tarpeesta ja merkityksistä. Näitä ajatuksia verrataan teoreettiseen tietoon. Tutkimuksen kohteena ovat Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokkalaisten opettajat. Edellä mainittuja asioita selvitetään heiltä sähköpostikyselyn avulla. Kyselytutkimus on pienimuotoinen laadullinen tutkimus.

Seuraavaksi kerron tarkemmin opinnäytetyön lähtökohdista, rajauksesta ja tavoitteista. Luvussa 1.1 kerron aiheen taustasta. Luvussa 1.2 kerron aiheen rajauksesta, jossa tulee esille myös opinnäytetyön keskeiset käsitteet lyhyesti. Opinnäytetyön tavoitteita, sekä laajempia että omia tavoitteitani, käsittelen luvussa 1.3. Päätän johdanto-luvun kuvaukseen siitä, missä järjestyksessä jatkossa asioita tarkastelen.

1.1 Aiheen tausta

Opinnäytetyön idea kehittyi vähitellen julkisuudessa käytyjen lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja koulukiusaamisesta kertovien keskustelujen sekä lähisukulaisten lasten kertomusten kautta syntyneestä huolesta ja

kiinnostuksesta. Mietin, paneudutaanko kouluilla tarpeeksi näiden ongelmien ennalta ehkäisevään työhön. Erityisesti minua kiinnostaa, onko kouluilla riittävästi mahdollisuuksia, tieto-taitoa ja muita resursseja ryhmien me-hengen luomiseen ja sosiaalisten taitojen opettamiseen. Tähän kiinnostukseen lisättyä se tieto, mitä olen ohjaustoiminnan koulutuksen aikana saanut ryhmätoiminnallisten menetelmien vaikutuksesta turvallisen ryhmän luomiseen sekä turvallisen ryhmän merkityksestä erityisesti ryhmän jäsenten vuorovaikutus- ja muihin elämisen taitoihin. Näistä ajatuksista syntyi halu ja pyrkimys tarkastella ja selvittää sekä samalla välittää tietoa ryhmätoiminnallisista menetelmistä yhtenä keinona ennalta ehkäistä koulukiusaamista ja parantaa luokan yhteisöllisyyttä, joksi kutsun tässä opinnäytetyössä ryhmän me-henkeä.

Yhteisöllisyyteen ja koulukiusaamiseen liittyy läheisesti myös lasten kaverisuhteet. Minua kiinnosti kysymys, voiko opettaja tai ohjaaja vaikuttaa lasten kaverisuhteiden syntymiseen. Voisi ajatella että, mitä enemmän lapsella on kavereita, sitä vähemmän on syrjäytyneitä tai torjuttuja lapsia ja tarvetta kiusaamiseen. Toisaalta voidaan olettaa, että turvallisessa yhteisössä, jossa välitetään ja arvostetaan toisia, ei kiusata toisia, ja tällöin olosuhteet ovat myös suotuisat uusien kaverisuhteiden syntymiselle. Uskon, että toisia arvostavassa yhteisössä on vähemmän yksinäisiä, joilla ei ole kavereita. Välittävässä ryhmässä vallitsee ilmapiiri, jossa ketään ei haluta jättää yksin. Opinnäytetyöni kantava ajatus perustuu siis käsitykseen, että kehittämällä yhteisöllisyyttä eli rakentamalla turvallisia ryhmiä voidaan luoda olosuhteita, joissa kaverisuhteiden syntyminen helpottuu sekä kiusaaminen vähenee. Tämä perustuu siihen, että turvallisen ryhmän rakentamisessa kehitetään muun muassa ryhmän jäsenten sosiaalisia taitoja, ja opitaan tuntemaan toisia ryhmän jäseniä myös pintaa syvemmältä. Ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla voidaan rakentaa hyvää pohjaa muun muassa vuorovaikutustaidoille ja tunneälyn kehittymiselle sekä tiedolliselle oppimiselle (Aalto 2000, 24).

Koska opinnäytetyölläni ei ole erityistä toimeksiantajaa tai tilaajaa, valitsin työelämäyhteydeksi koulumaailman omista kiinnostuksistani ja motiiveista käsin. Haluan omalta osaltani olla vaikuttamassa yhteiskunnan ajankohtaiseen asiaan, lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisyyn kuin myös koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Ennaltaehkäisevätyö on tärkeää ja myös taloudellisesti kannattavampaa kuin jälkihoito, joten siihen tulisi vielä enemmän panostaa yhteiskunnassamme. Yksi keino voisi olla yhteisöllisyyden paneutuminen kouluissa sekä enemmän resursseja sosiaalisten taitojen opettamiselle. Sosiaaliset taidot ovat mielestäni elämän tärkeimpiä taitoja, joiden opettamiseen tulisi paneutua kouluissa nykyistä enemmän. Kalliopuskan (1995) mukaan koulu on lapsuuden kodin jälkeen toissijainen pitkäaikainen kasvatusyhteisö, jonka tulisi huolehtia riittävien elämäneväiden jakamisesta lapsille. Kovin paljoa ei hyödytä opiskella lukemaan ja laskemaan, jos ei osaa käyttäytyä ”ihmisiksi”. (Kalliopuska 1995, 4.)

Aihe on tärkeä myös siksi, koska jokaisella lapsella tulisi olla oikeus mukavaan ja viihtyisään kouluun, jossa hyväksytään jokainen omana itsenään. Liian usein olen kuullut lasten sanovan, että koulussa on tylsää. Mik-

si koulun pitäisi olla tylsää, jos lapsi on siellä suuren osan päivästä? Voidaan olettaa, että lasten kouluviihtyvyyteen vaikuttavat edellä mainitut asiat: tunne olla hyväksyty ja pidetty juuri sellaisenaan, ryhmähenki, kavereitten olemassa olo sekä se, että ei kiusata. Lisäksi mieltä virkistävä toiminta tuo varmasti iloa ja viihtyvyyttä perinteisten oppituntien oheen. Ryhmätoiminnalliset menetelmät voisivat olla näihin yksi ratkaisu.

Lasten hyvinvointiin tulisi panostaa enemmän, sillä lapsena koetut traumat jättävät jäljet pitkiksi ajoiksi tulevaisuuteen, ja niistä kärsii koko yhteiskunta, kuten koulutragedioiden aikaan on huomattu. Lapsen tasapainoiselle kehitykselle on luotava mahdollisuus. Tähän velvoittaa myös opetussuunnitelmasäädos: *”Tavoitteena luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38).

Aiheen valintaan vaikutti myös omat henkilökohtaiset syynt, kuten kiinnostukseni ryhmätoiminnallisia menetelmiä kohtaan, erityisesti niiden vaikutuksesta elämäntaitojen oppimiseen. Kiinnostukseni kohde on myös lapset kohderyhmänä. Olen kiinnostunut erityisesti alakouluikäisten lasten kanssa toimimisesta myös tulevassa työelämässäni. Opinnäytetyöni on myös tavallaan jatkumo opintojeni pääaineprojektille, jossa kokosin yhdessä luokkatoverini kanssa iltapäivätoiminnan ohjaajille kansion, joka sisälsi kädentaitojen ja toiminnallisten menetelmien ”helmiä” 6–9-vuotiaille lapsille. Menetelmät ja lasten ikäryhmä olivat siis samat kuin tässä opinnäytetyössä.

1.2 Aiheen rajaus

Koska aiheeni ryhmätoiminnallisten menetelmien merkitys yhteisöllisyyteen ja sitä kautta lasten kaverisuhteisiin on laaja, olen tehnyt useita rajauksia. Kohderyhmän osalta rajasin lapset 1.–2.-luokkalaisiin lapsiin, sillä ryhmän ryhmäyttäminen ja turvallisen ryhmän rakentaminen olisi hyvä aloittaa jo heti ryhmän muodostumisen alkuvaiheissa. Tämänikäiset lapset ovat juuri aloittamassa koulutaivaltaan, jolloin kodin jälkeen ensimmäinen kiinteä pitkäaikainen ryhmä on muodostumassa. Tällöin luodaan kenties jopa yhdeksän vuotta kestäviä ryhmiä ja kaverisuhteita.

Poikkeuksen (2000) mukaan sosiaalisten taitojen tukemiselle otollisin aika on juuri ensimmäisinä kouluvuosina tai jo esikouluikässä, koska tällöin ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole vielä niin vakiintunut. (Poikkeus 2000, 137–138.) Salmivalli (2005) kirjoittaa, että lapselle muodostuu ryhmässä tietty sosiaalinen asema sen mukaan, onko hän hyväksyty ryhmän tasolla. Tällä sosiaalisella asemalla on taipumusta olla pysyvä. Jälkeenpäin sosiaalisiin suhteisiin on vaikeampaa vaikuttaa, sillä toimipa esimerkiksi torjuttu lapsi ryhmässä miten tahansa, hänen toimintansa tulkitaan ryhmässä kielteisesti. (Salmivalli 2005, 22, 33, 127.) On siis tärkeää, että sosiaalisen rakenteen muodostumiseen vaikutetaan jo heti alussa, kun luokkayhteisö on muodostumassa. Tähän sosiaaliseen asemaan liittyviin asioihin palataan vielä tämän opinnäytetyön raportin luvuissa 2 ja 3. 1.–2.-luokan oppilaiden valinta kohderyhmäksi on perusteltua myös sen vuoksi, että tämän

ikäinen lapsi on hyvin innostunut lähtemään mukaan erilaisiin toimintoihin ja leikkeihin, joita ryhmätöiminnalliset menetelmät oikeastaan ovat. Muita perusteluita kohderyhmän valinnalle tulee esiin luvuissa 2 sekä 4.1.

Tutkimuskentäksi valitsin koulun, koska juuri siinä yhteisössä lapsi viettää useita vuosia lapsuudestaan. Luokkayhteisö on usein pitkäaikainen, jopa yhdeksän vuotta kestävä yhteisö, ja se on merkittävä, useimmiten toiseksi tärkein yhteisö lapselle kodin jälkeen. Se on myös pakollinen yhteisö lapselle. Lapsi ei ole voinut valita sitä ryhmää, kuten jonkin harrastusryhmän. Harrastusryhmässä toimimisen lapsi voi myös lopettaa, jos kiusaamista tai muita hankaluuksia esiintyy, kun taas koulun tai luokkayhteisön vaihto on paljon hankalampi asia. Harrastusryhmä on usein myös kestoaltaan paljon lyhyempi. Tämän vuoksi en valinnut kohderyhmäksi harrastusryhmää tai iltapäiväkerhoa, vaikka ne voisivat ehkä todennäköisemmin olla tulevia työpaikkojani.

Opettajien käsityksiä ja kokemuksia ryhmätöiminnallisista menetelmistä kysyn, koska opettajat ovat päivittäin tekemisissä lasten kanssa ja ovat heille erittäin tärkeitä henkilöitä. Koulun ja opettajan merkitys lapsen tunne-elämään ja kehitykseen merkitsee paljon erityisesti silloin, jos kotona on ongelmia. Uskon, että kotiongelmissä johtuvia tunne-elämän häiriöitä voidaan korjata rakkaudella, vaikka sitä välittämistä osoittaisikin joku toinen kuin oma äiti tai isä. Tämä uskomus perustuu erityisesti amerikkalaisen erityisopettaja-kirjailija Torey Haydenin opettajan työssä tekemiinsä ”ihmeisiin” lasten tunne-elämän korjaamisessa. Hänen kirjoistaan välittyy hänen rakkautensa oppilaitaan kohtaan. Hän on saanut paljon hyvää aikaan tunne-elämältään häiriintyneissä oppilaissaan rakentaessaan koululuokistaan kiinteitä ja välittäviä yhteisöjä, joista heijastuu toisen ihmisen arviointi ja rakkauden kantava voima. Mainittakoon tässä yhteydessä hänen kirjoistaan esimerkiksi Tiikerin lapsi (1996) ja Toisten lapset (2006). Näitä kirjoja lukiessani mietin, voisikohan Haydenin toiminnasta ottaa mallia Suomen tavallisiin peruskoululuokkiin, jotta ehkäistäisiin erilaisia häiriökäyttäytymisen muotoja.

Alakoulujen 1.–2.-luokkien opettajat rajaavat kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokkien opettajiin, joita on yhteensä 22. Kotipaikkakuntani on pieni maaseutumainen kaupunki Pohjois-Pohjanmaalla. Kotipaikkakuntani valitsin kohderyhmäksi omista tunneperäisistä syistä. Halusin olla viemässä työvälineitä ryhmähengen ja kaverisuhteiden tukemiseen sekä samalla koulukiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön erityisesti niihin kouluihin, joissa on itselleni läheisiä lapsia. Kohderyhmän koko oli myös sopivan kokoinen opinnäytetyön rajallisen opintopistemäärän ja rajallisen aikataulun vuoksi.

Toiminnalliset menetelmät rajaavat ryhmätöiminnallisiin menetelmiin, ja niissä keskityn erityisesti ryhmäytettäviin menetelmiin, eli menetelmiin, joissa kiinteitetään ryhmää. Nämä menetelmät ovat pääasiassa sääntöleikkien tyyppisiä liikunnallisia leikkejä, joissa on mukana useimmiten myös pohdintaa ja keskustelua. Niiden avulla voidaan rakentaa toisista välittäviä yhteisöjä. Ryhmätöiminnalliset menetelmät käsitettä avaan lisää luvussa 3. Tässä opinnäytetyöraportissa ryhmätöiminnallisista menetelmistä kertoes-

sani saatan puhua vain menetelmistä, mutta tarkoitan menetelmillä aina juuri edellä mainitun tyyppisiä ryhmätoiminnallisia menetelmiä. Myös kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokkalaisten opettajista saatan käyttää yleisesti nimitystä opettajat, mutta tarkoitan juuri tämän kohderyhmän opettajia, ellen toisin mainitse.

Opinnäytetyötyypin ja tiedonhankintamenetelmien valitseminen tähän aihepiiriin vaati myös rajauksia. Erityisesti aikataulun vuoksi päädyin tutkimustyyppiseen opinnäytetyöhön. Opinnäytetyöni ei sisällä toiminnallista osuutta, vaikka se voisi tässä aiheessa ollakin hedelmällistä.

1.3 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet

Opinnäytetyön tarkoituksena on sekä saada että välittää tietoa ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksistä yhteisöllisyyden ja kaverisuhteiden tukemisessa alakoulussa. Tavoitteena on selvittää opettajien ajatuksia ryhmätoiminnallisten menetelmien merkityksistä, käytöstä ja tunnettuudesta koulumaailmassa 1.–2.-luokkalaisten opetuksessa. Tutkimus selvittää myös tapaustutkimuksena sitä, onko ryhmätoiminnallisille menetelmille tarvetta ja soveltuvatko ne osaksi opetustyötä. Tutkimustulosten kautta pohdin myös, voisiko ohjaustoiminnan artemilla olla työsarkaa perusopetuksen piirissä.

Opinnäytetyöni liittyy omalta osaltaan yhteisöllisyyskasvatukseen ja sen kehittämiseen kouluissa. Piilotavoitteena on, että opettajat tutkimukseen osallistuessaan syventävät tietouttaan ryhmätoiminnallisista menetelmistä ja voivat näin entistä paremmin hyödyntää menetelmiä luokan yhteisöllisyyden ja lasten kaverisuhteiden tukemisessa. Yhteisöllisyyskasvatusta lähestyn tässä opinnäytetyössä lasten sosiaalisten taitojen sekä kaveri- ja ystävyysuhteiden näkökulmasta.

Opinnäytetyössäni pyrin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten tunnettuja ja käytettyjä ryhmätoiminnalliset menetelmät ovat alakoulussa? Millaista tietoa ja kokemusta opettajilla on ryhmätoiminnallisista menetelmistä? Millaisia esteitä, mahdollisuuksia, tarpeita ja kiinnostusta kouluissa on menetelmien käytölle? Mitä mieltä opettajat ovat ryhmätoiminnallisten menetelmien käytöstä ja hyödyistä lasten kaverisuhteiden, kuten myös yhteisöllisyyden tukemisessa? Miten opettaja voi tukea lasten kaverisuhteita ja luokan yhteisöllisyyttä?

Omat tavoitteeni on syventää tietämystäni ryhmätoiminnallisten menetelmien kentällä sekä tutustua tarkemmin 6 – 9 -vuotiaisiin lapsiin ohjattavina. Kokemuksen saaminen tutkimustyöstä ja opinnäytetyöprosessista on myös tärkeä tavoite. Sekä opinnäytetyöni tavoite että oma tavoitteeni on lisätä ryhmätoiminnallisten menetelmien tunnettuutta alakouluissa. Yksi piilotavoite on myös viedä tietoutta ohjaustoiminnan artemien osaamisesta koulumaailmaan.

Opinnäytetyön seuraavassa luvussa 2 avaan tarkemmin opinnäytetyöni pääkäsitteitä. Tarkastelen alkuopetusikäisen lapsen kehitystä, erityisesti sosiaalista kehitystä ja kavereiden ja yhteisöllisyyden merkitystä sen ikä-

selle lapselle. Lisäksi käsittelen aikaisempiin tutkimuksiin perustuen opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisöllisyyteen ja lasten kaverisuhteiden syntymiseen. Luvussa 3 avaan ryhmätoiminnalliset menetelmät -käsittettä. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen kerron tutkimuksen tekemisestä ja toteutustavasta luvussa 4. Luku 5 käsittelee tutkimuksen tuloksia, ja luvussa 6 arvioin ja pohdin tuloksia ja opinnäytetyön onnistumista.

2 KOULU OPINNÄYTETYÖN KENTTÄNÄ

Koska koulumaailma ja siellä 1.–2.-luokkalaiset ja heidän opettajansa ovat opinnäytetyöni tutkimuskenttänä, on aihetta selvittää, millainen koulu- maailma nykyisellään on: millaisia ovat 1. – 2. -luokkalaiset lapset ja millaisia mahdollisuuksia tutkimusten mukaan opettajilla on vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin ja yhteisöllisyyteen. Aluksi kerron luvussa 2.1, millaisia taitoja koulunkäynnin aloittaminen vaatii lapselta sekä pääpiirteitä 1.–2.-luokkalaisten lapsen kehityspsykologiasta. Kerron tämänikäisen lapsen fyysisestä, kognitiivisesta, psyykkisestä ja sosiaalisesta kehitysvaiheesta, jotta voidaan ymmärtää, millainen on lapsi, jolle ryhmätoiminnallisia menetelmiä ehdotan, sekä millaiset ryhmätoiminnalliset menetelmät voisivat soveltua tämänikäisille lapsille. Fyysisten taitojen, ajattelun ja kielen kehityksen jälkeen keskityn lapsen psykososiaaliseen kehitykseen, kuten sosiaalisten taitojen, minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykseen, jotka ovat tämän opinnäytetyön kannalta olennaisia.

Kehityspsykologisen näkökulman jälkeen luvussa 2.2 perehdyn tarkemmin sosiaaliseen puoleen, erityisesti lasten välisiin kaverisuhteisiin. Aluksi kerron lasten kaveri- ja ystävyysuhteiden kehityksestä, minkä jälkeen perehdyn kaverisuhteiden merkityksiin, pyrkien selvittämään, kuinka tärkeitä kaverisuhteet sekä luokan yhteisöllinen erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri tässä vaiheessa ovat. Viimeisessä luvussa kerron aikaisempien tutkimusten valossa opettajan ja aikuisten mahdollisuudesta vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin, sosiaalisten taitojen kehitykseen sekä luokan yhteisöllisyyden tukemiseen.

2.1 Alkuopetusikäinen lapsi

Tässä luvussa kerron millainen on 1. – 2. -luokkainen lapsi. Käytän 1.–2.-luokkalaisista nimeä alkuopetusikäinen lapsi, sillä opetus on siinä vaiheessa alkukasvatusta. Alkukasvatuksella tarkoitetaan 6–8-vuotiaiden lasten opetusta, jota toteutetaan esikouluissa sekä koulujen perusopetuksessa 1.–2.-luokilla (Laakkonen 2006). Tässä opinnäytetyössä esikouluikäiset on rajattu pois, ja mukaan on otettu myös 9-vuotiaat, sillä toisen luokan keväällä moni lapsi on jo 9-vuotias.

Koulun aloitus on suuri muutos lapselle, koska lapsen maailma ja ympäristö muuttuvat tällöin suuresti. Lapsi joutuu muiden asettamien vaatimusten maailmaan, jolloin lapselta vaaditaan voimavaroja ja erilaisia taitoja

mm. tekemisen, ajankäytön ja yhdessäolon suhteen. Lapselta vaaditaan riittävää fyysistä kasvua ja kehittyneisyyttä, jotta selviää koulupäivän rasituksista tai liikunnallisista vaatimuksista tai esimerkiksi kirjoittamisesta, sekä pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä tehtävien suorittamiseen tarvittavaksi ajaksi. Lapsella tarvitsee olla myös kognitiivisia taitoja eli kykyä ymmärtää puhetta ja ilmaista itseään puheen avulla sekä sosiaalista kehittyneisyyttä, mikä ilmenee kykynä irtautua vanhemmista ja itsenäisyytenä. Koulu edellyttää myös kykyä hakeutua toisten ihmisten seuraan sekä empatiakykyä eli eläytymistä toisen ihmisen kokemusmaailmaan. Lapsen täytyy kyetä tekemään myös yhteistyötä sekä sietää arvostelua ja sosiaalista kontrollia. (Lehtovirta ym. 1997, 157–158.) Näitä kouluvalmiuksia tarkastetaan neuvolatarkastuksissa. Myös koulunkäyntiä edeltävien ammattitaitoisen hoito- ja kasvatushenkilökunnan havainnointia kouluvalmiudesta pidetään tärkeänä. (Aaltonen, Ojanen, Siven, Vihunen & Vilen 2001, 249.)

2.1.1 Fyysisten taitojen, ajattelun ja kielen kehitys

Koulun alkamisajankohtaan liittyy sekä sisäisiä että ulkoisia muutoksia. Fyysisen kehityksen näkyvimpiä merkkejä ovat nopea pituuskasvu, kehon mittasuhteiden muutokset ja lihasvoiman lisääntyminen. Lisäksi motorisissa taidoissa kouluikäinen kehittyy yhä taitavammaksi, mikä luo edellytyksiä erilaisten lajitaitojen oppimiselle, jolloin lapset ovat myös hyvin innokkaita kokeilemaan erilaisia liikuntaharrastuksia. (Himberg ym. 2000, 77–78.) Dunderfeltin (1997) mukaan lapsen into oppia uutta on tässä vaiheessa silmiinpistävää. Lapsella on valtavasti voimia uusien vaatimusten ja vaikeuksien kohtaamiseen sekä kehittymiseen tässä suuressa muutosvaiheessa. (Dunderfelt 1997, 86.)

Ensimmäiset kouluvuodet ovat vielä varhaislapsuuden jatketta, jolloin lapsi elää vielä pitkälti lapsuuden kokemusten maailmassa. Tällöin sadut ja leikit kiehtovat. (Lehtovirta ym. 1997, 158.) Lapsen tietoisuus perustuu pitkälti tunnelmiin ja kuviin, mutta siinä ohessa lapselle kehittyy asteittain käsitteellisempi ajattelu. (Dunderfelt 1997, 86.) Jean Piaget'n ajattelun kehitystä selittävän vaiheteorian mukaan 7 - 12 -vuotias lapsi on konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Tällöin ajattelu on yhä sidoksissa konkreettisiin tilanteisiin, mutta lapsi kykenee jo hallitsemaan monia loogisia operaatioita. Ajattelu on paljolti sidoksissa havaintoihin. Vasta kahdentoista ikävuoden jälkeen kyetään ajattelemaan johdonmukaisesti abstraktisissa tehtävissä. Lapset kykenevät alkuopetuksessa siis ajattelemaan asioita, jotka he näkevät, tuntevat tai joita voi käsitellä. Myös kuvaukset itsestä ja toisista kouluikäisistä alussa, ovat yleensä erittelemättömiä, kuten ”hyvä” ja ”kiva”, ja kertovat pääosin ulkoisista ja helposti havaittavista seikoista, kuten silmien väristä. 8. ja 9. ikävuoden jälkeen kuvauksissa alkaa kuitenkin jo korostua persoonallisuuden piirteet, jolloin kouluikäisen huomio siirtyy vähitellen ulkoisista yksityiskohdista taustalla vaikuttavien tunteiden, ajatusten ja aikomusten tulkintaan. Kielellisesti tämänikäiset lapset ovat jo melko kehittyneitä, ja sanavarasto kasvaa koko ajan. Tämä onkin tärkeää, sillä kouluoppiminen perustuu hyvin vahvasti kieleen. (Himberg ym. 2000, 43, 79, 81–83.)

2.1.2 Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehitys

Alkuopetusikäisen lapsen kehitykseen kuuluu vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta olennaisesti sosiaalisten suhteiden laajeneminen. Vanhempien ja perheen osuus lapsen maailmassa säilyy, mutta ystävien ja vertaisryhmien osuus kasvaa selkeästi. Luokkakaverit antavat uusia käyttäytymismalleja ja vaikuttavat arvojen, uskomusten ja asenteiden kehittymiseen. (Lehtovirta ym. 1997, 160.)

Kalliopuskan (1995) mukaan sosiaaliset taidot tarkoittavat sosiaalisesti hyväksytyä käyttäytymistä, kun olemme tekemisissä toistemme kanssa. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi aktiivinen kuuntelu, kohtelias käytös, toisen tunteiden hyväksyminen ja myötäeläminen ja itsekontrolli. Näitä pidetään myös vuorovaikutustaitoina, joten usein vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja käsitellään yhteneväisesti vain sosiaalisina taitoina. Yksilö on sosiaalisesti taitava, kun vuorovaikutus koetaan myönteisenä. (Kalliopuska 1995, 4, 8.)

Himbergin ja kumppaneiden (2000) mukaan koulunkäynnin alussa lapset pystyvät jo ylläpitämään vuorovaikutusta, osaavat tehdä aloitteita sekä odottaa puheenvuoroaan. Hankalaa voi kuitenkin olla vielä omien ratkaisujen perusteleminen ja oman toiminnan sanallinen ilmaisu. Kanssakäymisessä toisten kanssa tapahtuu jatkuvasti näissä taidoissa kehitystä, ja kun lapset joutuvat perustelemaan omia näkökulmiaan, selkenevät heidän käsitöksensä ja ymmärrys syvenee. (Himberg ym. 2000, 79.)

Lasten sosiaalinen kehitys on kiinteässä yhteydessä kielen, ajattelun ja motoristen taitojen kehitykseen. Leikkiä pidetään lasten vuorovaikutustilanteiden harjoittelun kannalta ensisijaisen tärkeänä. Leikeissä opitaan esimerkiksi vastavuoroisuutta ja kompromissien tekemistä. (Himberg ym. 1997, 60.) Sosiaaliset taidot kehittyvät parhaiten ikätoverien kanssa, kuten Kanerva (2002) kirjoittaa Mannerheimin lastensuojeluliiton Lapsemme-lehdessä. Ystävyys-suhteet kehittävät sosiaalisia taitoja. Ikätoverien kautta lapsi peilaa käsitystä itsestään ja harjoittelee taitojaan olla toisten ihmisten kanssa. (Kanerva 2002, 24.) Leikkiä voi myös vanhemman kanssa, mutta sellainen leikki ei ole tasavertaista, jolloin oppimiskokemukset vuorottelusta, toisen osaan asettumisesta, pettymysten sietämisestä ja neuvottelutaidoista jäävät vähemmälle. (Järvinen 2004, 12–13).

Lapset oppivat sosiaalisia taitoja siis toisilta lapsilta, mutta myös aikuisen merkitys mallin antajana on tärkeä (Kalliopuska 1995, 8). Lapsen ja vanhemman välistä kiintymyssuhdetta pidetään Salmivallin (2005) mukaan merkityksellisenä vuorovaikutuksen mallina, jonka lapsi sisäistää. Lapsi oppii, kun vanhempi palkitsee tai rankaisee lasta tämän käyttäytymisestä. Lapsi myös oppii mallioppimisen kautta vanhemman toiminnasta, muun muassa siitä, miten lähestytään toisia, miten toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja miten selvitetään konfliktitilanteissa. Myös sisarussuhteissa lapsi oppii sosiaalisia taitoja. Lapsi oppii, että tietynlainen toiminta johtaa toisten taholta myönteisiin ja toisenlainen toiminta kielteisiin reaktioihin. (Salmivalli 2005, 181.)

Myös muilla aikuisilla ja erityisesti opettajan antamalla mallilla ja toiminnalla on merkitystä lasten sosiaalisten taitojen oppimisessa, sillä Lehtovirran ja kumppaneiden mukaan opettajasta tulee lapselle koulun alkaessa usein jopa vanhempia tärkeämpi auktoriteetti (Lehtovirta ym. 1997, 158). Aikuisten olisi tärkeää luoda hyvät mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Opettajan merkityksestä sosiaalisten taitojen oppimisen kentällä kerron tarkemmin luvussa 2.3. Lisäksi sosiaalisten taitojen opettamisesta kerron ryhmätoiminnallisten menetelmien yhteydessä luvussa 3.

Sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, ehkä tärkeimpiä taitoja elämässämme, sillä kuten Ojala ja Uutela (1993) kirjoittavat, on koko elämä vuorovaikutusta. Koko elämän jatkuva kehitys ihmisenä perustuu monimutkaiseen vuorovaikutukseen. Saamme koko ajan vaikutteita toisilta ja vaikutamme toisiin. (Ojala & Uutela 1993, 11.) Jo lapsena sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, sillä Himbergin ja kumppaneiden (2000) mukaan on erittäin tärkeää, että lapsi kykenee kouluiässä yhteistoimintaan muiden lasten kanssa ja tulee hyväksytyksi opetusryhmässään. Jos lasta hyljeksitään kaveripiirissä, eikä lapsella ole mitään muuta ryhmää, jossa hänet hyväksyttäisiin, saattaa tästä olla vakavia seurauksia. Lapsella voi olla myöhemmin nuoruus- ja aikuisiässä ihmissuhdevaikeuksia, jatko-opinnot saattavat keskeytyä ja hän saattaa joutua kärsimään mielenterveysongelmista. (Himberg ym. 2000, 61.)

Laineen (1997) mukaan lapsuudessa rakentuneet ihmissuhteet ovat merkityksellisiä myöhempien sosiaalisten suhteiden kannalta, sillä ne vaikuttavat siihen, miten lapsi oppii suhtautumaan muihin, miten hän pystyy myöhemmin lähestymään muita ja kokemaan tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. Myönteisten ihmissuhteiden puute ja huonot lapsuuskokemukset ehkäisevät myönteisten sosiaalisten suhteiden solmimista. Läheisten ihmisten palaute rakentavat yksilön käsitystä itsestään, mikä puolestaan vaikuttaa hänen suhtautumiseensa muihin. (Laine 1997, 177–178.) On tehty myös tutkimuksia, joista selviää, että sosiaalinen pätevyys edesauttaa ystävyys-suhteiden solmimista pikemmin kuin päinvastoin (Salmivalli 2005, 38).

Himbergin ja kumppaneiden (2000) mukaan helpommin toisten lasten touhuihin mukaan pääsevät lapset ovat avuliaita, ystävällisiä ja pystyvät ohjaamaan muiden lasten toimintaa, kun taas hyljeksittyjä lapsia kuvataan aggressiivisiksi, jotka suuttuvat helposti eivätkä piittaa toisten tunteista (Himberg ym. 2000, 61). Sosiaalisia taitoja siis tarvitaan jo lapsena, jotta voidaan saada hyväksyntää ja kavereita. Toisaalta kavereiden kanssa leikiessä sosiaaliset taidot kasvavat, kuten edellä tuli esille.

2.1.3 Itsetunnon ja minäkäsityksen kehitys

Ahon (1997) mukaan koulunkäynnin alkuvaiheessa minäkäsitys on vielä hyvin epärealistinen ja jäsentymätön. Fyysiset ominaisuudet kuten pituuden ja hiusten värin lapsi arvioi jo melko tarkasti, mutta psyykkisten ominaisuuksien kuten rehellisyyden ja seurallisuuden arviointi on selvästi vaikeampaa. Koulutulokas rakentaa minäkäsitystään kaikesta näkemästään ja kuulemastaan. Kouluun tullessa lapsen minäkäsitys on hyvin positiivinen, sillä tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat suhteet van-

hempiin. Itsetunto alkaa heiketä jo ensimmäisenä kouluvuonna ja jatkuu toisena vuonna, sillä lapsi vertailee itseään muihin. Tämänikäisellä lapsella on suuri pelko siitä, ettei aikuinen arvosta häntä. Noin yhdeksänvuotias lapsi pystyy jo melko tarkkoihin itsearviointeihin. Epäonnistumiset ja onnistumiset muokkaavat hänen käsitystään itsestään. Tässä iässä lapsi asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja kaipaa hyväksymistä. Hän on herkkä kritiikille, ja hänellä on voimakas tarve miellyttää aikuisia. (Aho 1997, 26–27.)

Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan käsitys itsestä koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista ominaisuuksista ja kyvyistä, jotka ihminen tiedostaa itsessään olevan toisilta saamansa palautteen ja omien kokemustensa perusteella. Käsitys omasta itsestä, yksilöidentiteetti ja minäkuva, kehittyvät varhaislapsuudesta lähtien vuorovaikutuksen ja sosialisatioprosessin tuloksena. Sosialisatio tarkoittaa kulttuuriperinteen siirtämistä eli sellaista tapahtumasarjaa, jonka aikana yksilö sisäistää yhteiskunnassa vallitsevat arvot normit, asenteet, tiedot, uskomukset ja käyttäytymismallit. (Ojala & Uutela, 1993, 21–23.)

Sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutus määräävät siis ihmisen itsetuntoa ja minäkäsitystä. Koti, koulu ja kaveripiiri ovat tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavista kasvu ympäristötekijöistä. Lapsella on auktoriteetin ja samastumisen tarve. Itsetunnon kannalta on tärkeää, millainen on perheen sisäinen vuorovaikutus ja kokeeko lapsi olevansa arvostettu ja hyväksytty perheessä. Vanhempien kannustus, rohkaisu ja monipuolinen vuorovaikutus lasten kanssa auttavat kehittämään lapselle vahvan itsetunnon. (Aho 1997, 39.) Vanhemmilla on keskeinen merkitys lapsen itsetunnon kehitymisessä. Lapsuudessa saatu rakkaus, onnistumisen kokemukset ja turvallisuudentunne ovat lähtökohtana hyvälle itsetunnolle, joka auttaa selviytymään myöhemmin eteen tulevista vastoinkäymisistä. (Ojala & Uutela, 1993, 115.)

Koska opettajasta ja kavereista tulee lapselle koulun käynnin aloittaessa erityisen tärkeitä henkiöitä, on koululla vanhempien lisäksi suuri merkitys lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Tässä iässä lapsi luottaa jopa vanhempia enemmän opettajiinsa ja kavereihinsa, varsinkin silloin jos esimerkiksi vanhempien ja opettajien neuvot menevät ristiin. Palautteen tulkintaan ja vaikutukseen vaikuttaa siis olennaisesti se, kuinka tärkeä palautteen antaja on, ja käsitteleekö palaute hänen itsensä arvostamia minän alueita ja ominaisuuksia. (Aho 1997, 25.)

Opettaja voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti lapsen itsetuntoon. Erityisesti opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Nolatuksi tuleminen on suuri pelon aihe lapsella. (Aho 1997, 40–41.) Alakoulujen opettajien toiminta on erityisen merkityksellistä, sillä uusimpien tutkimusten mukaan ikävuodet 6–13 ovat minäkäsityksen ja itsetunnon herkinä kehityksen aikaa, koska tällöin lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat riittävästi kehittyneet. Lisäksi koulunkäynnin alkaessa tulee runsaasti vertailukohteita, lapsi irtautuu kodista ja saa systemaattista palautetta toisilta ihmisiltä päivittäin joko välillisesti tai välittömästi. (Aho 1997,

25.) Opettajan merkityksestä lapsen itsetuntoon kerron tarkemmin luvussa 2.3.

Itsetunnon tukeminen on tärkeää, sillä itsetunto näkyy selvästi sosiaalisissa suhteissa. Itsetunnoltaan heikolla yksilöllä on usein puutteelliset sosiaaliset taidot. Hänellä on muun muassa vaikeuksia solmia ystävyys-suhteita, eikä hän osaa tukea muita ihmisiä. Tutkimuksissa on havaittu, että luokan syrjäänvetäytyvillä, kiusatuilla, ujoilla sekä torjutuilla ja kiusaajilla on useimmiten keskitasoa heikompi itsetunto. Heidän ryhmäkäyttäytymisensä ei ole myöskään rakentavaa, ja heillä esiintyy usein muitakin käyttäytymisongelmia. Näitä ovat käytösongelmat kuten esimerkiksi työrauhahäiriöt ja aggressiivisuus tai persoonallisuuteen liittyvät ongelmat, kuten esimerkiksi ahdistuneisuus, tunneilmaisuvaikeudet ja masentuneisuus. (Aho 1997, 46–47.) Molemmista, sekä käytösongelmista että persoonallisuuteen liittyvistä ongelmista, on erityisesti haittaa lapselle itselleen.

Itsetunto vaikuttaa myös kaverisuhteisiin. Lapsella, jolla on hyvä itsetunto, on yleensä vankka asema luokassa ja hyvät suhteet muihin oppilaisiin. Tutkimusten kautta on tehty johtopäätös, että vahva itsetunto, positiivinen minäkäsitys ja hyvä itsetuntemus lisäävät lapsen sosiaalista herkkyyttä, toisten kuuntelemista, rohkeutta osallistua ja taitavuutta sosiaalisissa tilanteissa. Näiden taitojen myötä oppilaat saavat toisten oppilaiden suosiota ja vankan aseman luokassa. Lapsella, jolla on vahva itsetunto, on yleensä useita kavereita. (Aho 1997, 42.) Lehtovirta ja kumppanit kirjoittavat, että vasta sen jälkeen kun yksilö on oppinut tuntemaan itsensä, hän kykenee asettumaan toisen asemaan, ottamaan hänen roolinsa sekä välttämään epämiellyttävää käyttäytymistä koulukaveria kohtaan. (Lehtovirta ym. 1997, 161.)

2.2 Kaveri- ja ystävyys-suhteet alakoulussa

Tässä luvussa pureudun lasten välisiin kaveri- ja ystävyys-suhteisiin. Aluksi kerron kaveri- ja ystävyys-suhteiden kehityksestä, jonka jälkeen paneudun siihen, miksi kavereiden omistaminen alkuopetuksessa on tärkeää. Mitä merkitystä kavereilla, ystävillä sekä vertaisilla on lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin? Salmivallin (2005) mukaan vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 23). Tarkoitatan täten vertaisilla erityisesti luokkakavereita. Viimeisessä luvussa kerron aikuisten ja opettajien merkityksestä ja mahdollisuuksista vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin, sosiaalisten taitojen kehitykseen sekä luokan yhteisöllisyyden tukemiseen.

2.2.1 Kaveri- ja ystävyys-suhteiden kehitys

Koulunkäynnin alkaessa lapselle tulee tärkeäksi ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen hyväksynnän saaminen muilta (Laine 1997, 173). Kaverien merkitys kasvaa voimakkaasti. Lapsilla on tavallisesti 1–4 ystävää, jotka ovat samaa sukupuolta ja samanikäisiä. Tytöt viihtyvät parhaiten pienissä ryhmissä, joissa voidaan uskoutua toisille ja jakaa salaisuuksia. Poikien

ryhmät ovat usein isompia, ja niissä pelataan joukkuepelejä ja leikitään välillä fyysisesti rajujakin leikkejä (Himberg ym. 2000, 62, 83.)

Parin ensimmäisen kouluvuoden aikana kaverisuhteet saattavat vaihdella usein, jopa päivittäin, mutta monilla on jo pysyviäkin suhteita. Kaverisuhteista alkaa tulla pysyvämpiä vasta kolmannelta kouluvuodesta lähtien, ja se antaa lapselle sosiaalisen turvallisuuden tunnetta. Lapsi näkee kaverisuhteet tärkeiksi, koska hän uskoo ihmisten tarvitsevan kavereita ja koska hän haluaa olla pidetty. Hänelle on tärkeää olla kavereiden kanssa yhteistoiminnassa ja tulla heidän kanssaan hyvin toimeen. Toisaalta lapset myös kilpailevat ja vertailevat yhä tietoisemmin suorituksiaan keskenään. (Laine 1997, 173.)

Koulunkäynnin alussa lapsen mielestä hyvä ystävä on sellainen, joka tietää, mistä hän itse pitää ja osallistuu hänen kanssaan tällaiseen toimintaan. Ystävällisyys ymmärretään konkreettisenä jakamisena tai sen perusteella, että leikitään yhdessä. Vastavuoroinen toisesta välittäminen ja huolehtiminen lisääntyvät huomattavasti kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä. Kavereiden välisten konfliktien määrä lisääntyy kouluvuosina huomattavasti, joskin ne ovat lyhyitä ja sattumanvaraisia. Alemmilla luokilla ne liittyvät usein epäkunnioittaviin tekoihin, kuten esineiden ottamiseen ja rikkomiseen, fyysiseen vahingoittamiseen, pilkkaamiseen, syyttelyyn ja nimittelemiseen, uhkailuihin tai leikin sääntöjen rikkomiseen. Vasta myöhemmin todellisissa ystävyysuhteissa konfliktit liittyvät myös epäluotettavaan toimintaan, kuten lupausten pettämiseen. Koulun käynnin alussa konflikteja ei ymmärretä molemminpuolisina erimielisyyksinä, vaan lapsen mielestä vain toinen osapuoli aiheuttaa harmia toiselle. (Laine 1997, 174.)

2.2.2 Kaveri- ja ystävyysuhteiden sekä luokkayhteisön merkityksiä

Iän myötä vanhemmistaan ja kodistaan irtautuessaan kaveri- ja ystävyysuhteet alkavat vähitellen tulla yhä tärkeämmiksi lapsen elämässä. Jo koulun käynnin alkuvuosina paras kaveri saatetaan kokea lähes yhtä tärkeäksi kuin vanhemmat, samalla tavoin kuin edellä esiin tullut opettajan merkitys. Myös muulla kaveripiirillä on vuosien myötä yhä merkittävämpi vaikutus lapsen ja nuoren elämän muotoutumiseen. Hyvät ihmissuhteet, erityisesti kontaktit kavereiden kanssa, luovat perustan lapsen jokapäiväiselle henkiselle hyvinvoinnille ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiselle. Tunne että on kunnioitettu, arvostettu ja rakastettu, antaa elämälle tarkoituksen. Kun omistaa hyvän leikkikaverin, yhdessä kouluun meneminen, vierekkäin istuminen ja yhteiset leikit antavat turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä helpottavat muihin tutustumista. (Laine 1997, 177–178, 223–224.)

Salmivallin (2005) mukaan vertaisryhmässä lapsi tai nuori saa tyydytystä monille välittömille emotionaalisille ja sosiaalisille tarpeille. Hän tuntee kuuluvansa johonkin, saa kokea läheisyyttä ja kumppanuutta. Hän saa palautetta itsestään ja rakentaa ja tarkentaa palautteen avulla minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 34.) Lehtovirran ja kumppaneiden (1997) mukaan vertaisten joukossa luokkayhteisössä sekä harrastusryhmissä alkavat kehittyä

lapsen yhteistyötaidot, ilmaisutaidot, ystäväystyminen, sosiaalistuminen ja toisiin vaikuttaminen (Lehtovirta ym. 1997, 160).

Harris (1995) väittää ryhmäsosialisaatioteoriassaan, että vertaisten vaikutus kodin ulko-puoliseen sosialisaatioon ja persoonallisuuden kehitykseen on vanhempien vaikutusta merkittävämpi. Hänen mukaansa yhteiskunnan normien ja kulttuurissa vallitsevien tapojen omaksuminen on enemmän ryhmäprosessien eikä kahden välisten vuorovaikutussuhteiden tulosta. Harrisin mielestä lapsi ei niinkään samaistu vanhempiinsa, eikä yritä olla kuin aikuiset. Sen sijaan lapsi haluaa olla etupäässä hyvä lapsi, ja menestyksekkäs vertaisryhmän jäsen. Vanhemmiltaan lapsi kuitenkin saa geenit ja oppii, miten käyttäytyä kotona, mutta iän karttuessa vertaisryhmässä kehittynyt kodin ulkopuolinen persoonallisuus tulee vallitsevaksi osaksi ihmisen aikuista persoonallisuutta. (Harris 1995 Salmivallin 2005, 165–166, 170 mukaan.)

Vaikka Harrisin käsitys on saanut paljon kritiikkiä, Pulkkinen mukaan kaikki tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kavereiden seura on lapsille hyvin tärkeää kaikinpuolisen kehityksen kannalta. Lapset rakentavat käsitystä omasta itsestään kaverisuhteissaan ja oppivat kavereiltaan asioita, joita aikuiset eivät pystyisi heille välittämään. (Pulkinen 2002, 232.) Poikkeuksen (1995) mukaan vertaisryhmä on tehokas sosiaalisen kehityksen kenttä, koska vertaisten kiintymys on ansaittava. Oman perheen jäsenet yleensä pysyvät kohtelipa heitä miten tahansa, mutta vertaisryhmässä tullaan helposti torjutuksi ja jäädään ryhmän ulkopuolelle, jos jatkuvasti toimii tavalla, jota toiset eivät hyväksy. Vertaissuhteissa saadut kokemukset myös muokkaavat lapsen käsityksiä itsestä ja muista, mikä myöhemmin vaikuttaa hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä. (Salmivalli 2005, 181.)

Vertaisryhmällä on olennaisesti merkitystä myös lapsen itsetuntoon. Vertaisryhmän antama palaute käyttäytymisestä ja sitä seuraavat onnistumiskokemukset ovat ratkaisevassa asemassa lapsen itsetunnon kehityksessä. Kaverisuhteet vaikuttavat ennen kaikkea poikien itsetuntoon. Poikien saama suosio kaveripiirissä ja siitä seuraava itsetunto ovat paljolti riippuvaisia heidän motorisista taidoistaan ja fyysisistä ominaisuuksistaan. (Aho 1997, 42.)

Laineen (1997) mukaan itsetunnon kehittymiselle ovat tärkeitä positiivinen palaute ja tovereiden hyväksyvä suhtautuminen. Toistuvat moitteet ja torjunta saavat aikaan epävarmuutta ja kielteistä käsitystä itsestä. Negatiiviset reaktiot saattavat johtaa negatiiviseen minäkäsitykseen. Toisaalta myös se, miten suhtautuu itseensä vaikuttaa myös siihen, miten muut reagoivat häneen. Yksilön käsitys siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän tai miten hänen tulisi käyttäytyä, muodostuu toisten reaktioista hänen ominaisuuksiinsa ja käyttäytymiseensä. (Laine 1997, 178–179.)

Salmivalli (2005) kirjoittaa paljon sosiometrisestä asemasta, joka on ryhmätason ilmiö. Se kertoo siitä, miten lapseen suhtaudutaan luokassa yleisesti. Salmivalli on jakanut lapset koululuokassa sosiometriseltä asemaltaan suosittuihin, torjuttuihin, ristiriitaisessa asemassa oleviin, keskimää-

räisiin ja huomiotta jätettyihin. Torjuttuja on lisäksi kahdenlaisia, sekä aggressiivisia että vetäytyviä. (Salmivalli 2005, 34, 42.)

Salmivallin (2005) tekemien tutkimusten mukaan luokassa suositut lapset ovat keskimääräisessä asemassa oleviin verrattuna kognitiivisesti kehittyneempiä ja sosiaalisempia, sekä lisäksi vähemmän häiritseviä ja vetäytyviä. Heillä näyttää olevan kyky sekä omien tavoitteidensa saavuttamiseen että myönteisten suhteiden ylläpitämiseen, eli he ovat usein ystävällisiä ja auttavaisia. Näyttäisi siltä, että edes kohtalainen toverisuosio suojaisi lapsia vaikeuksilta, vaikkakaan korkea sosiaalinen asema ei ole myönteisen kehityksen välttämätön edellytys, eivätkä kaikki voi olla suosittuja. Torjutuksi tulevilla lapsilla taas on muita suurempi riski jäädä kaveriporukoiden ulkopuolelle ja ilman vastavuoroisia ystävyysuhteita, kokea yksinäisyyden tunteita ja joutua jopa kiusatuksi. Ryhmän ulkopuolelle jätetty lapsi jää myös vaille sitä harjoituskenttää, jolla opitaan monia sosiaalisia taitoja. (Salmivalli 2005, 27, 33–34.)

Laineen (1997) mukaan kiusaaminen on hyvin vakava ilmiö, sillä kiusaamisella on hyvin kauaskantoisia seuraamuksia. Kiusattu joutuu olemaan jatkuvan ahdistuksen ja pelon vallassa, mikä saattaa vähitellen johtaa vakaviin psyykkisiin ongelmiin, joista paraneminen voi viedä vuosia. Myös kiusaajalle on kiusaamisesta haittaa, sillä jatkuva turvautuminen väkivaltaan konfliktitilanteissa vaikuttaa negatiivisesti ihmisen sosiaaliseen, moraaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. (Laine 1997, 226.) Pulkkinen (2002) mukaan kiusaamista harjoittaville oppilaille koulukiusaaminen on usein askel muuntyyppisen epäsosiaaliseen ja epärehelliseen toimintaan. Kiusaajilla on huonot käytöstavat, itsetehostuksen tarvetta ja puutteellinen kodintuki ja hyväksyntä eli heikko sosiaalinen pääoma. Koulukiusaaminen tarkoittaa Pulkkinen mukaan samaan henkilöön tarkoituksellisesti suunnattua ja toistuvaa vahingoittavaa käyttäytymistä. (Pulkkinen 2002, 65–66.)

Lehtovirta ja kumppanit (1997) ovat huolissaan, että koulukiusaamisesta puhuttaessa käsite kytketään useimmiten yksittäisiin tapauksiin eikä huomioida, että jokainen kiusaamistapahtuma on seurausta jostakin (Lehtovirta ym. 1997, 161). Laine (1997) korostaa sitä, että kiusaaminen ei ole vain kahden välinen asia, vaan useimmiten se on koko luokan tai ryhmän ongelma. Kiusaajalla on usein apureita, jotka vahvistavat kielteisiä käsityksiä kiusatusta ja hyväksyvät negatiivisen toiminnan. (Laine 1997, 227–228.) Kaikkien ryhmän jäsenten toiminnalla on siis merkitystä kunkin ryhmän jäsenen psykososiaaliseen kehitykseen.

Ryhmässä hyväksytyksi tulemisen lisäksi lapselle on tärkeitä myös läheiset ystävyysuhteet. Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteet ovat muita vertaisuhteita erityisempiä, sillä ne ovat läheisempiä, niihin sitoudutaan vahvemmin ja niissä uskoudutaan enemmän. Tärkein ominaisuus on kuitenkin vastavuoroisuus eli molemminpuoliset myönteiset tunteet. Ystävyysuhteissa opetellaan läheisyyttä, luottamusta ja muita asioita, joita myöhemmin tarvitaan erityisesti läheisissä ihmissuhteissa. Ystävyysuhteet ovatkin myöhempien ihmissuhteiden edeltäjiä. Vertaisryhmässä taas

opitaan enemmänkin taitoja, joita tarvitaan ryhmissä toimittaessa, työelämässä sekä yhteiskunnassa laajemmin. (Salmivalli 2005, 35, 38, 42.)

Erityisen suuri merkitys läheisellä ystävyydellä on Laineen (1997) mukaan lapsen emotionaaliseen kehitykselle. Parhaimmillaan vahvistuu myös itsetuntemus ja itsetunto. Ystävyys tukee myös henkistä kasvua ja identiteetin rakentumista. Ystävyys tarjoaa hyväksytyksi tulemisen, yhteen kuulumisen, kiintymyksen ja toveruuden tunteita. Kun ystävyyteen kuuluu myös vastavuoroinen toisesta välittäminen, toiseen luottaminen ja toisen kunnioittaminen, ystävyys antaa molemmille tukea ja varmuutta. Yhdessä ystävykset voivat tuntea itsensä voimakkaammiksi, varmemmiksi ja vähemmän haavoittuviksi kuin yksin ollessaan.

Ystävyysuhteet kuten kaverisuhteet ovat tärkeä sosiaalisten taitojen oppimisen kenttä. Ystäväystyminen ja kavereiden ylläpitäminen edellyttävät herkkyyttä ja hienotunteisuutta sekä muita sosiaalisia taitoja. Lapsi oppii käyttäytymään vastavuoroisesti myös muissa sosiaalisissa suhteissaan omaksuessaan vastavuoroista käyttäytymistä ystävyysuhteissaan. Tällaisia sosiaalisia taitoja opitaan pääsääntöisesti vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa yrityksen ja erehdyksen sekä esimerkkien kautta eikä niinkään aikuisilta. Ilman ystävyysuhteiden tuomia kokemuksia lapsen on vaikea oppia solmimaan suhteita vertaisiin ja muihin ihmisiin. (Laine 1997, 178–179.)

Steven Asherin ja Jeff Parkerin (1989) mukaan ystävyysuhteiden keskeisiä tehtäviä ovat kumppanuus, monenlaisten virikkeiden saaminen ja hauskanpito yhdessä, sosiaalisen kompetenssin eli pätevyyden kehittyminen, läheisyyden kokeminen, emotionaalisen tuen sekä neuvojen ja avun saaminen, sekä ylipäättään tunne siitä, että voi luottaa johonkuhun (Salmivalli 2005, 36). Salmivallin (2005) mukaan keskilapsuudessa ystävyysuhteet opettavat lapselle ensisijaisesti käyttäytymisen normeja. Tässä iässä ollaan tarkkoja käyttäytymisestä, kielenkäytöstä ja pukeutumisesta, ja lapsille tulee yhä tärkeämmäksi, millaisen kuvan he antavat itsestään ikätovereilleen. Ystävyysuhteiden kehityksellinen merkitys korostuu etenkin niillä lapsilla, joilla on ongelmia kotona perhesuhteissa. Hyvä ystävä voi suojata lasta perheessä ilmenevien ongelmien negatiivisilta vaikutuksilta. (Salmivalli 2005, 37,42.)

Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteet helpottavat myös sopeutumista etenkin siirtymävaiheissa, esimerkiksi koulun alkamisessa. Tutkimusten mukaan niiden koulun aloittaneiden lasten, joilla oli enemmän ystäviä, suhtautuminen kouluun oli kahden ensimmäisen kuukauden jälkeen myönteisempi kuin niillä lapsilla, joilla oli vähemmän tai ei lainkaan ystäviä. Niillä lapsilla, joiden ystävyysuhteet säilyivät, säilyi koulumyönteisyys myös vuoden edetessäkin. Lisäksi uusien ystävyysuhteiden syntyminen ennusti koulusuoriutumisen paranemista lukuvuoden myötä. Kouluikäisiä lapsia tutkittaessa vastavuoroisen ystävyysuhteen on todettu kohentavan lisäksi itsetuntoa ja vähentävän myöhempien tunne-elämän ongelmien riskiä. Ernest Hodgesin ja kumppaneiden mukaan (1999) ystävyysuhteet suojaavat myös kiusatuksi joutumiselta. (Salmivalli 2005, 37–38.)

Ystävyysuhteet vaikuttavat olevan lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille erittäin tärkeitä. Toisaalta pelkkä ystävyys tai kaverisuhteiden olemassa olo ei Laineen (1997) mukaan välttämättä takaa myönteistä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, sillä kehitys riippuu suhteiden laadusta sekä kavereiden ominaisuuksista. Kaverisuhteissa voi oppia myös epäsosiaalista käyttäytymistä. Huonoilla kaverisuhteilla voi olla tuhoisia vaikutuksia. (Laine 1997, 180.) Salmivalli (2005) taas tuo esille sen, että ryhmässä hyväksytyksi tulemisella ja vastavuoroisilla ystävyysuhteilla on ilmeinen yhteys, kuten aikaisemmin on tullut ilmi, mutta kysymys on kuitenkin kahdesta eri asiasta. Kaikilla luokassaan suosituilla lapsilla ei välttämättä ole hyvää vastavuoroista ystävyysuudetta, eikä kaikki ryhmässä torjutuiksi tulevat ole ilman ystävää. Joka tapauksessa sekä hyväksytyksi tuleminen ryhmän tasolla että hyvät läheiset ystävyysuhteet edistävät lapsen myönteistä kehitystä, suojaavat lasta erilaisilta vaikeuksilta vertaissuhteissa ja näyttävät tutkimusten mukaan vaikuttavan lapsen hyvinvointiin. (Salmivalli 2005, 22, 35.)

2.3 Aikuinen lasten kaveri- ja ystävyysuhteiden mahdollistajana

Tässä luvussa kerron aikaisempien tutkimusten valossa opettajan ja aikuisen merkityksestä ja mahdollisuuksista vaikuttaa lapsen kehitykselle merkittävään kaverisuhteiden muodostumiseen, kuten myös yhteisöllisyyden tukemiseen ja näihin olennaisesti liittyvään sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Alaluvuissa tuon esille kirjallisuudesta poimitujen käytännön esimerkkien valossa opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa edellisiin asioihin. Erityisesti tuon esille ilmapiiriin ja koko ryhmän merkitystä sosiaalisiin taitoihin.

Vaikka vertaissuhteet eli kaveripiiri on merkityksellinen, se ei riitä ainoaksi verkostoksi sosiaalisen pääoman muodostumisen kannalta, sillä kuten Pulkkinen (2002) kirjoittaa, lapsi ei voi saada ikätovereiltaan sellaista emotionaalista tukea kuin aikuisilta. Kaveripiirissä vallitseva luottamus on usein pinnallisempaa kaverisuhteiden vaihtuvuuden takia. Lapsi tarvitsee aikuissuhteita arvomaailmansa kehityksen tueksi. Lapsen sosiaalinen pääoma on vielä vähäistä yhteisen vastuun näkökulmasta, joten lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Lasten ja nuorten ryhmät, joissa ei ole aikuisten läsnäoloa, saattavat ryhtyä harkitsemattomiin tekoihin moraalisen kypsymättömyytensä ja ajattelemattomuutensa takia. Todellista yhteisöllisyyttä ja vastuunottoa kaikista ryhmän jäsenistä on opeteltava. (Pulkkinen 2002, 233–234.)

Collins ja kumppanit (2000) pitävät aikuisten antamaa mallia ja ohjausta jopa merkittävämpänä kuin kaveripiiriä sosiaalisten taitojen oppimisen kentällä. He väittävät, että toverivaikutukset ovat kestoaltaan vähäisempiä kuin kodin vaikutukset, sillä vanhempien vaikutukset ulottuvat arvoperustoihin, ja toverivaikutukset jokapäiväiseen pintakäyttäytymiseen. Lisäksi ystävyys- ja kaverisuhteet vaihtuvat, kun taas vanhempien vaikutus on kestävä. Myös vanhempien ja lasten suhteen laadulla on merkitystä, miten herkkiä lapset ovat toverivaikutuksille. Niillä, joilla on heikot siteet vanhempiinsa, ovat todennäköisesti alttiimpia tovereiden paineille, kuin ne joiden siteet ovat vahvat. On myös niin, että ihminen pyrkii valitsemaan

itsensä tyyppisiä ystäviä. (Pulkkinen 2002, 232–233.) Parken ja kumppaneiden (2002) mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa monenlaisia asioita, jotka siirtyvät suoraan lapsen ja tämän vertaisten suhteisiin. (Salmivalli 2005, 174.)

Kiintymyssuhdeteoreetikkojen mukaan lapsen varhaisen kiintymyssuhteen laadulla on merkitystä myöhempiin vuorovaikutustaitoihin ja yhteistoinnallisuuteen kavereiden kanssa. Kiintymyssuhteen varhainen tutkija, psykiatri John Bowlby määrittelee kiintymyssuhteen tunnesuhteeksi, joka tuo lapselle turvallisuutta. Hänen mukaansa kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa ratkaisevasti lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. Turvallisesti kiintynyt lapsi uskaltaa osoittaa avoimesti myönteiset ja kielteiset tunteet ja jakaa ne aikuisen kanssa, eli hänelle on muodostunut käsitys siitä, että häntä rakastetaan. Turvottomasti kiintyneet lapset saattavat vältellä kielteisten tunteiden osoittamista, koska he eivät voi luottaa saavansa lohdutusta. He saattavat käyttäytyä välinpitämättömästi silloin, kun lapsi ilmaisee läheisyyden tarvetta, mutta reagoivat lapsen kielteisiin tunteisiin, jolloin lapsi saattaa oppia tavan herättää aikuisen huomion negatiivisella käyttäytymisellä. Kasvatustyyli vaikuttaa siis lasten psykososiaaliseen käyttäytymiseen. Johdonmukainen tunteisiin vastaaminen vaikuttaa erityisesti itsetuntoon. (Himberg ym. 2000, 52–54.)

Vaikka tutkijoilla onkin erilaisia näkemyksiä kaveripiirin ja aikuisten vaikutuksista lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen, Salmivallin (2005) mukaan useimmat psykologit ovat sitä mieltä, että molemmilla on merkitystä. Sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat sekä vanhemmat että vertaiset yhdessä. (Salmivalli 2005, 21.) Harris (1995) on sitä mieltä, että erityisesti ne aikuiset, jotka ovat tekemisissä lapsiryhmien kanssa, kuten opettajat ja lasten ja nuorten ryhmänohjaajat, voivat parhaiten vaikuttaa seuraavaan sukupolveen. Kuitenkaan hän ei kiistä, etteivätkö myös vanhemmat olisi lapselle tärkeitä. Harrisin mukaan aikuiset, jotka kykenevät vaikuttamaan ryhmän normeihin tai ryhmässä tapahtuviin asioihin, kuten estämään ryhmässä tapahtuvan kiusaamisen, voivat todella vaikuttaa lasten kehitykseen. Lapsiin vaikuttavat myös aikuisten maailmassa vallitsevat arvot ja normit sekä aikuisten tarjoama esimerkki. (Harris 1995, Salmivallin 2005, 176–177 mukaan.) Opettaja ja ohjaaja voi myös osoittaa kiintymystä ja välittämistä, jolla voi olla erittäin suuri merkitys erityisesti turvottomasti kiintyneisiin lapsiin, mistä kerroin edellisessä kappaleessa.

Aikuisten toiminnalla ja esimerkillä on siis merkitystä lasten sosiaalisten taitojen kehityksessä. Kuten Harris (1995) kertoo, erityisesti opettajilla ja muilla ryhmiä ohjaavilla aikuisilla on merkittävä rooli lasten kasvattajina. Näin jo siksi, että erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina opettajalla on aivan erityinen asema lapsen auktoriteettina, joskus hänen vaikutusvaltansa lapseen on suurempi kuin omien vanhempien (Himberg ym. 2000, 86). Ryhmää ohjaavilla aikuisilla on myös sen vuoksi erittäin suuri merkitys, koska ystävyys- ja kaverisuhteet syntyvät usein juuri ryhmissä, ja kavereilla on merkittävä rooli sosiaalisten taitojen oppimisessa, kuten edellä on tullut esille. Myös Gresham (1986) on sitä mieltä, että koulu on merkittävä sosiaalisten taitojen kehittymisympäristö. Kaverisuosioon kaikkein vah-

vimmin liittyvät sosiaaliset taidot kehittyvät juuri koulussa. (Salmivalli 2005, 190.)

2.3.1 Luokan ilmapiirin merkitys sosiaalisiin suhteisiin

Vaikka opettaja ei ehkä niinkään suoranaisesti pysty vaikuttamaan lasten välisiin kaverisuhteisiin, opettaja voi kuitenkin vaikuttaa erityisesti luokassa vallitsevaan ilmapiiriin, jossa kaverisuhteita voi helpommin syntyä. Olweuksen (1986) mukaan koulun ilmapiirillä on hyvin paljon vaikutusta siihen, miten oppilaat tulevat toimeen keskenään, ja millaisia kiusaamisilmiöitä koulussa esiintyy (Lehtovirta ym. 1997, 161). Aho (1997) kirjoittaa, että opettajan rooli on erityisen tärkeä luokan ilmapiirin kannalta. Oppilas kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty sallivassa ja avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivässä luokassa. (Aho 1997, 41.) Hyväksyvä ilmapiiri ja myönteinen vuorovaikutus ilman ehtoja ovat tärkeitä lapsen hyvän itseluottamuksen ja minäkuvan kehittymiselle. Kyky arvostaa toisia ihmisiä ja luottaa heihin rakentuu myönteiseen käsitykseen omasta itsestä. (Ojala & Uutela, 1993, 29.) Lapsi joka luottaa itseensä, uskaltaa ottaa myös rohkeasti kontaktia muihin lapsiin (Himberg ym. 2000, 56).

Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan myönteisen vuorovaikutuksen aikaansaaminen on helpompaa, kun siihen osallistuvilla on ainakin kohtalainen määrä itseluottamusta. Tämä mahdollistaa toisten ihmisten arvostamisen tasaveroisina vuorovaikutuksen osapuolina. Kohentunut itsetunto heijastuu takaisin toisiin ihmisiin entistä rakentavampana vuorovaikutuksena. (Ojala & Uutela, 1993, 27–28.)

Myönteisen ilmapiirin saamiseksi opettajan tuleekin kehittää erityisesti lasten itsetuntoa. Pulkkinen (1996) mukaan lasten käsitykset itsestään oppijana ja koululaisena perustuvat kokemuksiin oman toiminnan hallinnasta ja onnistumisesta koulutehtävissä. Asiantunteva ohjaus, kannustus sekä realistisesti asetetut tavoitteet tukevat lasten työskentelyä, onnistumisen mahdollisuuksia ja pätevyyden tunteen kehittymistä. (Himberg ym. 2000, 85.) Ahon (1997) mukaan opettajat voivat vaikuttaa lasten itsetuntoon ohjaamalla ja rakentamalla oppilaiden sosiaalisia suhteita. Lapsi oppii ja harjoittelee ryhmässä sosiaalisia taitoja, kuten muiden huomioon ottamista, toisten lasten arvostamista, auttamista, tukemista ja joustavuutta. Näillä kaikilla on vaikutusta hänen itsetuntoonsa. Opettajat voivat edistää näitä sosiaalisia taitoja vaikuttamalla ryhmien muodostumiseen, jakamalla tehtäviä ja antamalla oppilaille erilaisia osallistumismahdollisuuksia. Opettaja voi myös vaikuttaa omalla käyttäytymisellään ja asenteillaan, oppilaiden suhtautumiseen toinen toisiinsa. Esimerkiksi opettaja voi joko tietoisesti tai tiedostamattomasti leimata jonkun oppilaan siinä määrin, että oppilaat uskovat siihen. (Aho 1997, 42.)

Tutkimusten mukaan opettajat, jotka onnistuvat luomaan luokkaansa lämpimän ilmapiirin, ovat avoimia ja itseensä luottavia sekä suosivat itse luovia ja joustavia opetusratkaisuja. He myös itse arvostavat sosiaalisten suhteiden kehittämistä. Heillä on eettistä herkkyyttä ja korkea moraalit. He kykenevät jakamaan osaamisensa työtovereittensa kanssa, sillä he eivät koe kateutta. He myös osaavat katsoa itseään lasten silmin. Tällainen opet-

taja ohjaa lapsia sietämään erilaisuutta, hyväksymään toisensa, tukemaan toisiaan ja auttamaan heikompiaan. Luokassa on myös runsaasti vuorovaikutusta. (Aho 1997, 41–42.)

Ryhmän ilmapiirillä on merkitystä myös ryhmän sosiaalisen rakenteen muodostumiseen, vaikkakin ryhmän jäsenet saavat asemansa ja roolinsa ryhmässä pitkälti omien persoonallisuuspiirteidensä ja sosiaalisen käyttäytymisensä perusteella. Kuten aiemmin on tullut esille, on sosiaalisen rakenteen muodostuminen luonnollinen ilmiö. Kuitenkin on voitu osoittaa, että luokan sosiaalista rakennetta ja oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan parantaa vaikuttamalla tarkoituksellisesti luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Laineen mukaan erityisesti tulisi kiinnittää huomiota syrjäytyneiden oppilaiden auttamiseen, oppilaiden välisen tasa-arvon saavuttamiseen ja yhteen kuulumisen tunteen lisäämiseen. (Laine 1997, 222–223.)

Opettaja voi myös vaikuttaa ulkoisiin järjestelyihin ja pedagogisiin ratkaisuihin oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Suhtautumista syrjäytyviin oppilaisiin voidaan parantaa luomalla luokkaan yhteishenkeä, harjoittelemalla asettumista huono-osaisten tovereitten asemaan ja huolehtimalla ettei kukaan jää muiden ulkopuolelle. (Laine 1997, 222–223.) Poikkeuksen (2000) mukaan olennaista sosiaalisten taitojen tukemisessa ovat ikätasolle ominaisten kriittisten taitojen sekä yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, motivaation ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen sekä pyrkimys saada aikaan muutoksia ryhmätasolla. (Poikkeus 2000, 137–138.)

2.3.2 Ryhmän merkitys sosiaalisten taitojen oppimisessa

Opettajan ammattitehtäviin kuuluu antaa jatkuvaa myönteistä huomiota erityisesti torjutuille oppilaille. Torjutut oppilaat tarvitsevat paljon inhimillistä ymmärtämystä, turvallisuuden tunnetta, hyväksyntää ja ystävällistä vuoro-vaikutusta. Opettaja voi pyrkiä auttamaan torjuttuja oppilaita osoittamalla heille, miten heidän käyttäytymisensä vaikuttaa muihin, keskustelemalla vaihtoehtoisista keinoista, kannustamalla kokeilemaan myönteisiä keinoja ja antamalla yrityksistä positiivista palautetta. Torjutut tarvitsevat tilanteita jossa voisivat kokea muiden hyväksyntää sekä onnistumista sosiaalisessa kanssakäymisessä. Torjutun tukemiseen olisi näin ollen saatava koko luokka mukaan. (Laine 1997, 223.)

Sosiaalisia taitoja opettaessa on siis tärkeää vaikuttaa koko ryhmään, eikä vain yksittäiseen lapseen. Kaikkien lasten asenteet ja suhtautuminen toisia kohtaan ovat merkityksellisiä, sillä kuten Salmivalli (2005) kirjoittaa, ryhmään muodostuu tietynlainen normisto sen mukaan, millaisia asioita pidetään hyväksyttävänä. Esimerkiksi yksittäisen ryhmän jäsenen aggressiivinen käytös saattaa lisääntyä, jos ryhmän muut jäsenet viestivät sen olevan hyväksyttävää. Eli toisten ihmisten suhtautumisella yksittäisen ihmisen aggressiiviseen käyttäytymiseen on paljon suurempi merkitys kuin sillä miten aggressiivisesti nämä käyttäytyvät. (Salmivalli 2005, 149.)

Liian moni koululainen kertoo kokeneensa tulleen kiusatuksi kouluyhteisössä. Ryhmäpaine ja vaatimus olla samanlainen kuin muut alkavat jo aikaisessa vaiheessa. (Lehtovirta ym. 1997, 160.) Pulkkinen (2002) mukaan

kiusaamisen pysähdyttäminen asiasta avoimesti puhumalla, selkeät normit asettamalla ja tiedottamalla on hyväksi kaikille osapuolille. Määrätietoiset keskustelut luokkayhteisön, vanhempien ja koko koulun tasolla lisäävät kouluyhteisön, mutta myös kiusaajan ja uhrin omaa sosiaalista pääomaa. (Pulkkinen 2002, 66.)

Jos lapsi tulee ryhmässään torjutuksi ja jää vertaisryhmän ulkopuolelle, sosiaalisten taitojen kehittymiselle on yhä vähemmän mahdollisuuksia. Sekä aggressiivisilla että vetäytyvillä lapsilla kasvaa riski syrjäytyä. Esimerkiksi vetäytyvä lapsen enenevään eristäytymiseen johtaa se, jos lapsi jää kokonaan ilman harjoituskenttää, jossa harjoitella sosiaalisia taitoja. Aggressiivisuutensa vuoksi torjuttu lapsi taas ohjautuu helposti toveriryhmään, jossa hän oppii lisää epäsosiaalisia ja muita kyseenalaisia toimintatapoja. Sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen mahdollisuuksien puute voi näin johtaa monenlaisiin vaikeuksiin muillakin elämän alueilla kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Salmivalli 2005, 196.)

On tärkeää että ryhmään kuuluu näiden haasteellisten lasten lisäksi sosiaalisesti kyvykkäitä lapsia, joilta lapset saavat myönteisen käyttäytymisen mallia ja vahvistavat sosiaalisesti taitavaa toimintaa (Salmivalli 2005, 192, 196). Opettaja voi vaikuttaa esimerkiksi istumajärjestyksellä siihen, ketkä oppilaat ovat muita enemmän toistensa kanssa tekemisissä. Arkojen oppilaiden sijoittaminen yhteen tai sosiaalisesti taitavampien joukkoon voisi saada aikaan sosiaalista vuorovaikutusta ja kenties ystävyystymistä. Aggressiiviset olisi taas hyvä sijoittaa sosiaalisten oppilaiden viereen, jotka voisivat antaa myönteistä käyttäytymismallia. (Laine 1997, 224.)

Ryhmätyöskentely on myös hyvä keino kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Työskentely yhdessä hyvän ystävän kanssa on toisaalta hyvä asia, sillä se tuo mielihyvää ja motivaatiota, ja tehostaa työskentelyä. Ystävysten tuntiessa toistensa ajatus- ja työskentelytavat he voivat hyödyntää molempien kykyjä sekä auttaa toisiaan juuri sopivissa asioissa. Myös ystävyys lujittuu. Toisaalta taas hyvistä ystävästä kootut ryhmät saattavat saada aikaan ilman ystäviä olevissa oppilaissa ulkopuolisuuden ja katkeruuden tunteita. Parhaiten sosiaalisia taitoja harjoitetaan vaihtuvissa erilaisista oppilaista kootuissa ryhmissä. Tällöin oppilaat mahdollisesti oppivat hyväksymään erilaisuutta ja tulemaan toimeen monenlaisten ihmisten kanssa. Tällaisessa vuorovaikutuksessa oppilaat oppivat myös tuntemaan toisensa hyvin, mikä saattaa johtaa uusien ystävyssuhteiden syntymiseen. Ryhmiä olisi hyvä muodostaa myös eri-ikäisistä oppilaista mahdollisuuksien mukaan. Eri-ikäisten sekaryhmissä lapset oppivat sellaisia taitoja, jotka ovat tarpeellisia sosiaalisessa kanssakäymisessä erilaisten ihmisten kanssa, kuten pitämään puolia, auttamaan, etsimään tukea. Näin siksi, koska on havaittu, että lapsen suhtautuminen nuorempiin, samanikäisiin ja vanhempiin eroavat toisistaan. (Laine 1997, 224–225.)

Tärkeää siis on, että sosiaalisia taitoja opetetaan koko luokalle, eikä vain niille oppilaille, joilla esiintyy sosiaalisissa taidoissa puutteita. Tällöin myös estetään se, että joku joutuisi leimatuksi, siksi että hän käy ulkopuolisessa ”terapiassa” (Salmivalli 2005, 191). Koko luokkaan kohdistuva sosiaalisten taitojen opettaminen on myös ennaltaehkäisevää työtä. Opetta-

minen niille lapsille, joilla todella on puutteita sosiaalisissa taidoissa, on ennemminkin olemassa olevia ongelmia korjaavaa työtä. (Salmivalli 2005, 196).

3 RYHMÄTOIMINNALLISET MENETELMÄT

Tässä luvussa kerron ryhmätoiminnallisista menetelmistä. Aluksi kerron laajemmasta käsitteestä toiminnalliset menetelmät, jonka alle ryhmätoiminnalliset menetelmät kuuluvat. Selvitän toiminnallisten menetelmien perusteita, turvallisen ryhmän merkitystä sekä kokemuksellisen oppimisen merkitystä elämän taitojen oppimisessa. Tämän jälkeen kerron menetelmien ohjaamisesta, ohjaamisessa tarvittavista taidoista sekä ohjauksen kuluista. Lopuksi kerron tämän opinnäytetyön näkökulmista toiminnallisiin menetelmiin.

Tämän teoreettisen osuuden tarkoituksena opinnäytetyössäni on ryhmätoiminnallisten menetelmien esittelyn ja määrittelyn lisäksi etsiä aikaisemmista tutkimuksista perusteluita muun muassa seuraaviin kysymyksiin: miksi ryhmätoiminnalliset menetelmät ovat tärkeitä ja miksi valitsin ryhmätoiminnalliset menetelmät tarkastelun kohteeksi lasten hyvinvointia edistävässä työssä. Teoreettisessa osuudessa tuon siis laajemmin esille myös niitä perusteluita, joista jo jonkin verran kirjoitin johdannossa.

3.1 Toiminnalliset menetelmät ja turvallisen ryhmän merkitys

Toiminnallisiksi menetelmiksi kutsutaan menetelmiä, joissa nimensä mukaisesti on toimintaa enemmän kuin sanoja. Sanoja tarvitaan vasta toiminnallisen osuuden jälkeen työskentelyn purkamiseen ja kokemusten jakamiseen muiden kanssa. Tällaisia menetelmiä ovat erityisesti erilaiset luovat terapiat, kuten kuvataide, musiikki, liike, tanssi, elokuva, luova kirjoittaminen, kirjallisuus ja tarinallisuus. (Heiskanen & Hiisijärvi n.d. b.) Toiminnallisiksi menetelmiksi kutsutaan myös Jacob L. Morenon keksimää psykodraamaa, ja siihen liittyviä sosio-draamaa, roolityöskentelyä ja sosiometriaa (Blatner 1997, 13). Näitä menetelmiä käytetään erityisesti terapiassa ja kuntoutuksessa, mutta niiden avulla voidaan Heiskasen ja Hiisijärven mukaan saavuttaa myös yleisesti hyvinvointia edistäviä tuloksia. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ilmapiiri on luotu ensin tietoisesti turvalliseksi ja kaikenlaisia tunteita ja mielipiteitä sallivaksi. (Heiskanen & Hiisijärvi nd. a.)

Mikko Aallon (2000) näkökulma toiminnallisiin menetelmiin on taas ryhmäytävissä leikkien tapaisissa menetelmissä, joiden avulla voidaan rakentaa turvallisia ryhmiä. Hän kutsuu näitä menetelmiä toimintakokemusmenetelmiksi. (Aalto 2000, 7.) Tässä opinnäytetyössä keskityn toiminnallisista menetelmistä tällaisiin ryhmäytäviin ryhmän turvallisuutta rakentaviin menetelmiin, joita itse kutsun ryhmätoiminnallisiksi menetelmiksi, koska

se paremmin kuvaa omasta mielestäni menetelmien luonnetta. Tämän opinnäytetyön näkökulmasta menetelmiin kerron tarkemmin luvussa 3.3.

Turvallisuudella Aalto (2000) tarkoittaa yksilön tai ryhmän tilaa, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka saattavat synnyttää pelkoa, syyllisyyttä, häpeää tai arvottomuuden tunnetta. Tärkeää on myös tietoisuus hyväksytyksi tulemisesta. Erityisesti hän korostaa turvallisuuden psyykkistä ulottuvuutta. (Aalto 2000, 15.)

Aalto (2000) pitää erittäin tärkeänä ryhmän rakentamista turvalliseksi ryhmäksi, koska ihminen tulee parhaiten omaksi itsekseen turvallisessa ilmapiirissä, sillä silloin ihminen voi turvallisesti tunnistaa ja ilmaista itseään. Turvallinen ryhmä on tyytyväisyyden peruslähde. Kun ryhmässä hyväksytään persoonan eri ulottuvuuksien ilmaisu, joita ovat muun muassa ominaisuudet, mielipiteet ja tunteet, alkaa ihminen myös itse pitää näitä puolia itsessään hyväksyttävänä ja tärkeinä. Kun ryhmä tukee ihmisen turvallisuutta ja omaksi itsekseksi tulemistä, vahvistuu myös hänen itsetuntonsa ja sisäinen turvallisuutensa. Turvallisessa ryhmässä ihminen uskaltaa ajatella myös muiden parasta, ja huomaa välittävänsä ryhmän muista jäsenistä. (Aalto 2000, 9, 17–22.)

Turvallinen ryhmä luo myös erinomaisen pohjan elämisen taitojen oppimiselle, jossa keskeistä ovat muutokset tunne-, asenne- ja arvotasoilla. Turvallinen ryhmä mahdollistaa myös tehokkaan tiedollisen oppimisen. Koska tiedollinen oppiminenkin on muuttunut enemmän vuorovaikutusprosessiksi, jossa pelkkä tiedonsiirto opettajalta oppilaalle ei enää riitä, antaa turvallinen ryhmä paremmat lähtökohdat oppimiselle, koska tällöin mielipiteitä, tunteita ja luovuutta uskalletaan paremmin ilmaista. (Aalto 2000, 149, 24.)

Turvallisia ryhmiä voidaan rakentaa Aallon (2000) mukaan erityisesti toiminnallisuuden kautta, koska tällöin voidaan rakentaa muutenkin kuin verbaalisin keinoin luottamusta ja turvallisuutta. Turvallisuuden tunne syntyy luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta ja sitoutumisesta ryhmään. Juuri näitä asioita toimintakokemusmenetelmillä pyritään vahvistamaan osallistujissa, ja näin voidaan rakentaa turvallisia ryhmiä. (Aalto 2000, 149, 16.)

3.2 Elämisen taitoja kokemuksellisen oppimisen ja turvallisen ryhmän avulla

Toiminnallisten menetelmien sekä elämän taitojen oppimisen kentällä avainasemassa on kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellista oppimista pidetään tehokkaana oppimisen muotona, siksi, että siinä opitaan toiminnan ja kokemuksen kautta, itse tekemällä. Heiskanen ja Hiisjärvi toteavat, että aivan kuten lapsi tutkii ja käsittelee elämää ja omia tunteitansa leikkimällä, yhteys omiin uskomuksiin, tunteisiin ja omaan itseen löytyy parhaiten tekemällä ja leikkimällä (Heiskanen & Hiisjärvi n.d. b). Aallon (2000) mukaan ihminen oppii tehokkaimmin oman aktiivisen panoksen kautta kuin passiivisen vastaanottamisen esimerkiksi kuuntelemisen kautta. Elämisen taitoja opeteltaessa tarvitaan kokemuksellista oppimista, jossa saadaan elämyksiä, jotka vaikuttavat suoraan ihmisen tunne-, asenne-, ar-

vo-, ajattelun rakenteen ja käyttäytymisen tasoilla. Kokemuksellisella oppimisella voidaan siis vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja ajattelutapaan, mikä on edellytyksenä käyttäytymisen muutokselle. Toiminnalliset menetelmät ovat siis tärkeitä, koska puhtaalla tiedon siirrolla pystytään harvoin muuttamaan ihmisen käyttäytymistä ja asenteita. Myöskään muutos käyttäytymisessä ei kestä kauan, elleivät ihmisen asenteet ja ajattelutapa muutu. (Aalto 2000, 149.)

Kokemuksellisessa oppimisessa on tärkeää, että kokemukset käsitellään purku ja prosessointivaiheessa. Aalto (2000) toteaa, että toimintakokemusmenetelmissä on lähtökohtana Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä. Kolbin mallin reflektointi ja käsitteellistäminen korvataan purku- ja prosessointi-vaiheella, jossa saadut kokemukset puretaan kaksivaiheisesti. Ensin keskustellaan vain siitä, mitä on koettu ja miltä tehtävän suorittaminen tuntui, ja sen jälkeen mitä harjoitetta suorittaessa on tapahtunut. Toisessa vaiheessa tehtävä prosessoidaan eli keskustellaan siitä, mitä tästä opimme, jolloin luodaan uusia toimintamalleja. Viimeisenä vaiheena on arkeen siirto, mikä tarkoittaa prosessointivaiheessa suunniteltujen arkeen soveltamispäätösten siirtämistä käytännön arkipäivän elämään. (Aalto 2000, 150–151.) ”Toiminnallisuus koskettaa siis ihmisen tunteita, asenteita, arvoja, moraalia ja purkamisen ja prosessoinnin jälkeen myös hänen ajatusmallejaan ja ongelmaratkaisutapojaan. Siksi toiminnallisuus voi todellisella tavalla muuttaa ihmisen käyttäytymistä.” (Aalto 2000, 150.)

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu ryhmän merkitys. Elämisen taitojen oppiminen edellyttää ryhmää, jossa voi peilata itseään ja omia kokemuksiaan toisten kokemuksiin. Turvallisessa ryhmässä, jossa saa tukea ja hyväksyntää, on helpompaa kokeilla ja omaksua uusia ajatus- ja käyttäytymismalleja. (Aalto 2000, 149.) Tämän vuoksi turvallista ryhmää korostetaan elämisen taitojen oppimisen perustana. Myös psykodraamaohjaajat Eklund ja Janhunen (2005) korostavat ryhmän merkitystä tunteiden käsittelyssä. Koska työskentely herättää lapsissa monenlaisia tuntemuksia, on tärkeää, että aikuiset auttavat ja ryhmä tukee niiden ilmaisemista ja tutkimista. Erityisesti lapset, joille tunteet ovat jääneet vieraisiksi, hyötyvät toisilta lapsilta saamastaan palautteesta ja toisten lasten työskentelyn seuraamisesta. (Eklund & Janhunen, 2005, 93.) Heiskanen ja Hiisjärvi tuovat esille sen, kuinka ryhmä voi tarjota näköalan uusiin mahdollisuuksiin, koska ryhmässä pääsee näkemään ja kokemaan, miten muut ajattelevat ja ratkovat pulmiaan. Ryhmä tarjoaa turvallisen ympäristön peilata ja tutkia itseään ja tunteitaan, ja siellä mahdollistuu jakaminen, vuorovaikutus ja palautteen saaminen. (Heiskanen & Hiisjärvi n.d. b.)

Myös Salmivalli (2005) korostaa ryhmän merkitystä elämäntaitojen, erityisesti sosiaalisten taitojen oppimisessa. Pelkkä sosiaalisten taitojen opettaminen lapselle ei riitä, jos lapsen ympäristö ei mahdollista uusien taitojen käyttöönottoa tai ole valmis muuttamaan käsityksiä lapsesta ja suhtautumisesta häneen. Kyse ei edes aina ole sosiaalisten taitojen puutteista, jos lapsilla on vuorovaikutusongelmia. Kyse voi olla juuri suoritusongelmasta – siitä, että ympäristö ei mahdollista olemassa olevien taitojen käyttöönottoa. Lapsella ei esimerkiksi ole ketään kenen kanssa leikkiä, tai toverit vahvistavat lapsen ei-toivottua käyttäytymistä. Lapsen käyttäytymisen

muutokselle on olemassa edellytyksiä, vasta kun ympäristö alkaa suhtautua lapseen toisella tavalla. (Salmivalli 2005, 188–189, 194.)

Lapsiryhmiä tutkiessa on todettu, että kun lapsen sosiaalinen asema on muodostunut, sillä on taipumusta olla pysyvä. Toimipa esimerkiksi torjuttu lapsi ryhmässä miten tahansa, hänen toimintansa tulkitaan ryhmässä kielteisesti. (Salmivalli 2005, 33.) Himberg ja kumppanit (2000) kirjoittavat, että lapsen suosioon ryhmässä vaikuttavat voimakkaasti myös ne ennakkotiedot ja -odotukset, joita muilla ryhmänjäsenillä hänestä on. Jos lapset pitävät jotakin lasta jollakin tavalla erilaisena, eivät he mielellään ota häntä ryhmään. (Himberg ym. 2000, 64.) Lapsen torjutuksi tuleminen on siis seurausta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Salmivalli 2005, 188).

Lasten suhtautumista toisiin eli sosiaalisia taitoja kuten erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, ja ystävällistä käytöstä voidaan kuitenkin opettaa, erityisesti toiminnallisuuden kautta, kuten edellä on tullut esille. Myös Salmivalli (2005) ehdottaa yhteistoiminnallisen oppimisen edistämistä, joksi myös toiminnalliset menetelmät voidaan lukea, keinoksi vaikuttaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Kun esimerkiksi torjutut lapset saatetaan tarkoituksella toimimaan yhdessä monenlaisten kanssa, heistä kenties opitaan pitämään. Tämä perustuu siihen, että kun aggressiiviset lapset eivät toimi pelkästään aggressiotaan vahvistavien vaan monenlaisten toverien kanssa, he saavat monipuolisempaa palautetta käyttäytymisestään ja myös erilaisia sosiaalisia malleja. (Salmivalli 2005, 188–189.) Laine (1997) taas ehdottaa toiminnallisuutta roolileikkien muodossa keinoksi pyrkiä muuttamaan oppilaiden asenteita erilaisiin sosiaalisiin tyyppeihin (Laine 1997, 226). Roolileikit kuuluvat myös toiminnallisiin menetelmiin.

3.3 Toiminnallisten menetelmien ohjaamisesta

Ohjaajan rooli toiminnallisissa menetelmissä ja ryhmän turvallisuuden lisäämisessä on tärkeä. Ohjaaja luo turvallisuutta omalla olemuksellaan ja toiminnallaan. Turvallisuuden tunnetta lisäävät muun muassa ohjaajan turvallinen suhde itseensä, myönteinen asenne, tunteiden akuutit purkuhetket ja edellä jo esiin tulleet purku- ja prosessointitilanteet, joissa omille tunteille saadaan järjestystä ja kokemukset jäsenyväät käyttövaraksi myös ymmärryksen tasolla. Tällöin on tärkeää, että ohjaaja tukee ja rohkaisee ryhmän jäsenten persoonan ulottuvuuksien ilmaisemista. (Aalto 2000, 74–77, 151.) Eräs kaikkein tärkeimpiä ryhmän turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä on vuorovaikutus ryhmän ohjaajan ja ryhmän välillä. Toisaalta ryhmän turvallisuutta lisää koko ajan myös ryhmän jäsenten kehittyvä ja syvenevä vuorovaikutus sekä oman itsensä kanssa että ryhmän jäsenten välillä. Jos ohjaajan omat vuorovaikutustaidot ovat heikot, voi ohjaaja jopa hidastaa ryhmän turvallisuusprosessin kehittymistä. (Aalto 2000, 26–27.)

Tärkeimmät taidot ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ovat Aallon (2000) mukaan vuorovaikutus itsensä kanssa, eri mieltä olemisen taito, kyky helpottaa toisen pahaa oloa, oman pahan olon ilmaiseminen, oman

virheen myöntäminen, korjaavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä myönteisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Nämä kaikki taidot auttavat ryhmää rakentumaan turvalliseksi ryhmäksi. (Aalto 2000, 26.)

Koululuokan turvallisuuden edistämiseksi pidän erityisen tärkeänä opettajan aitoa välittämistä lapsista sekä kunnioitusta lasta kohtaan. Koska lapsi oppii parhaiten mallista (Kalliopuska 1995, 8), on opettajan antama malli sosiaalisissa taidoissa tärkeää. Se on myös tärkeää siksi, että alkuopetuksessa opettaja on merkityksellinen ja usein tärkeämpi auktoriteetti kuin vanhemmat (Lehtovirta ym. 1997, 158). Ojala ja Uutela (1993) kirjoittavat, että merkityksellisillä lähimmäisillä on muita paljon suurempi vaikutus myös ihmisen minäkuvaan. Tällaisilla tärkeillä lähimmäisillä voi olla joko todellista tai tunteisiin perustuvaa valtaa, aiheuttaa itsetunnon muutoksia joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. (Ojala & Uutela, 1993, 30.)

Ohjaajalta vaaditaan siis hyviä vuorovaikutustaitoja, mutta myös muun muassa itsetuntemusta, kykyä sietää kielteisiä tunteita ja kykyä antaa tilaa toisten tunteille, empatiakykyä, nollaamiskykyä, joustavuutta, kiirehtimättömyyttä sekä aitoa välittämistä. Kenestä tahansa ei ole siis toiminnallisten menetelmien ohjaajaksi. Mitä syvemmälle tunteiden käsittelyssä toiminnallisissa menetelmissä mennään, sitä enemmän tarvitaan koulutusta. Ohjaamisessa on tärkeää siis tunnistaa oma ammattitaito. Ohjaajan on tärkeää myös tunnistaa, miten turvallinen ryhmä on, sillä se auttaa häntä ymmärtämään, millaisia harjoitteita olisi viisasta käyttää ja auttaa häntä toimimaan ammattitaitonsa mukaisesti. Toisaalta ei ole järkevää pyrkiä kovin syvälle ryhmän turvallisuuden luomisessa, jos kyseessä on vain lyhytaikainen ryhmä. Se, mihin turvallisuuden asteeseen on suositeltavaa pyrkiä, riippuu siis ryhmän tavoitteista. Aalto puhuu turvallisuuden asteista, joihin hän on jakanut ryhmän turvallisuuden kehityksen eri vaiheet. Hän on jakanut ryhmän turvallisuuden kahdeksaan tasoon, josta T1 on pelkäävä ryhmä, T2 turvaton ryhmä, T3 tuntematon perusturvallinen ryhmä, T4 tuttu, turvallinen ryhmä, T5 avoin ryhmä, T6 heikkoutta hyväksyvä ryhmä, T7 haavoittuvuutta salliva ryhmä ja T8 armahtava ryhmä. (Aalto 2000, 138–141, 69–70, 23.)

Aallon suositus on, että vapaa-ajan ohjaaja voi viedä ryhmän turvallisuutta lisäävää prosessia avoimen ryhmän tasolle (T5) ja opettaja tai kouluttaja maksimissaan T6-tasolle, mutta joissain tapauksissa vain T5-tasolle. T7 ja T8 vaativat parisuhdetyöntekijän, terapeutin, psykodraamaohjaajan, psykologin tai papin ammattitaidon. Aallon näkemys on, että koululuokassa kannattaa pyrkiä turvallisuuden asteeseen 5 eli avoimen ryhmän tasolle. Avoimessa ryhmässä hyväksytään toisten mielipiteet ja tunteet, eikä toisten mielipiteitä ja kokemuksia vähätellä. Ihmiset uskaltavat ilmaista itseään mielipide, tunne- ja jopa arvotasolla. Vielä ei kuitenkaan tunneta niin suurta turvallisuutta, että uskallettaisiin ilmaista pelon, avuttomuuden ja muita heikkouden tunteita (vasta tasolla T6) tai kipeitä muistoja (T7) tai omaa pimeää puolta (T8). (Aalto 2000, 70, 23.)

Avoimuuteen pyrittäessä ryhmän purku- ja prosessointitilanteet ovat tärkeässä asemassa (Aalto 2000, 23). Lasten kohdalla ei lapsen kehitystasokaan anna välineitä tasojen 6-8 tunteiden purkamiseen, joten niin syvälle ei ole tarpeellista pyrkiä. Lasten kohdalla muutoinkaan purku- ja prosessointitilanteet eivät ole niin syvällisiä ja pitkiä kuin aikuisten kohdalla. Eklund ja Janhunen (2005) kirjoittavat, että lasten kanssa jakaminen ei yleensä kestä kovin kauaa, koska jakamista tehdään jo toiminnan aikana. Jakaminen voi olla epävirallisempaa, mutta on tärkeää jutella siitä mitä tehtiin ja koettiin. Ryhmäkokemuksen herättämien ajatusten ja tunteiden kertomiselle täytyy antaa mahdollisuus. Loppurituatit ovat myös lapsille tärkeitä, ja ne auttavat palaamaan takaisin arkitodellisuuteen. (Eklund & Janhunen 2005, 92.)

Varsinaisissa ohjaustilanteissa ei pidä heti aloittaa harjoituksilla, jotka herättävät syviä tunteita, vaikka ryhmän turvallisuuden aste olisikin melko hyvä. Kuten Heiskanen ja Hiisjärvi toteavat, on virittäytyminen tärkeä osa toiminnallisia menetelmiä. Alussa on tärkeää lämmitellä huolellisesti, jotta arkipäivän jäykistelyt eivät ole luovuuden tien tukkona ja jotta mieli avautuisi tunteiden tulemiselle ja turvallisuuden tunne vahvistuisi. (Heiskanen & Hiisjärvi n.d. b.) Eklundin ja Janhusen mukaan virittäytymisen ja lämmittelyharjoitusten tarkoituksena on johdattaa kohti käsiteltävää aihetta sekä purkaa energiaa. Lasten kohdalla tämä energian purku eli viilentäminen ja rauhoittaminen ovat omienkin kokemusteni mukaan olennaisen tärkeää, jotta voidaan keskittyä tuleviin harjoituksiin. Toisaalta lapsiryhmästä riippuen voi toimintaan innostaminen olla joskus tarkoituksenmukaisempaa. Lämmittelyyn käytetään pelejä ja leikkejä, mutta virittäytyä voi myös rentoutumalla, rauhoittumalla tai keskittymällä omiin tunteisiin. (Eklund & Janhunen 2005, 89.)

Ryhmän turvallisuuden tunnetta lisäävät myös tietyt ryhmän aloitustoiminnot, jotka ovat Aallon (2000) mukaan itsensä ja mahdollisen avustajan esittely, yhdessäoloon liittyvän perusinformaation antaminen, kuten toimintatilan esittely, ryhmän jäsenten esittely, tavoitteiden esittely ja niiden räättälöinti ryhmänjäsenten toiveita kuunnellen, aikataulun, menetelmien ja työskentelytavan esittely sekä motivointi. Erittäin tärkeää on myös tulotunteiden purku, sillä se siirtää ajatukset arjesta kurssiin ja auttaa pääsemään irti mahdollisista harmin tunteista, kun ihminen saa ilmaista ne ääneen. Tulotunteiden purku luo myös osaltaan tunnetason turvallisuutta, sekä auttaa ihmistä motivoitumaan.

Motivoiminen onkin tärkeässä osassa erityisesti koululuokissa, jotka ovat hyvin heterogeenisiä eli joissa on sosiaaliselta asemaltaan hyvinkin erilaisia lapsia. Salmivalli (2005) kirjoittaa, että vetäytyvien lasten, jotka usein ovat koululuokassaan torjuttuja, voi olla vaikea uskaltautua siinä porukassa aktiivisesti mukaan sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Aggressiivisten lasten kohdalla taas heidän sosiaalinen maineensa luokassa saattaa estää sellaisen ”pehmoilun”. (Salmivalli 2005, 191.)

Tärkeää on myös alussa itseilmaisuun kannustaminen, vastuusta kertominen sekä toimintasopimusten kuten vaitiolosopimuksen tekeminen. Kaikki edellä luetellut ovat tärkeitä toimintatapoja, olipa ohjelma useita päiviä tai

viikkoja kestävä prosessi tai vain yhden harjoitteen tilaisuus. (Aalto 2000, 92–96, 81.) Koululuokissa ei tietenkään tarvitse jokaisen toimintatuokion alussa käydä läpi kaikkia näitä asioita. Varsinainen ohjelmaosuus voi olla hyvinkin erilainen tilanteesta riippuen. Ohjelman suunnitteluun vaikuttavat muun muassa kohderyhmä, ryhmän koko, lähtötaso ja toimintaympäristö sekä tietysti tavoitteet, pyritäänkö ohjelmalla virkistymiseen, terapiaan vai ryhmäyttämiseen. (Aalto 2000, 81–86.)

3.4 Ryhmätoiminnalliset menetelmät tässä opinnäytetyössä

Aiemman tutkimuksen perusteella voi todeta, että turvallisen ryhmän merkitys ja ryhmäyttävät menetelmät ovat tärkeitä myös, ja erityisesti, koulussa. Olisi tärkeää, että lapset voisivat tuntea hyväksyntää ja arvostusta jo alaluokilta lähtien, jolloin heidän itsetuntemuksensa ja itsetuntonsa voisivat kehittyä tasapainoiseksi. Lisäksi on helpompaa omaksua uusia asioita, eli oppiminen tehostuu, jos ei tarvitse tuntea pelkoa tai häpeää luokassaan. Kuten edellä tuli esiin, turvallinen ryhmä antaa myös paremmat edellytykset toisista ihmisistä välittävään empaattiseen käyttäytymiseen. Erityisesti tämän uskon vaikuttavan koulukiusaamiseen ennaltaehkäisevästi, kuten myös uusien kaverisuhteiden muodostumiseen. Voidaan olettaa, että turvallisisessa ryhmässä on myös hyvä yhteishenki.

Toiminnallisista menetelmistä psykodraamaan perehtynyt Blatner (1997) kirjoittaa, kuinka yhä tärkeämmäksi haasteeksi on viime aikoina havaittu opettaa lapsille tunnetaitoja sekä kehittää heidän taitojaan ihmissuhteissa. Hän ehdottaa psykodraamallisia menetelmiä koulun kasvatustyön edistämiseen. (Blatner 1997, 138.) Samalla tavoin ryhmätoiminnallisilla menetelmillä, jotka kuuluvat toiminnallisten menetelmien kenttään psykodraaman kanssa ja perustuvat kokemukselliseen oppimiseen, voidaan kehittää ihmissuhdetaitoja ja muita elämisen taitoja (Aalto 2000, 24).

Tässä opinnäytetyössä keskityn sellaisiin menetelmiin, jotka sopivat lapsille ja joita opettajan koulutuksella voidaan Aallon näkemyksen mukaan turvallisesti ohjata. Koska Aallon (2000) mukaan opettaja voi viedä ryhmän turvallisuusprosessia maksimissaan T6-tasolle, ja jossain tapauksissa vain T5-tasolle, olen ottanut mukaan maksimissaan T5-tason harjoituksia, koska Aallon mukaan on parempi olla mieluummin varovainen kuin rohkea (Aalto 2000, 70). Näitä mukaan otettuja menetelmiä kutsun tässä opinnäytetyössä ryhmätoiminnallisiksi menetelmiksi, sillä niissä menetelmissä korostuu mielestäni enemmän ryhmän jäsenten toisiinsa tutustuminen ja ryhmäytyminen, kun taas pois jätetyt menetelmät paneutuvat enemmän syvällisempiin tunneasioihin. Myös koulutusohjelmassamme käytetään tämältyyppisistä toiminnallisista menetelmistä nimeä ryhmätoiminnalliset menetelmät.

Tarkoituksen mukaisiksi menetelmiksi koululuokkien yhteisöllisyyden kehittämiseen koin Aallon (2000) jaottelemista menetelmätyypeistä seuraavat harjoiteryhmittymät: ryhmiin jakamisharjoitteet, tutustumisharjoitteet, itsensä ilmaisemisharjoitteet, myönteisyysarjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet, yhteistoimintaharjoitteet ja luottamusta ryhmän muihin jäseniin vahvistavat harjoitteet. Jätin pois mm. seikkailu-, tahto- ja

arvoharjoitteet sekä alitajunta-, herkistymis- ja sisäisen paranemisen harjoitteet. Valittujen menetelmätyyppien tarkoituksesta ja sisällöstä voi lukea lisää liitteestä 2.

Tämän opinnäytetyön näkökulma ryhmätoiminnallisissa menetelmissä on siis erityisesti niiden ryhmäyttävässä merkityksessä, mihin liittyy olennaisesti ryhmän turvallisuuden kehittäminen. Näin siksi, koska turvallinen ryhmä on pohja kaikelle elämisen taitojen oppimiselle, kuten edellä on tullut esille. Myös ryhmäyttävät menetelmät sinänsä jo tarjoavat monenlaisia oppimisen kokemuksia ja mahdollisuuksia (Aalto 2000, 149). Itseäni ryhmätoiminnallisissa menetelmissä kiehtoo juuri menetelmien monivivahteisuus, eli se, että niiden avulla voi tutustua itseensä ja toisiin ihmisiin, sekä se, että niiden avulla voi oppia elämisen taitoja.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa kerron johdantoa tarkemmin, mitä opinnäytetyössäni tutkin, ja vastaan kysymyksiin: kenelle tutkimuksen tein, miksi, milloin ja miten. Ensimmäisessä luvussa kerron koostetusti tärkeimpiä asioita teoriasta, mikä selventää sitä, miksi tutkimuksen tekeminen on perusteltua, ja miksi juuri tälle kohderyhmälle. Toisessa luvussa kerron kyselystä tutkimusmenetelmänä, sen hyvistä ja huonoista puolista, ja miksi päädyin tähän tutkimusmenetelmään. Seuraavaksi kerron kyselylomakkeen laatimisesta, minä jälkeen tutkimuksen toteutuksesta käytännössä. Viimeisessä luvussa kerron, kuinka käsittelin aineistoa eli kyselyn tuloksia.

4.1 Ryhmätoiminnallisia menetelmiä kouluihin

Kaiken edellä kerrotun perusteella voidaan olettaa, että saadessaan toisilta hyväksyntää, ja opittuaan kokemuksellisen oppimisen kautta ymmärtämään ja arvostaman itseään ja toisia, paranee luokan yhteishenki eli yhteisöllisyys. Samalla sosiaaliset taidot paranevat ja kiusaamisen voisi uskoa vähenevän. Kun ymmärretään, että jokainen on oma yksilönsä, ja meidän luokkamme ei olisi tällainen, jos joku persoona täältä puuttuisi, ei ole tarvetta syrjiä niitä luokan hiljaisempiakaan.

Yhteisöllisyyden ja sosiaalisten taitojen parantuessa, myös uusien kaverisuhteiden syntyminen on helpompaa. Kun ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla on poistettu joitakin kommunikoinnin esteitä ja aikuisen seurassa on tutustuttu toisiin ryhmän jäseniin syvemmältä, voi huomata toisen arvokkaaksi ja tutustumisen arvoiseksi ystäväksi. Kun opitaan keskustelemaan tunteista, auttaa se ymmärtämään toisen käytöstä ja ajatusmaailmaa. Kun oppii puhumaan negatiivisistakin tunteista, vähentää se myös väkivallan käyttöä keinona selvittää konfliktitilanteita. Ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla aikuinen voi täten edistää lasten taitoja solmia uusia kaverisuhteita kuten myös rakentaa yhteisöllisyyttä luokkaansa ja ennaltaehkäistä kiusaamista.

Ryhmätoiminnallisten menetelmien käyttöä perustelen myös sillä tutkimustiedolla, että myöhemmin saadut kokemukset voivat edistää alun perin turvattomasti kiintyneiden lasten avoimuutta ja luottamusta toisiin ihmisiin. Kiintymyssuhteen laatu ei kuitenkaan kohtalonomaisesti määrää lapsen tulevaa kehitystä. (Himberg ym. 2000, 56). Kokemukset hyväksymisestä ja aidosta välittämisestä myöhemmin ovat erittäin tärkeitä erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka eivät ole saaneet aitoa välittämistä kotona, omilta vanhemmiltaan, jolloin he saattavat olla turvattomasti kiintyneitä.

Koska kavereilla ja niiden puuttumisella on merkittävä vaikutus lasten itsetuntoon, on aikuisen syytä pyrkiä vahvistamaan lasten välisiä kaverisuhteita. Toisaalta itsetunto vaikuttaa kaverisuhteiden syntymiseen. Lisäksi itsetunto on hyvin merkittävässä asemassa kaikissa sosiaalisissa suhteissa kuin myös koko ihmisen tasapainoisen elämänkannalta. On siis tärkeää, että itsetuntoa kehitetään. Kuten edellä on tullut esiin, voidaan ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla kehittää myös itsetuntoa. Itsetunnon kehittäminen ja hyväksyvän ilmapiirin rakentaminen ovat mielestäni opettajan tärkeimpiä tehtäviä muun opetuksen lisäksi.

Koululuokassa, jossa lapset ovat usein jopa yhdeksän vuotta, olisi mielestäni erittäin tärkeää luoda sellaiset olosuhteet, jossa toisen arvostus parani, kiusaamisen tarve vähenisi ja kaverisuhteiden syntyminen helpottuisi. Tämä on tärkeää jokaisessa ikävaiheessa, mutta on perusteltua, että ryhmätoiminnallisia menetelmiä aletaan käyttää jo heti alkuopetuksessa ryhmän muodostumisen vaiheessa, muun muassa siksi, että ryhmän sosiaalinen rakenne ei ole vielä niin vakiintunut. Alkuopetusikäisiin lapsiin on ehkä helpompaa muutenkin vaikuttaa, koska sen ikäiselle lapselle opettaja on merkittävä aikuinen. Tässä iässä kaveritkin tulevat koko ajan tärkeämmiksi.

Myös lapsen fyysinen kehitysvaihe antaa perusteluja ryhmätoiminnallisten menetelmien käytölle alkuopetuksessa. Kuten luvusta 3 käy selville, ovat ryhmätoiminnalliset menetelmät erittäin hyvä keino opettaa elämisen taitoja, sillä oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen. Koska alkuopetusikäinen lapsi on ajattelun kehityksessä konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jossa ajattelu on paljolti sidoksissa havaintoihin, on kokemuksellinen oppiminen tehokkaampi keino elämäntaitojen opettamisessa kuin pelkkä puhuminen. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa elävä lapsi voi havainnoinnin kautta paremmin ymmärtää ja muuttaa koetun osaksi toimintaa. Ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla lapsi saa oikeita kokemuksia ja havaintoja esimerkiksi siitä, miltä tuntuu kun saa hyväksyntää, eikä omia ajatuksia ja mielipiteitä mitätöidä. Ajatus syvenee ja muuttuu osaksi toimintaa, kun asia voidaan myös keskustelun lisäksi kokea. Lapset ovat enemmän toimijoita kuin filosofeja (Himberg ym. 2000, 81). Menetelmiin liittyvät keskustelut myös kehittävät lapsen ymmärrystä ja oman toiminnan sanallista ilmaisua, mikä Himbergin ja kumppaneiden (2000) mukaan voi olla vielä siinä iässä hankalaa, kuten myös omien ratkaisujen perusteleva.

Myös Aaltosen ja kumppaneiden (2001) mielestä on olennaista, että lapset saavat merkityksellisiä luonnollisia oppimiskokemuksia, eikä se, että aikuinen tyrkyttää omia näkemyksiään ja tietojaan lapsille. Tutkimusten mukaan ne lapset, joita jo varhain on opetettu perinteiseen koulumaiseen tyyliin, selviävät ensimmäisinä vuosina muita paremmin, mutta ne lapset, jotka ovat saaneet oppia oman toimintansa kautta, selviävät jatkossa paremmin. (Aaltonen ym. 2001, 231, 251.) Toiminnallisuus on siis olennaisessa osassa kaikessa oppimisessa. Järvisen (2004, 12) mukaan lapset myös oppivat parhaiten leikin kautta.

Himbergin ja kumppaneiden mukaan (2000) Lapset ovat alkuopetusiässä myös tarpeeksi kehittyneitä, kyetäkseen yhteisöleikkeihin. Yhteisöleikit onnistuvat yli viisivuotiailta ja konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapset leikkivät sääntöleikkejä. (Himberg ym. 2000, 62). Lisäksi ikävuodet 6-13 ovat minäkäsityksen ja itsetunnon herkinä kehityksen aikaa (Aho 1997, 25), joten itsetuntoa vahvistavia toimenpiteitä, kuten ryhmätoiminnallisia menetelmiä tulisi käyttää erityisesti siinä iässä. Näin ollen 1–2-luokkalaisten lapset ja heidän opettajansa ovat järkevä ja perusteltu kohde-ryhmä tutkimukselleni.

Koska jo alakoulussa esiintyy niin paljon kiusaamista, ja sosiaaliset taidotkin on todettu puutteellisiksi nykylapsilla, herää kysymys, panostetaanko kouluissa riittävästi turvallisen yhteisöllisen ryhmän rakentamiseen. Luodaanko luokkayhteisöihin sellaisia olosuhteita, jossa toisen arvostus paranisi, kiusaamisen tarve vähenisi ja kaverisuhteiden syntyminen helpottuisi? Teorian perusteella voi olettaa, että ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla voidaan vaikuttaa tällaisten olosuhteiden rakentamiseen, mutta käytetäänkö ryhmätoiminnallisia menetelmiä riittävästi kouluissa.

Niinpä tässä opinnäytetyössäni selvitän erityisesti sitä miten tunnettuja ja käytettyjä ryhmätoiminnalliset menetelmät ovat alakoulussa, ja siellä 1.–2.-luokkalaisten opetuksessa. Miten ja millaisia ryhmätoiminnallisia menetelmiä käytetään? Selvitän myös menetelmien käytön esteitä ja mahdollisuuksia, sekä opettajien ajatuksia menetelmien hyödyistä. Kiinnostavaa on lisäksi tietää, kokevatko opettajat voivansa vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin ja yhteisöllisyyteen, ja millä tavoin. Muut tutkimuskysymykset selviävät Johdanto-luvusta 1.3.

Näitä asioita selvitin kotikaupunkini alakoulujen opettajille lähetetyn sähköpostikyselyn avulla keväällä 2009. Edellä kuvatun lisäksi luvussa 1.2 kerroin, miksi rajasin vastaajat juuri kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokkien opettajiin. Seuraavassa luvussa selvitän sitä, miksi päädyin kyselyyn tutkimusmenetelmänä

4.2 Kysely tutkimusmenetelmänä

Kysely on yleisin kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimusmenetelmä. Sitä kutsutaan myös survey-menetelmäksi, mikä on yhteisnimitys kvantitatiivisille haastatteluille ja kyselyille, jotka tehdään kyselylomaketta apuna käyttäen. Lomakkeellisesta eli strukturoidusta haastattelusta kysely poikkeaa siinä, että suora kontakti tutkittavan kanssa puuttuu. (Alkula, Pönti-

nen & Ylöstalo 1994, 69.) Kyselyn aineisto kerätään standardoidusti, mikä tarkoittaa sitä, että asioita on kysyttävä kaikilta tutkimukseen osallistuvilta täsmälleen samalla tavalla. Kyselyssä voi olla tiukasti strukturoituja kysymyksiä, mutta myös avoimia kysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes, ja Sajaavaara 2005, 182, 189.) Kytän (2001) mukaan kyselylomake on myös tavallisimpia menetelmiä, kun tarvitaan ihmisiä koskevaa tietoa (Kyttä 2001).

Lueskellessani tutkimuskirjallisuutta päädyin kyselyyn parhaimpana tutkimusmenetelmänä omaan tutkimukseeni erityisesti siksi, että sen avulla voidaan Hirsjärven ja kumppaneiden (2005) mukaan kerätä laaja aineisto. Tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja pystytään kysymään monia asioita, ilman huomattavaa työmäärän lisäystä. Kyselyä pidetään tehokkaana menetelmänä, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. (Hirsjärvi ym. 2005, 184). Tämä erityisesti siksi, että kyselyssä ei tarvitse löytää tutkimukseen osallistuvien kanssa yhteistä sopivaa aikaa tutkimuksen tekemiseen. Myös vastaajat voivat valita itselleen sopivimman ajan vastata kyselyyn, jolloin voivat rauhassa pohtia vastauksia (Valli 2001, 101).

Kysely antaa mahdollisuuden pysyä myös etäisenä tutkijana tutkittavista. Koska teen kyselyn kotipaikkakuntani alakoulujen opettajille, en mielelläni halua olla henkilökohtaisesti yhteydessä tutkittaviin. Kyselyn etuina on myös juuri se, että se ei aseta maantieteellisiä rajoituksia. Matkustaminen tutkimuskohteen luo jää pois, sillä kysely voidaan toimittaa postitse (Valli 2001, 101). Tavallisen postin kautta lähetetyn kyselyn sijaan päädyin sähköpostikyselyyn, sillä sitä kautta säästää huomattavasti kopio- ja postituskuluissa, ja aikaa ainakin postikuljetusten ottaman ajan verran. Tiukka aikataulu ja ajankohta olivat merkittäviä tekijöitä kyselyä tehtäessä, sillä tarkoitukseni oli tehdä tämä opinnäytetyö kevään 2009 aikana.

Koska lähetin kyselylomakkeen kaikille kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokan opettajille, oli ajatukseni tehdä kokonaistutkimus, joka antaa tuloksena kokonaisnäkemysten kotipaikkakuntani alkuopetuksen tilanteesta suhteessa niihin asioihin, joita kyselyssä selvitän. Kokonaistutkimukseksi sanotaan tutkimusta, jossa lomake lähetetään kaikille (Hirsjärvi ym. 2005, 168). Kuitenkaan tutkimuksen tulosta ei voida pitää täysin luotettavana, sillä kyselyssä tutkimusmenetelmänä on myös monia heikkouksia. Hirsjärvi ja kumppanit pitävät kyselytutkimuksen suurimpana ongelmana katoa. Suurelle valikoimattomalle joukolla lähetetyistä lomakkeista heidän mukaansa saadaan vastauksia parhaimmillaan vain 30–40 prosenttia. (Hirsjärvi ym. 2005, 185). Toisaalta juuri tämän vuoksi lähetänkin kyselyn usealle opettajalle, eli tässä tapauksessa kaikille kotipaikkakuntani 1.–2.-luokkalaisten opettajille, koska silloin on todennäköistä saada suurempi aineisto. Uusintakyselyillä voidaan pienentää katoa, mutta toisaalta tämä on kyselyn toinen haittapuoli kuten Valli (2001) kirjoittaa. Vaikka aineiston keruu on nopeaa, menee uusintakyselyjen tekemiseen aikaa ja työtä (Valli 2001, 102.)

Kyselyn luotettavuutta tutkimusmenetelmänä heikentää myös se, että ei voida olla varmoja siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tut-

kimukseen ja antavatko he rehellisiä vastauksia. Myös väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Ei voida myöskään tietää, miten vastaajat ovat selvillä alueesta, josta esitetään kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2005, 184.) Valli (2001) kirjoittaa lisäksi, että kyselyssä, jossa tutkija ei ole itse paikalla, vastaaja ei voi saada tarkentavaa informaatiota itselleen epäselvissä kysymyksissä. Tätä ongelmaa voidaan kuitenkin pienentää tekemällä selkeä lomake, jossa on huolelliset vastausohjeet, ja jota on esitestattu. (Valli 2001, 102.)

Toisaalta kyselyssä on myös luotettavuutta lisääviä piirteitä. Vallin mukaan luotettavuutta parantava tekijä on se, että kysely esitetään kaikille tutkittaville samassa muodossa. Tutkija ei vaikuta olemuksellaan ja läsnäolollaan vastauksiin, eikä kysymyksiä pääse muuttamaan edes tutkijan äänenpainot tai tauot sanojen välillä. (Valli 2001, 101.)

Yksi mielenkiintoinen vaihtoehto tutkimusmenetelmään tai kyselyyn liitettävänä osana olisi ollut myös eläytymismenetelmä, jossa olisin pyytänyt vastaajia eläytymään ja kirjoittamaan pienen tarinan siitä, miten on päästy kehyskertomuksen tilanteeseen. Kehyskertomuksena olisi lyhyt kertomus luokasta, jossa on hyvä me-henki, ja toisena versiona luokka, jossa on huono me-henki. Pyytäisin opettajia pohtimaan erityisesti sitä, mitkä seikat ovat vaikuttaneet, että lopputulos on tämä, onko opettajalla vaikutusvaltaa, miten opettaja on toiminut tai muuta vastaavaa. Eskolan mukaan vastaajalle kertomuksen kirjoittaminen on kuitenkin sen verran työläs prosessi, että sitä ei kannata liittää osaksi postikyselyä, sillä se ei pääsääntöisesti tuota hyvää tulosta. Eläytymismenetelmä olisi paras toteuttaa vastaajaryhmän yhteisessä kokoontumisessa, ja sille pitää olla oma tilanteensa ja riittävästi aikaa. (Eskola 2001, 73.) Mahdollisuutta yhteiseen kokoontumiseen ja riittävää aikaa ei ole, joten tyydyn selvittämään asioita pelkän kyselyn avulla.

Myös haastattelua mietin vaihtoehtona tutkimusmenetelmäksi. Tällöin kuitenkin otosjoukko olisi pitänyt olla tarkoin rajattu, sillä haastattelu vie huomattavasti enemmän aikaa kuin kysely. Mielekästä olisi haastatella tällöin sellaisia henkilöitä, joiden tiedän käyttävän ryhmätoiminnallisia menetelmiä, jotta voisin saada tietoutta menetelmien hyödyistä. Tällöin tutkimukseni olisi enemmän kvalitatiivinen eli laadullinen, eikä kvantitatiivinen, kuten olin ajatellut kyselyni luonteen olevan, selvittäessäni muun muassa määriä, kuinka moni opettajista käyttää ryhmätoiminnallisia menetelmiä opetustyössään. Alkuvaiheessa en kuitenkaan voinut tietää, ketkä menetelmiä käyttää, joten mielekkäämpää oli ottaa yhdeksi opinnäytetyön tehtäväksi selvittää sitä, ketkä menetelmiä käyttää. Kyselyn jälkeen tarkempi haastattelu yhdelle tai useammalle kyselyyn vastanneelle opettajalle olisi voinut olla järkevää ja antoisaa, ja se olisi voinut lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta. Kytän (2001) mukaan kysely- ja haastattelututkimus ovatkin usein parivaljakoita: esimerkiksi kyselylomakkeella saadaan käsitys siitä, miten mielipiteet karkeasti ottaen jakautuvat, minkä jälkeen näkökulmia syvennetään haastattelulla (Kytä 2001). Ajan puutteen vuoksi en kuitenkaan näin tehnyt, vaan päätin keskittyä vain siihen aineistoon, jonka kysely minulle tuotti. Opettajien haastattelutilanteen järjestäminen ja yhteisen ajan löytyminen olisi ollut haasteellista.

4.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen

Kuten Alkula ja kumppanit (1994) kirjoittavat, posti-kyselylomakkeen laatiminen on rakenteellisesti yksinkertaista, mutta siitä huolimatta se on kaikkein vaativinta. Näin siksi, koska kysymyksiä ei voida täydentää eikä selventää aineiston keruun aikana. (Alkula ym. 1994, 137.) Valli (2001) kirjoittaaakin, että kysymysten muotoilussa on oltava huolellinen, sillä tutkimustulokset vääristyvät, jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin tutkija tarkoittaa. Lomakkeen laadintaan tulee paneutua huolellisesti, jotta on mahdollista saada sitä tietoa mikä haluaa. (Valli 2001, 100.) Kysymysten muotoja mietinkin lomaketta laatiessa monelta kantilta. Loppujen lopuksi tein useita erilaisia versioita lomakkeesta, muuttaen kysymysten muotoja ja järjestystä, ennen kuin sain aikaiseksi ohjaavan opettajan avustuksella lopullisen mielestäni ulkoasultaan hyvännäköisen ja monipuolisen kyselylomakkeen. (Liite 1.)

Kyselylomakkeen valmistamisessa minua auttoivat erilaiset kyselystä kertovat teokset, vanhat opinnäytetyöt, esitetaus sekä ohjaavan opettajan verrattomat neuvot ja ohjeet. Kirjallisuudesta ja opinnäytetöistä sain ideoita erilaisiin kysymystyyppihin ja kysymysten muotoiluun sekä tietoutta hyvän kyselyn piirteistä, joista esimerkkeinä selvyys, spesifiys, lyhyys, ja vastausvaihtoehdoissa aina 'ei mielipidettä' -vaihtoehto (Hirsjärvi ym. 2005, 191–192). Hirsjärven ja kumppaneiden mukaan lomakkeen kokeilu on välttämätöntä, jotta voidaan tarkistaa ja korjata kysymysten muotoiluja, ja mahdollisia selkeitä virheitä, ennen varsinaista tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2005, 193). Tämän vuoksi lähetin loppuvaiheessa kyselyni esitettäväksi ystävälleni, joka on sekä ohjaustoiminnan artonomi että luokanopettaja ja toimii alakoulun opettajana tällä hetkellä. Häneltä sain myönteistä palautetta kyselystä, ja joitakin muutosehdotuksia. Yksi selkeä virhekin löytyi, joten esitetaus oli tärkeä.

Lomakkeessa päädyin käyttämään useita erilaisia kysymysmuotoja, niin monivalintakysymyksiä, avoimia kysymyksiä kuin asteikkoihin eli skaaloihin perustuvaa kysymystyyppiä. Skaaloissa vastaaja valitsee mielipidettään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon, miten voimakkaasti hän on samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittämä (Hirsjärvi ym. 2005, 189). Näin siksi, että uskoin useita kysymystyyppiä käyttämällä saavani aikaiseksi monipuolisen ja mielenkiintoisen kyselylomakkeen. Avoimia kysymyksiä suosin kyselyssä siksi, että vastaajilla on mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin. Hirsjärvi ja kumppanit kirjoittavat, että avointen kysymysten avulla voidaan saada selville, mitä vastaajalla on todella mielessään. Monivalintatyyppiset kysymykset taas kahlitsevat vastaajan valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin (Hirsjärvi ym. 2005, 190.) Myös monivalintakysymyksissä annettujen vaihtoehtojen jälkeen esitän avoimen kysymyksen, esimerkiksi ”muu, mikä?” Tämä avoin vaihtoehto antaa Hirsjärven ja kumppaneiden mukaan mahdollisuuden saada esiin sellaisia näkökulmia, joita tutkija ei ole osannut itse etukäteen ajatella (Hirsjärvi ym. 2005, 188). Valli (2001) taas perustelee ”muu, mikä?”-vaihtoehtoa sillä, että kysymyksissä on tärkeää, että vastaajalle löytyy aina sopiva vaihtoehto (Valli 2001, 110).

Koska asteikko- ja monivalintakysymyksiin on helpompi vastata, päätin käyttää niitä kyselyssäni. Tärkeä perustelu monivalintakysymysten käytölle oli myös se, että kysymyksien, joissa on valmiit vaihtoehdot, auttavat vastaajaa ymmärtämään kysymyksen samalla tavoin kuin olen tutkijana tarkoittanut. Hirsjärvi ja kumppanit (2005) kirjoittavatkin, että monivalintakysymykset auttavat vastaajaa tunnistamaan asian, sen sijaan, että olisi muistettava se. Monivalintakysymykset tuottavat myös vähemmän kirjavia vastauksia, joita on helpompi käsitellä ja analysoida. Vastauksia voidaan myös mielekkäästi vertailla. (Hirsjärvi ym. 2005, 190.) Valli (2001) taas kirjoittaa, että avointen kysymysten huono puoli on se, että vastaukset saattavat olla ylimalkaisia ja epätarkkoja, ja kysymykseen ei ole vastattu suoraan, vaan sen vierestä. Avoimiin kysymyksiin saatetaan jättää helpommin myös vastaamatta. (Valli 2001, 111.)

Kysymysten järjestyksellä on myös väliä. Alkulan ja kumppaneiden (1994) mukaan kyselylomakkeessa on edettävä loogisesti asiasta toiseen, ja sen on oltava järkevä kokonaisuus, jotta vastaaja ymmärtää, mistä on kysymys (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 137). Tämän vuoksi päädyin jaottelemaan kyselyssä kysymykset erilaisten alaotsikoiden alle, jotka etenevät loogisesti konkreettisesta asiasta laajempaan ja sen jälkeen menetelmiin, eli lasten välisistä kaverisuhteista yhteisöllisyyteen ja sen jälkeen ryhmätoiminnallisiin menetelmiin. On myös todettu, että jos alussa on heti vaikeita pohdintoja vaativia kysymyksiä, saatetaan helpommin jättää koko kyselyyn vastaamatta. Tämän vuoksi sisällytin alkuun taustatiedot-osuuden, jossa selvitin tausta-muuttujia, kuten oppilaiden lukumäärää ja sukupuolijakaumaa (kysymys 1) luokkatasoa (kysymys 2) sekä opettajan opettajaksi valmistumisvuotta (kysymys 3). Nämä tiedot antavat lisäulottuvuutta tulosten tulkintaan.

Seuraavien kysymysten avulla pyrin selvittämään, miten opettaja voi tukea lasten välisiä kaverisuhteita (Kysymys 4), millaisia keinoja alakoulussa käytetään yhteisöllisyyden edistämiseen (kysymys 5), käytetäänkö ryhmätoiminnallisia menetelmiä näiden asioiden tukemisessa sekä millaisia ajatuksia opettajilla on ryhmätoiminnallisten menetelmien käytöstä alakoulussa 1. – 2. -luokkalaisten opetuksessa (kysymykset 6-13.) Menetelmien tunnettuutta, käyttöä ja käytön esteitä opetustyössä selvitin erityisesti kysymyksissä 6, 7 ja 10, menetelmien vaikutuksia ja soveltuvuutta ihmissuhdetaitojen opetukseen selvitin kysymyksellä 8 ja kokemuksia menetelmien käytöstä kysymyksellä 12. Lisäksi halusin selvittää, onko tutkimuspaikkakunnan alakouluissa tarvetta ryhmätoiminnallisille menetelmille, selvittämällä millaisia taitoja ja ominaisuuksia opettajat kokevat oppilaissaan olevan tarvetta kehittää (kysymys 9). Esitestaja antaman palautteen ”moni opettaja saattaisi rastittaa kaikki” jälkeen päädyin laittamaan kysymyksen vastausohjeeseen rajoituksen, valitse listasta kolme tärkeintä, jolloin saan tietää luokkien suurimmat haasteet.

Opettajien kiinnostusta ryhmätoiminnallisia menetelmiä kohtaan, erityisesti keinona vaikuttaa oppilaissa ilmenneisiin haasteisiin, selvitin kysymyksellä 10. Lisäksi halusin saada opettajilta palautetta joistakin konkreettisista ryhmätoiminnallisista menetelmistä, voisiko niitä käyttää opetustyön osana 6 – 9 -vuotiaiden lasten kanssa (kysymys 11). Lopuksi esitin

vielä avoimen kysymyksen, jotta opettajat voisivat tuoda esille myös sel-laiset ajatukset, joita en kenties ollut osannut kysyä. Jokainen kysymys selvitti lisäksi osaltaan myös sitä, soveltuisivatko ryhmätoiminnalliset me-netelmät osaksi opetustyötä sekä voisiko ohjaustoiminnan artemilla olla työsarkaa peruskoulumaailmassa.

Ryhmätoiminnalliset menetelmät – kooste osana kyselyä

Koska saattoi olettaa, etteivät kaikki opettajat ymmärrä ryhmätoiminnalli-sia menetelmiä samalla tavoin kuin minä tutkijana, asioita selventävien monivalintakysymysten lisäksi päädyin tekemään osaksi kyselyä koosteen ryhmätoiminnallisista menetelmistä (liite 2). Tässä koosteessa olin jakanut ryhmätoiminnalliset menetelmät kuuteen ryhmään: ryhmiin jakamishar-joitteet, tutustumisharjoitteet, itsensä ilmaisemisharjoitteet, myönteisyys-harjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet, yhteistoimintaharjoitteet ja luottamusta lisäävät harjoitteet. Tämän jaottelun otin soveltaen Mikko Aallon teoksesta *Ryppäästä ryhmäksi* (2000). Aalto jakaa menetelmät vie-lä useampiin erilaisiin kategorioihin, mutta otin mukaan vain edellä maini-tut menetelmätyypit, sillä omien kokemusteni ja Aallon mukaan ne voisi-vat sopia kyseessä olevalle ikäryhmälle. Tarkemmat perustelut menetel-mätyyppien valinnalle, tuli esiin jo luvuissa 1.2 ja 3.4.

Kooste sisälsi kustakin harjoiteryhmästä harjoitteiden tavoitteen sekä yksi tai kaksi harjoitusesimerkkiä. Näiden uskoin yhdessä antavan opettajille käsityksen siitä, mitä minä tarkoitan ryhmätoiminnallisilla menetelmillä. Tällä pyrin pienentämään väärinymmärrysten riskiä, ja sitä Hirsjärven ja kumppaneiden mainitsemaa kyselyn huonoa puolta, että ei voida lainkaan tietää, ovatko vastaajat selvillä asiasta, josta esitetään kysymyksiä. (Hirs-järvi ym. 2005, 184.) Harjoitusesimerkeiksi pyrin valitsemaan sellaisen harjoituksen, jossa tulee sekä hyvin esille tavoitteissa mainittuja seikkoja, että ovat soveltuvia 6 – 9 -vuotiaille lapsille. Valinta oli hankalaa, sillä so-veltuvia menetelmiä oli niin paljon. Harjoite-esimerkkejä valitsin Aallon teoksen lisäksi Mannerheimin lastensuojeluliiton internet-sivustolta, Suo-men YK-liiton Rauhantaalkoot- sekä Partiolaisten Paraisten Merikotkat ry:n sivustoilta. Lähdetiedot merkitsin koosteen loppuun, jotta opettajilla on mahdollisuus etsiä lisää harjoitteita sekä tietoa menetelmistä. (Liite 2.)

Sen lisäksi, että menetelmäkooste toimi kyselyä selventävänä materiaali-na, se toimi myös kysymysten 6 ja 11 lisämateriaalina sekä ”lahjana” ope-ttajille. Liittämällä koosteen kyselylomakkeen yhteyteen, jokaisella koti-paikkakuntani alakoulun 1. – 2. -luokan opettajalla oli mahdollisuus saada pieni tiedollinen kooste ryhmätoiminnallisten menetelmien tavoitteista se-kä muutama harjoitus opetustyönsä tueksi. Opinnäytetyön ideointivaihees-sa suunnittelin valmistavani vain kyselyyn vastanneille opettajille palkki-oksi kyselyn vastaamisesta vastaavanlaisen, tai ehkä hiukan laajemman koosteen. Tämä vaihtoehto oli kuitenkin parempi, sillä nyt jokaisella oli mahdollisuus saada tietoa, samalla kun kooste auttoi kysymysten ymmär-tämisessä.

Koosteella oli myös tärkeä merkitys opinnäytetyön tavoitteiden ja tarkoi-tuksen kannalta. Opinnäytetyön päätavoitehan oli koulujen yhteisöllisyyss-

kasvatuksen kehittäminen. Erityisesti juuri menetelmäkoosteen avulla pystyin välittämään opettajille tietoutta ryhmätoiminnallisista menetelmistä, ja antamaan työvälineitä ryhmähengen eli yhteisöllisyyden ja kaverisuhteiden tukemiseen sekä samalla koulukiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön.

Lähetekirjelmä ja palkkio vastaamisesta

Kyselylomakkeen teko yksin ei riitä, vaan on tehtävä myös lähetekirjelmä, jossa on kerrottava kyselyyn vastaajille tietoja tutkimuksesta, sen tarkoituksesta, tekijöistä ja siitä miten tietoja tullaan käyttämään. Lisäksi on kerrottava, miksi juuri vastaanottaja on valittu antamaan tietoja. (Alkula ym.1994, 137.) Näiden asioiden lisäksi koin tärkeäksi kertoa lähetekirjelmässä (liite 3) lyhyesti, mitä tarkoitan ryhmätoiminnallisilla menetelmillä, ja viittasin menetelmäkoosteeseen. Lisäksi lähetekirjelmässä tuli kertoa kyselyn tärkeydestä ja merkityksestä vastaajille, palautuspäivämäärä, kiitokset sekä rohkaista vastaamaan, kuten Hirsjärvi ja kumppanit kirjoittavat (Hirsjärvi ym. 2005, 193). Kirjelmän loppuun kirjasin vielä omat yhteystietoni, josta voi kysellä lisätietoja. Myös opinnäytetyöni ohjaaja ja koulutusohjelmajohtaja Paula Rantamaa lupasi antaa lisätietoja, joten myös hänen yhteystietonsa olivat alla.

Koska kyselyni oli sähköpostikysely, käytännössä sähköpostin liitetiedostona lähetettävä Word-tekstinkäsittelyohjelmalla valmistettu lomake, vaati se täyttämiseen liittyvien hankaluuksien vuoksi selkeät vastaamisohjeet. Nämä vastaamisohjeet kirjoitin vain sähköpostikenttään. Näissä ohjeissa kerroin myös kyselyn luonteesta. Varsinaiset kysymyksiin liittyvät ohjeet olivat kunkin kysymyksen yhteydessä kyselylomakkeessa. Selkeät vastaamis- ja täyttöohjeet ovat tärkeässä osassa kyselyssä erityisesti silloin, kun tutkija ei ole itse paikalla, koska tarkentavan informaation saaminen epäselvissä kysymyksissä on hankalaa, kuten Valli kirjoitti. (Valli 2001, 102.) Sähköpostikenttään lisäsin myös lähetekirjelmän, mutta se oli lisäksi kyselyn yhteydessä liitetiedostona.

Palkkioksi kyselyn vastaamisesta lupasin koosteen kyselyn tuloksista hankkijalle. Tästä mainitsin vasta kyselyn lopussa. Aiheeseminaarissa mainittua ehdotusta, palkita kyselyyn vastaajat yhdellä ohjaustuokiolla, joka arvottaisiin vastanneiden kesken, mietin myös kovasti. Jätin sen kuitenkin pois, sillä koin, että sekä kooste ryhmätoiminnallisista menetelmistä että yhteenvedo tutkimuksen tuloksista ovat riittäviä palkkioita tutkimukseen osallistumisesta.

4.2.2 Kyselyn toteutus

Kyselyn toteutin sähköpostitse kaikille kotipaikkakuntani alakoulujen 1.–2.-luokkalaisten opettajille. Opettajien sähköpostiosoitteet sain kaupungin Internet-sivustolta. Opettajia oli yhteensä 22. Kyselyt lähetin 25.3.2009, heti kun olin saanut lomakkeet valmiiksi ja ohjaavalta opettajalta hyväksynnän. Kyselylomaketta tehtäessä minulla oli tiukka aikataulu, sillä kevätlukukausi oli jo pitkällä, ja halusin saada opinnäytetyöni valmiiksi ennen kesää. Huomioon oli otettava myös se asia, että kyselyyn vastaa-

miseenkin on annettava aikaa. Tarkoitukseni oli antaa vastaamisaikaa kaksi viikkoa, mutta tiukan aikataulun vuoksi annoin ensin vastaamisaikaa vain viikon, eli palautuspäivä oli maaliskuun loppuun mennessä.

Palautuspäivään mennessä olin saanut vain kolme vastausta, joten lähetin huhtikuun ensimmäisenä päivänä muistutuksen kyselyyn vastaamisesta. (liite 4) Tällöin annoin aikaa vastaamiseen kuluvan viikon loppuun saakka eli 5.4. saakka. En kuitenkaan saanut enää lisää vastauksia. Näin ollen vastausprosentti jäi todella pieneksi, vain 13,6 %. Tämä laittoi mielen matalaksi, ja mietin laitanko kyselypyynnöt vielä kertaalleen, mutta halusin kuitenkin kunnioittaa vapaaehtoisuutta.

Kuten kyselyn huonoja puolia luetellessani toin esille, uusintakyselyihin uppoaa aikaa ja työtä, vaikka kysely muutoin olisikin nopea menetelmä. (Valli 2001, 102). Niinpä minunkin työni venyi alkuperäisestä suunnitelmasta. Pienen vastausprosentin vuoksi päätin, että laajennan kyselyä, lähettämällä lomakkeen myös Hämeenlinnan alakoulujen opettajille. Tällöin saisin myös lisäulottuvuutta tuloksien tarkasteluun, kun voin vertailla kaupunkikoulujen opettajien vastauksia maaseutumaisten pienempien koulujen opettajien vastauksiin.

Kyselyyni mukaan tulevat Hämeenlinnan alakoulut valitsin satunnaisotannalla arpomalla sekä rehtoreilta luvan kysymisellä. Osasta arvonnasta koulusta en saanut lupaa tai rehtoria kiinni. Mukaan pääsivät Kirkonkulman, Luolajan, Nummen, Ortelan, Tuomelan ja Vuorentaan alakoulut, yhteensä 22 opettajaa, eli saman verran kuin pohjois-pohjanmaalaisesta kaupungista. Rehtoreilta kysyin luvan kyselyjen lähettämiseen, koska koulunkäyntiä oli jäljellä enää yksi viikko, ja koulutyö varmasti kiireistä. Samalla pyysin rehtoria mahdollisuuksien mukaan informoimaan koulunsa 1.–2.-luokkien opettajia sähköposteihinsa tulevasta kyselystä, jotta opettajat voisivat varautua siihen. Näiden keinojen avulla toivoin saavani enemmän vastauksia. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan sain ainoastaan yhden vastauksen. Jos ajankohta olisi ollut toinen, mahdollisesti olisin voinut saada vastauksia enemmänkin. Koska vastauksia tuli vain yksi, päätin jättää senkin pois tuloksista, ja pitäytyä alkuperäisessä suunnitelmassa keskittyä vain kotipaikkakuntani alakoulujen opettajien ajatuksiin.

4.3 Kvantitatiivisesta kvalitatiiviseen tutkimukseen

Tässä luvussa kerron, kuinka käsittelin saatua aineistoa. Ensimmäiseksi järjestin aineiston tallentamalla palautuneet vastauslomakkeet omiin tiedostoihini koodaamalla ne saapumisjärjestyksen mukaan siten, että ensimmäinen sai koodikseen vastaus A ja punaisen värin, toinen B ja sinisen värin ja kolmas C ja vihreän värin. Tämän jälkeen tein koosteen tuloksista, kokoamalla yhteen tiedostoon kaikkien vastaajien vastaukset, jokaisen vastaukset kysymyksiensä alle. Värikoodit otin käyttöön, jotta näkisin tulokosteesta helposti, kuka on vastannut mitään, ja voin nähdä mahdolliset yhteydet ja ristiriitaisuudet vastausten välillä. Väriytyksen avulla oli myös helpompaa löytää analysointia varten täydennyksiä johonkin kysymykseen

jostakin toisesta vastauksesta, ja saada näin paremman käsityksen vastaajan ajatuksista.

Toisessa vaiheessa kirjoitin tulokset auki kysymys kysymykseltä. Pyrin sisällyttämään tuloksiin kaiken sen mitä vastauksissa tuli esille. Tässä vaiheessa määrällisyys oli olennaisessa osassa, laskin kuinka moni oli mitään mieltä. Joistakin vastauksista tein vastauksia selventäviä kuvioita ja taulukoita. Tämä vastauskooste on sellaisenaan luvussa 5.1. Myös avoimia kysymyksiä pyrin tässä vaiheessa tarkastelemaan laadullisuuden lisäksi määrällisenä. Lähes kaikki tieto, myös laadullisen tutkimuksen alueella voidaan muuttaa numeeriseen muotoon, vaikkakaan se ei ole aina tarkoituksenmukaista (Valli 2007, 184).

Koska kyselyni tuotti vastauksia vain kolme kappaletta, oli määrällinen tarkastelu tässä tutkimuksessa melko turhaa, koska yleistyksiä ei voida tehdä. Pienet aineistot ovat olennaisempia kvalitatiivisissa eli laadullisissa menetelmissä, jossa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina, kun kyselyä taas pidetään hyvänä tutkimusmenetelmänä tutkittaessa suuria vastaajamääriä (Hirsjärvi ym. 2005, 155, 184). Määrällisen tarkastelun sijasta oli järkevämpää tarkastella tuloksia laadullisesti. Näin ollen tutkimukseni luonne muuttui kvantitatiivisesta enemmänkin kvalitatiiviseen otteeseen, unohtamatta kuitenkaan kokonaan alkuperäistä kvantitatiivista näkökulmaa. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa pidetään enemmänkin toisiaan täydentävinä suuntauksina, joita on käytännössä vaikeaa tarkkarajaisesti erottaa toisistaan (Hirsjärvi ym. 2005, 127). Samassa tutkimuksessa voi siis olla molempia piirteitä.

Tutkimuksen muuttuessa laadulliseksi, on tärkeää tarkastella tuloksia kokonaisvaltaisemmin lähtökohtana aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Laadullisen tarkastelun pohjaksi tarkempaa analyysiä varten järjestin aineistoa uudelleen. Aineiston käsittelyssä käytin soveltaen apuna Eskolan kirjoittamaa artikkelia laadullisen aineiston analyysistä. (Eskola 2007, 159–183.) Teemoittelin aineiston seuraaviin teemoihin: lasten väliset kaverisuhteet, yhteisöllisyys, ryhmätoiminnalliset menetelmät, ja viimeisen lisäksi pienempiin teemoihin. Näiden teemojen alle kirjasin jokaisen vastauksista kaikki aiheeseen liittyvän, käyttäen edelleen vastaajien tunnistamiseksi värikoodeja. Teemaan liittyviä asioita ja kommentteja saattoi löytyä vastauslomakkeen eri kohdista. Tämän vuoksi lomakkeiden huolellinen tarkastelu on tärkeää ja vaativaakin, vaikka se muuten on tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa – toiminnolla helppoa (Eskola 2007, 170).

Tässä vaiheessa kirjasin vastausten lomaan Eskolan antamien ohjeiden mukaisesti myös vastauksista nousevia pohdintoja, ideoita, ihmettelyjä ja teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2007, 172). Oma ajatteluprosessi suhteessa aineistoon on tärkeää, sillä aineiston tehtävä onkin Eskolan mukaan vauhdittaa tutkijan ajattelua, eikä latistaa tai rajoittaa sitä. Aineistosta voidaan löytää uusia näkökulmia, eikä pelkästään todentaa ennestään epäilemäänsä. Aineistojen rooli voi olla myös ajatusten virittäjä, eikä vain valmiiden hypoteesien todentaja tai kumoaja (Eskola 2007, 162.) Aineistosta saattaa

löytyä jotain sellaistaikin, mitä ei ole hoksannut kysyä, joten ei ole hyvä rajoittua vain kyselyssä esitettyihin kysymyksiin.

Varsinaisessa analyysissä kirjoitin omin sanoin tulkintoja siitä mitä aineistossa oli. Tällöin siis yhdistetään aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelu, jonka jälkeen tulkinta kytketään teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin (Escola 2007, 174, 177). Luvusta 5.2 voidaan lukea analysoinnin tulokset.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä luku kertoo tutkimuksen tuloksista. Ensimmäisessä luvussa käydään läpi yksitellen kaikki kyselyn kysymykset ja niihin tulleet vastaukset. Luvussa 5.2. perehdytään vastausten tulkintaan, jossa tarkastelen vastauksia suhteessa aiemmin tutkittuun ja teen myös johtopäätöksiä tuloksista.

5.1 Opettajien ajatuksia ryhmätoiminnallisista menetelmistä

Kyselylomakkeessa kysymykset 1-3 käsittelevät taustatietoja, kysymys 4 lasten välisiä kaverisuhteita, kysymys 5 yhteisöllisyyttä ja loput kysymykset 6-13 ryhmätoiminnallisia menetelmiä. (Liite 1.) Käsittelem seuraavaksi jokaista kysymystä erikseen, mitä kysyttiin ja mitä opettajat vastasivat.

Taustatiedot

Taustatiedot osuudessa kartoitettiin perusmuuttujia, eli **oppilaiden lukumäärä** sekä **tyttöjen ja poikien osuus oppilaista, luokkataso sekä opettajien valmistumisvuosi**. Kyselyyn vastanneista kaksi oli yhdistetyn 1.–2.-luokan opettajia ja yksi oli 2.-luokan opettaja. Mielenkiintoista oli se, että jokainen opettajista oli valmistunut opettajaksi eri vuosikymmenellä: 1980-, -90 ja 2000-luvuilla. Luokat olivat melkein samankokoisia: oppilaita oli 17, 18 ja 20. Jokaisessa luokassa oli tyttöjä kaksi tai kolme enemmän kuin poikia.

Lasten väliset kaverisuhteet

Kysymyksessä 4 oli kohdat a, b ja c. A-kysymyksessä selvitettiin sitä, **kuinka paljon opettaja voi mielestään vaikuttaa 1.–2.-luokkalaisten lasten kaverisuhteisiin**. Vastajaan tuli sijoittaa itsensä akselille 1-5, kun 1= kaverisuhteiden solmiminen on lasten välinen asia, johon opettaja ei voi vaikuttaa, ja 5= opettaja voi vaikuttaa erittäin paljon lasten välisiin kaverisuhteisiin. Vastaukset kertovat vastaajien kallistuvan sille kannalle, että lastenväliset kaverisuhteet ovat enemmän lasten välinen asia. Näin rohkenen väittää, vaikka vain yksi vastaaja vastasi numerolla 2 ja kaksi numerolla 3. Yksi vastaajista toi esille sen kohdassa 4c, että opettaja ei valtavasti voi vaikuttaa kaverivalintoihin, sillä oppilaiden persoonallisuudet etsivät kuitenkin toisensa. **Kysymys 4c** oli avoin kysymys, jossa selvitettiin syitä, **miksi opettaja ei voi vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin, jos**

opettaja oli sitä mieltä. Toiset eivät olleet vastanneet tähän kysymykseen mitään.

Kysymys 4b oli avoin kysymys, jossa opettajan tuli omin sanoin kertoa **miten opettaja voi vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin, sekä millaisia keinoja opettaja käyttää kaverisuhteiden tukemiseen.** Yksi vastaajista kirjoitti ryhmäyttävänsä niin, että antaa toivottujen kavereiden työskennellä ja leikkiä yhdessä, sekä istumajärjestyksessä he voivat olla lähellä toisiaan. Mielestäni onkin ihan hyvä kunnioittaa lasten välisiä ystävyysuhteita antamalla heidän toimia yhdessä. Kuitenkin koulussa tulisi opettaa myös tulemaan muidenkin kanssa toimeen, ja mielestäni se, että saa olla aina parhaan ystävänsä kanssa, ei kasvata siihen. Ehkä keskittie tässäkin olisi hyvä. Toinenkin vastaaja kirjoitti tukevansa kaverisuhteita vaikuttamalla istumajärjestykseen luokassa. Hän kirjoitti sijoittavansa ujon ja aran oppilaan rohkean viereen ja villin oppilaan rauhallisemman viereen. Tällöin rohkea oppilas kannustaa arempaa toimimaan, ja ehkä saataan ystävävystyä.

Kolmas vastaaja painotti keskustelun merkitystä ja yhdessä toimimista. Tämä opettaja kirjoitti käyttävänsä tähän tarkoitukseen myös ryhmäytymisharjoituksia, joissa tutustutaan toisiin. ”*Opettaja huolehtii, että kaikki oppilaat löytävät seuraa. Sovitaan, että kaikki otetaan välitunneilla mukaan leikkeihin. Esimerkiksi ryhmätöissä tunnilla opetellaan toimimaan kaikkien luokkakaverien kanssa yhdessä. Syksyllä koulun alkaessa tehdään ryhmäytymisharjoituksia ja tutustutaan toisiimme.*” Vastanneista opettajista siis yksi käytti kaverisuhteiden tukemiseen ryhmätoiminnallisia menetelmiä.

Yhteisöllisyys

Viidennessä kysymyksessä kartoitin **opettajien keinoja luokan yhteisöllisyyden edistämiseen.** Jokaisessa vastauksessa tuli esiin puhumisen ja keskustelun tärkeys seuraavissa asioissa: auttaminen, toisten huomioon ottaminen, empaattisuus, kiusaaminen, ryhmässä toimiminen, jokaisen ainutkertaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Kaikki asiat mainittiin kerran, toisten auttaminen kahdessa vastauksessa. Kahdessa vastauksessa mainittiin palkitseminen ja kehuminen loistavasta toiminnasta. Myös kehuminen oppilaita yhtenä ryhmänä ja käyttämällä alusta asti paljon käsitettä ”meidän luokka” tuli esiin yhdessä vastauksessa. Toiminnallisuus tuli esiin kahdessa vastauksessa seuraavanlaisina toimintoina: tutustumisleikit, ryhmätehtävät, laululeikit, luokan laittaminen viihtyisäksi oppilaiden kuvaamataidon töillä, luokan sääntöjen laatiminen yhdessä sekä sääntöjen noudattamisen seuraaminen yhdessä. Näistä kukin oli mainittu kerran. Yksi vastaaja oli lisäksi sitä mieltä, että joka hetki on mahdollista lujittaa mehenkeä. Vastauksiin perustuen, voidaan todeta, että opettajat pyrkivät eri tavoin luokan yhteisöllisyyden edistämiseen ja myös ryhmätoiminnallisia menetelmiä tai niihin liittyviä tekemisiä mainittiin.

Ryhmätoiminnalliset menetelmät

Kysymyksessä kuusi kysyin, ovatko opettajat käyttäneet taulukossa olevia ryhmätoiminnallisia menetelmiä opetuksessaan ja missä määrin? Olin jakanut ryhmätoiminnalliset menetelmät seuraaviin kokonaisuuksiin: ryhmiin jakamisharjoitteet, tutustumisharjoitteet, itsensä ilmaisemisharjoitteet, myönteisyysarjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet, yhteistoimintaharjoitteet ja luottamusta ryhmän muihin jäseniin vahvistavat harjoitteet. Tämän jaottelun otin Mikko Aallon kirjasta Ryp-päästä ryhmäksi (2000). Kyselyyn mukaan otettujen harjoitteiden rajauksesta kerroin luvussa 3.4.

Vastausten perusteella jokainen opettaja on käyttänyt kaikkia harjoitustyyppisiä opetustyössään ainakin jonkin verran. (Taulukko 1) Kukaan ei kuitenkaan kokenut käyttävänsä mitään harjoitetta hyvin paljon. Keskimäärin vähiten oli käytetty luottamusta ryhmän muihin jäseniin vahvistavia harjoituksia.

TAULUKKO 1 *Opettajien opetustilanteissa käyttämät ryhmätoiminnalliset menetelmät.*

Harjoitteet	Hyvin paljon	Paljon	Jonkin verran	Harvoin	Ei lainkaan
Ryhmiin jakamisharjoitteet		2	1		
Tutustumisharjoitteet		2	1		
Itsensä ilmaisemisharjoitteet		2	1		
Myönteisyysarjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet		1	2		
Yhteistoimintaharjoitteet		2	1		
Luottamusta ryhmän muihin jäseniin vahvistavat harjoitteet			3		

Seitsemännessä kysymyksessä selvitin ryhmätoiminnallisten menetelmien käytön esteitä: **Jos et käytä opetustyössäsi ryhmätoiminnallisia menetelmiä, tai käytät niitä vain harvoin, miksi? Estääkö jokin menetelmien käyttöä?** Yksi opettaja vastasi, että hänellä ei ole aikaa. Tämä tarkoittanee sitä, että hänellä ei ole aikaa käyttää työssään menetelmiä enemmän, sillä hän ilmaisi käyttävänsä menetelmiä vähintäänkin jonkin verran.

Myös toisen vastaajan tyhjille viivoille kirjoittamastaan tekstistä kävi esille, että aikaa tarvittaisiin lisää, sillä hän kirjoitti, että 1.–2.-luokkalaiset vaativat ryhmäharjoitteiden tekemiseen vielä niin paljon ohjausta. Tähän opettaja vielä lisäsi, että varsinkin jos kyseessä on levoton ja iso luokka, joten liian isoa luokkaa voidaan pitää myös menetelmien käytön esteenä. ”*Vapaampi toiminta antaa niin paljon tilaa ns. vilkkaille ja keskittymiskyvyttömille lapsille riehumiseen.*” Opettaja myös kirjoittaa uskovansa, että mitä enemmän harjoitteita käyttää, sen paremmin lapset niihin oppivat ja saavat niistä enemmän. Yksi ei vastannut tähän kysymykseen mitään.

Kahdeksas kysymys selvitti opettajien ajatuksia siitä **mihin asioihin heidän mielestään ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vaikuttaa, ja kuinka paljon.** A-osiossa oli lueteltu asioita, joihin teorioiden mukaan

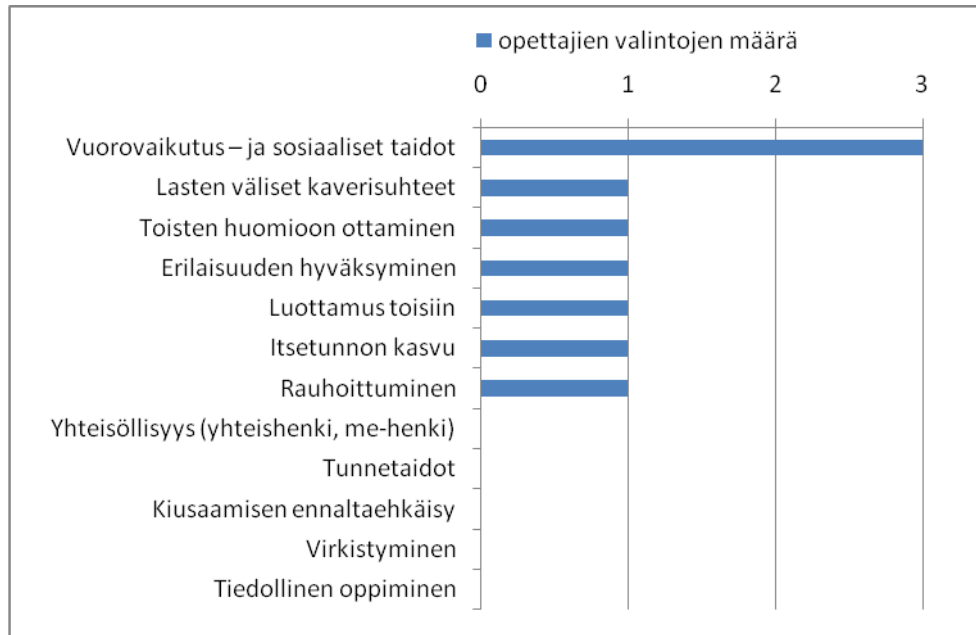
ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vaikuttaa. B-kysymyksessä oli avoin tila kirjoittaa omia näkemyksiä, mihin menetelmillä voidaan vaikuttaa. Siihen ei kuitenkaan kukaan vastannut mitään, mikä merkinnee sitä, että taulukko oli heidän mielestään kattava. A-osion tulokset selviävät seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 2 Opettajien käsityksiä ryhmätoiminnallisten menetelmien vaikutuksista.

	Erittäin paljon	Melko paljon	En osaa sanoa	Jonkin verran	Ei lainkaan/erittäin vähän
Yhteisöllisyys (yhteishenki, me-henki)	1	2			
Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot	3				
Toisten huomioon ottaminen	2	1			
Erilaisuuden hyväksyminen		3			
Luottamus muihin ryhmän jäseniin		3			
Kaverisuhteiden solmimisen helpottuminen		1	1	1	
Tunnetaidot		3			
Itsetunnon vahvistuminen		1	2		
Kiusaamisen ennaltaehkäisy		1	1	1	
Rauhoittuminen			1	2	
Virkistyminen	1	2			
Tiedollinen oppiminen		1	1	1	

Taulukon perusteella voi todeta, että erittäin paljon (ainakin yksi vastaus kohdassa erittäin paljon) menetelmien koettiin vaikuttavan vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin, toisten huomioon ottamiseen, yhteisöllisyyteen ja virkistymiseen. Melko paljon (ainakin kaksi vastausta) menetelmien koettiin vaikuttavan erilaisuuden hyväksymiseen, luottamuksen lisääntymiseen, tunnetaitoihin sekä itsetunnon vahvistumiseen. Eniten hajontaa oli menetelmien merkityksestä kaverisuhteisiin, kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja tiedolliseen oppimiseen. Opettajat kokivat, että rauhoittumiseen menetelmillä voidaan vaikuttaa vähiten: kaksi oli sitä mieltä, että vain jonkin verran voidaan vaikuttaa ja yksi ei osannut sanoa.

Yhdeksännessä kysymyksessä opettajien tuli valita **listasta kolme tärkeintä asiaa, joissa he kokevat omassa luokassaan olevan kehittämisen tai vahvistamisen tarvetta**. Monet luokat ovat nykypäivänä niin sanottuja moniongelmaisia, ja pelkäsivät opettajien rastittavan lähes kaikki asiat, siksi laitoin ohjeeksi valita vain kolme tärkeintä. Jokainen opettaja koki (kuvio 1 seuraavalla sivulla), että vuorovaikutus- ja sosiaalisissa taidoissa heidän luokissaan olisi parantamisen varaa. Muita asioita, jotka saivat kaikki yhden maininnan, olivat lasten väliset kaverisuhteet, toisten huomioon ottaminen, erilaisuuden hyväksyminen, luottamus toisiin, itsetunnon kasvu ja rauhoittuminen. Yhtään ääntä ei saanut yhteisöllisyyden kehittäminen, tunnetaidot, kiusaamisen ennaltaehkäisy, virkistyminen ja tiedollinen oppiminen.



KUVIO 1 Tärkeimmät asiat joissa opettajat kokevat omassa luokassaan olevan kehittämisen tarvetta.

Ääniä saaneet asiat ovat kaikki teoriaan perustuen sellaisia, joita voidaan erittäin paljon kehittää juuri ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla. Tämän vuoksi ihmettelen, että kukaan opettaja ei aikonut lisätä menetelmien käyttöä opetuksessaan, kuten seuraavan kysymyksen tulokset kertoivat. **Kymmenes kysymys** oli monivalintakysymys ja kaksiosainen. A-osiossa opettajan tuli vastata **käyttääkö hän tai voisiko käyttää vielä enemmän ryhmätoiminnallisia menetelmiä keinona vaikuttaa ryhmänsä ongelmiin?** Jokainen opettaja vastasi, että hän on käyttänyt, mutta ei aio lisätä niiden käyttöä.

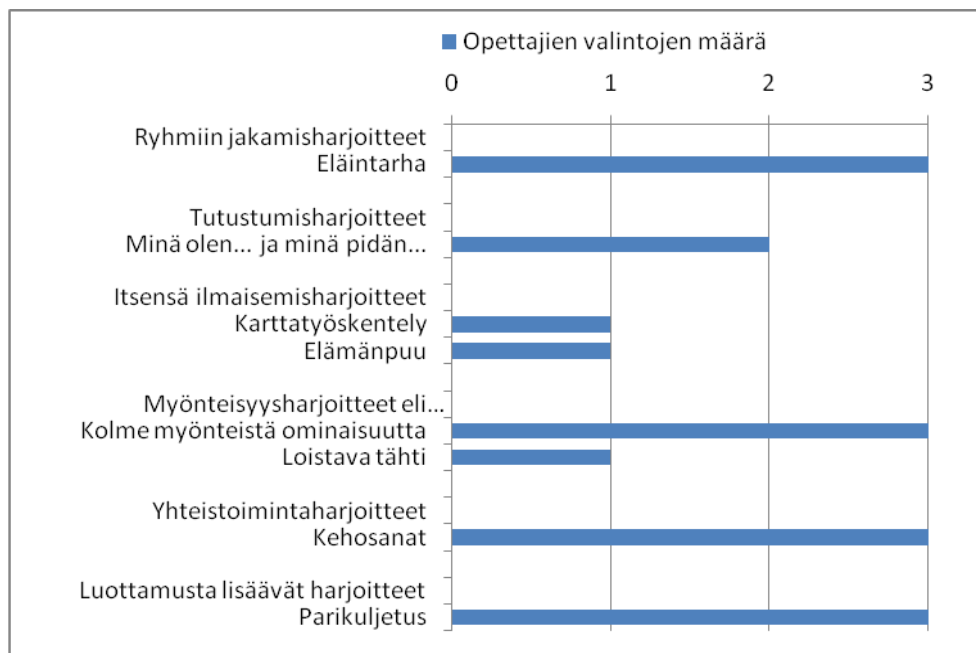
Kysymyksessä 10b kysyin perusteluja vastaukselle: **Miksi aiot käyttää, tai miksi et aio käyttää?** Yksi opettaja oli sitä mieltä, että hän käyttää mielestään jo sen verran kuin tarve vaatii. Toisen opettajan vastaus oli oikeastaan vastaus kysymykseen, miksi hän käyttää menetelmiä. Hän vastasi: ”Mielestäni ryhmätoiminnalliset menetelmät tukevat em. asioita. Ne ovat oppilaiden mielestä hauskoja ja tukevat samalla vuorovaikutustaitoja.” Kolmas opettaja ei vastannut kysymykseen mitään. Kenties opettajat kokevat menetelmien käytön olevan jo riittävää, vaikkakin heillä yhdeksännen kysymyksen mukaan on luokassaan kehittämisen tarpeita sellaisissa taidoissa, joihin voidaan menetelmillä vaikuttaa.

Opettajien vastaukset ihmetyttivät myös sen vuoksi, koska he kahdeksannen kysymyksen tulosten mukaan olivat itsekin sitä mieltä, että ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vaikuttaa juuri niihin ongelmiin, joihin he omissa luokissaan toivoivat parannusta. Kaksi opettajaa, jotka kokivat kehittämisen tarvetta lasten kaverisuhteissa ja rauhoittumisessa, uskoivat, että ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vain jonkin verran vaikuttaa näihin asioihin. Opettaja, joka koki, että itsetuntoa olisi hänen luokassaan tärkeä vahvistaa, ei osannut sanoa voiko ryhmätoiminnallisilla mene-

telmillä vaikuttaa tähän asiaan. Muihin ongelmiin opettajat uskoivat, että menetelmillä voidaan vaikuttaa joko erittäin paljon tai melko paljon.

Perusteluita sille, miksi opettajat eivät aikoneet käyttää menetelmiä enemmän, voidaan tarkastella myös kysymyksen seitsemän vastauksista. Kysymykset selvittivät melkein samaa asiaa, joten kysymysten muotoon laatijana olisin voinut enemmän kiinnittää huomiota. Kuten edellä seitsemännän kysymyksen kohdalla on kirjoitettu, esille nousseet syyt olivat ajan puute sekä liian iso ja levoton luokka. Näitä tekijöitä voidaan pitää perusteluina myös kymmenenteen kysymykseen, miksi ei aio käyttää menetelmiä enempää.

Yhdestoista kysymys koski kyselylomakkeen mukana lähetetyn liitteen (liite 2) harjoitteita. Kysymys oli kaksiosainen. **A-osassa opettajien tuli merkitä ne harjoitteet, joita hän voisi ajatella käyttävänsä omassa luokassaan opetustyön osana.** Harjoitteet; eläintarha, kolme myönteistä ominaisuutta, kehosanat ja parikuljetus olivat harjoitteita, joita jokainen opettaja koki voivansa ohjata omalle luokalleen (kuvio 2). Yksi opettaja koki kaikki harjoitteet käyttökelpoisiksi. Kaksi opettajaa taas kokivat erityisesti itsensä ilmaisemisharjoitteet (karttatyöskentely ja elämänpuu) sekä myönteisyysharjoitteista loistava tähti-harjoitteen jostain syystä liian hankalaksi.



KUVIO 2 Alkuopetusikäiselle soveltuvat harjoitteet

Osassa 11b opettajien tuli perustella valintansa. Olin muotoillut kysymyksen huonosti, sillä opettajat perustelivat sen, miksi he valitsivat ne menetelmät, jotka he valitsivat. Olisin toivonut vastauksilta enemmänkin perusteluja sille, miksi jotkin harjoitteet eivät sovi heidän mielestään heidän luokalleen. Vastaukset ovat sellaisenaan seuraavalla sivulla.

”Hyviä ja mukavia tehtäviä, joissa tarvitaan yhteistä panosta tehtävän onnistumiseksi. Tukevat lasten itsetuntoa: on mukava kuulla kehuja!”

”Valitsemani tehtävät onnistuvat mielestäni hyvin 1.–2.- luokkalaisilla. ”

”Helposti toteutettavia, hyödyllisiä ja oppilaille varmasti mieluisia.”

Kahdestoista kysymys oli avoin kysymys, jossa **selvitettiin opettajien muita kokemuksia menetelmien käytöstä. Hyötyjä/haittoja?** Yhdessä vastauksessa mainittiin, että lapselle on tärkeää saada kokea olevansa hyvä jossakin. Hyvien ominaisuuksien taulu, johon on kerätty lapsen hyviä piirteitä, on jokaiselle lapselle erittäin tärkeä. Yksi opettaja kirjoitti, että yleensä noin kolmen hengen ryhmät, jotka opettaja on miettinyt etukäteen, toimivat tehokkaimmin. Ryhmätyö voi olla myös esimerkiksi läksyjen tarkistamista yhdessä eikä vain joku pitkäaikainen projekti. Mietin hänen vastauksen kohdalla, oliko hän ymmärtänyt kysymyksen eri tavoin kuin mikä oli tarkoitukseni. Hän ehkä ajatteli ryhmätyöskentelyn tavoitteeksi enemmänkin konkreettisen tavoitteen, esimerkiksi koulutehtävän tekeminen hyvin ja tehokkaasti, eikä tarkoittamani ryhmätyöskentelytaitojen, yhteishengen ja sosiaalisten taitojen yms. vahvistamisen sinänsä. Yksi opettajista ei vastannut tähän mitään. Vastaajien mukaan menetelmistä ei ole ollut haittaa.

Viimeisessä eli **kolmannessatoista kysymyksessä** opettajilla oli mahdollisuus kirjoittaa tyhjille viivoille halutessaan **muuta ajatuksia ryhmätöiminnallisistä menetelmistä, lasten kaverisuhteista ja yhteisöllisyydestä.** Vain yksi opettaja, hän, joka ei vastannut edelliseen kysymykseen, vastasi tähän. Hän toi esille sen, että ryhmätöimintaan liittyvät asiat ovat tärkeitä. *”Nämä ovat tärkeitä asioita nykylapsille opittavaksi. Esimerkiksi koulukiusaamisen seuraukset voivat olla katastrofaaliset. Täytyy ymmärtää, että olemme tässä maailmassa yhdessä ja tarvitsemme toisiamme. On opittava arvostamaan sekä itseään että muita.”*

5.2 Tulosten tulkintaa

Tässä luvussa analysoin ja tulkitsen edellisessä luvussa esiin tulleita tuloksia. Tarkastelen tuloksia suhteessa teoriaan, sekä vertailen keskenään eri vastaajien vastauksia sekä saman vastaajan eri kysymyksissä esille nousseita asioita. Käsittelen ensin opettajien ajatuksia lasten kaverisuhteiden tukemisesta jonka jälkeen perehdyn yhteisöllisyyden tukemiseen ja yleensä ryhmätöiminnallisiin menetelmiin vastaten samalla luvussa 1.3 esitetyihin tutkimuskysymyksiini.

Opettajien vastauksista nousee esille, että opettajien mielestä opettaja ei hirveästi voi vaikuttaa lasten väliin kaverisuhteisiin. Joitakin keinoja, joita teoriassakin tuli esille, kuten istumajärjestys ja ryhmätyöt, he käyttävät, mutta ryhmätöiminnallisia menetelmiä ei nähty kovinkaan merkittäviksi kaverisuhteiden tukemisessa. Vain yksi opettaja mainitsi käyttävänsä ryhmätöiminnallisia menetelmiä myös kaverisuhteiden tukemisessa, ainakin tutustumisvaiheessa syksyllä. Hän myös uskoi kysymyksen 8 mukaan, että menetelmien avulla voidaan melko paljon helpottaa lasten ystävyysuhte-

den solmimista. Toiset opettajat vastasivat ”jonkin verran” ja ”en osaa sanoa” tähän kysymykseen, eli vastauksissa oli paljon hajontaa. Näin ollen voidaan todeta, että opettajilla on hyvinkin erilaisia käsityksiä ryhmätoiminnallisten menetelmien vaikuttavuudesta lasten kaverisuhteisiin.

Kaikki opettajat kuitenkin uskoivat, että menetelmillä voidaan vaikuttaa erittäin paljon lasten vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin. Lisäksi erittäin paljon tai melko paljon uskottiin menetelmien vaikuttavan toisten huomioon ottamiseen, yhteisöllisyyteen, erilaisuuden hyväksymiseen, luottamuksen lisääntymiseen, tunnetaitoihin sekä itsetunnon vahvistumiseen. Nämä kaikki asiat ovat teoriaan perustuen tavallaan sosiaalisia taitoja, ja sellaisia taitoja, jotka helpottavat myös kaverisuhteiden syntymistä. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ollessa myönteistä ja ilmapiiriin hyväksyvä, on lapsen itseluottamuksen ja minäkuvan kehittymiselle hyvät edellytykset (Ojala & Uutela, 1993, 29). Lapsi, joka luottaa itseensä, uskaltaa ottaa myös rohkeasti kontaktia muihin lapsiin (Himberg ym. 2000, 56). Näistä tuloksista voidaan päätellä, että kaikki opettajat eivät ehkä ole oivaltaneet yhteyttä esimerkiksi sosiaalisten taitojen paranemisella kaverisuhteiden ”paranemiseen”, tai opettajat eivät ole pohtineet asiaa tarpeeksi nähdäkseen ”syvemmmälle”.

Vastauksista nousee esille, että opettajat ovat käyttäneet kaverisuhteiden tukemiseen kuitenkin monia sellaisia asioita, joita Aho ja Lainekin (1997) pitävät tutkimustensa mukaan tärkeinä (sivut 19–21 tässä opinnäytetyössä). Tällaisia tukemismuotoja olivat keskustelut auttamisesta, toisen huomioon ottamisesta ja kiusaamisesta, ryhmätyöt, istumajärjestykset luokassa ja ryhmäjaoissa villimpiä ja rauhallisempia tai arkoja ja rohkeampia samaan ryhmään. Lisäksi tuli esille ystävyuden vahvistaminen antamalla ystävysten työskennellä yhdessä ryhmätöissä.

Eräs opettaja mainitsi myöhemmin vastauksissaan käyttävänsä hyvien ominaisuuksien taulua, johon kerätään hyviä piirteitä jokaisesta lapsesta. Tällainen toiminta varmasti parantaa lasten itsetuntoa, millä taas on merkitystä kaverisuhteisiin. Se myös mahdollisesti edesauttaa lapsia huomaamaan toistensa erityispiirteitä, ja näkemään heidät arvokkaina. Tämä taas kenties vähentää halveksuntaa ja voi auttaa uusien kaverisuhteiden syntymistä. Opettaja ei tätä kuitenkaan maininnut kaverisuhteiden tukemisen yhteydessä, mikä viittaa siihen, että hän ei ehkä ole oivaltanut itsetunnon kohottamista niin merkittäväksi tekijäksi kaverisuhteiden tukemisessa. Itsetuntoa eivät toisetkaan opettajat maininneet kaverisuhteiden tukemisen yhteydessä. Ei voida kuitenkaan perustellusti väittää, etteivätkö opettajat tietäisi sosiaalisten taitojen tai itsetunnon merkitystä kaverisuhteissa. On todennäköistä, että he eivät tulleet asiaa niin perusteellisesti ajatelleeksi, koska kysymys oli muotoiltu kehnosti.

Ryhmätoiminnallisten menetelmien käytössä yhteisöllisyyden tukemiseen esiintyy vastauksissa ristiriitaa. Avoimessa kysymyksessä vain yksi opettaja kertoi käyttävänsä ryhmätehtäviä ja tutustumisleikkejä yhteisöllisyyden tukemiseen. Toisten opettajien vastauksissa ryhmätoiminnalliset menetelmät eivät esiinny. Kuitenkin kaikki opettajat tuovat esille seuraavissa skaaloihin perustuvissa kysymystyypeissä, että he ovat käyttäneet mene-

telmiä vähintään jonkin verran, ja uskovat että menetelmillä voidaan vaikuttaa yhteisöllisyyteen joko erittäin paljon tai melko paljon. Näin ollen tulosten perusteella voidaan päätellä, että ryhmätoiminnallisia menetelmiä käytetään yhteisöllisyyden tukemiseen, vaikkakaan sitä ei tuotu aiemmassa avoimessa kysymyksessä esille.

Ristiriitaisuutta ja hämmennystä tuo myös kysymyksen kymmenen vastausten vertaaminen kysymysten kahdeksan ja yhdeksän vastauksiin. Kysymyksen kymmenen mukaan opettajat eivät aio lisätä menetelmien käyttöä opetuksessaan, vaikka kokevat kysymyksen yhdeksän mukaan, että heidän luokassaan olisi kehittämisen tarvetta näissä taidoissa. Lisäksi kaikki asiat, joissa opettajat kokivat olevan kehittämisen tarvetta, on teoreettisen tiedon mukaan sellaisia, joita voidaan toiminnallisilla menetelmillä kehittää. Suurimmaksi osaksi myös opettajat itse uskoivat, että menetelmillä voidaan vaikuttaa näihin taitoihin suhteellisen paljon kysymyksen kahdeksan vastausten mukaisesti. Yksi opettajista esimerkiksi vastasi, että hän käyttää jo menetelmiä sen verran kuin tarve vaatii, mutta silti kokee, että hänen luokassaan on tarvetta vahvistaa vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja, luottamusta toisiin ryhmän jäseniin sekä rauhoittumista.

Onko niin, että opettajat eivät kuitenkaan usko, että menetelmillä voisi merkittävästi vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin, koska eivät ole valmiita lisäämään niiden käyttöä? Eivätkö menetelmät olekaan käytännössä niin tehokkaita kuin Aalto (2000) antaa ymmärtää? Vai olisiko niin, että opettajalla ei ole ollut tarpeeksi tehokkaita harjoituksia käytössään, tai menetelmiin olennaisesti liittyvät purku- ja prosessointivaiheet ja motivointi ovat jääneet pois, jolloin vaikutukset sosiaalisiin taitoihin ovat vähäisempiä? Vastausta näihin ei tuloksista löydy. Tulokset kuitenkin kertovat että menetelmien käytön lisäämistä estävät liian vähäiset resurssit: suuret ja levottomat luokat sekä ajan puute.

Jos menetelmiä on käyttänyt näiden syiden vuoksi vähän, voivat myös kokemukset menetelmien vaikuttavuudesta olla vähäiset. Esimerkiksi yhdellä tunnin mittaisella harjoitesessiollla ei varmastikaan saada aikaan kovin merkittäviä tuloksia. Harjoitteita tulisikin käyttää usein. Olisi hienoa, jos vaikka joka päivä voisi ottaa jonkin harjoituksen vaikkapa kesken oppitunnin. Se varmasti virkistäisi oppilaiden mieliä.

Vastausten perusteella opettajat kuitenkin kokivat käyttäneensä useita harjoituksia paljon kysymyksen kuusi mukaan, ja kaikkia harjoituksia vähintään jonkin verran. Käsitys siitä, kuinka paljon on paljon, voi kuitenkin opettajalla ja minulla tulevana ohjaajana olla erilaiset. Epäilen sitä onko menetelmiä kuitenkaan käytetty riittävän paljon erityisesti siitä syystä, että opettajat eivät ole huomanneet kysymyksen kahdeksan vastausten mukaan erityisen paljon vaikutuksia (vähintään yksi vastaus kohdassa ”jonkin verran”) kaverisuhteiden solmimisen helpottumiseen, kiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön, rauhoittumiseen ja tiedolliseen oppimiseen. Kaksi opettajaa eivät myöskään osanneet sanoa vaikutuksia itsetuntoon. Kuitenkin Aallon mukaan menetelmillä voidaan vaikuttaa paljonkin erityisesti juuri itsetuntoon ja tiedolliseen oppimiseen. Lisäksi teoriaan perustuen kaverisuhteiden helpottumiseen voidaan välillisesti vaikuttaa sosiaalisten taito-

jen ja itsetunnon parantuessa. Yksi opettajista perusteli kysymystä, miksi ei aio käyttää menetelmiä enemmän, lauseella: ”*Mielestäni ryhmätoiminnalliset menetelmät tukevat em. asioita.*” Voidaankin ajatella, että opettaja ajattelee, että menetelmillä voidaan kyllä tukea sosiaalisia taitoja ja muita mainittuja taitoja, mutta erityisen merkittävää vaikutusta niillä ei ole.

Näistä vastauksista voidaan päätellä, että opettajat eivät ehkä tiedä ryhmätoiminnallisten menetelmien merkitysten aikaisemmista tutkimustuloksista, tai heillä ei ole riittävästi kokemusta menetelmien käytöstä. Menetelmät eivät ehkä ole niin tunnettuja ja käytettyjä kuin kysymyksen kuusi vastaukset antavat ymmärtää. Yhden opettajan vastausta ”*1-2 luokkalaiset vaativat ryhmäharjoitteiden tekemiseen vielä paljon ohjausta, varsinkin jos kysymyksessä levoton ja iso luokka*” voisi tulkita, että opettaja kokee menetelmät liian haasteellisiksi alkuopetusikäisille. Tämäkin vastaus kertoo osaltaan siitä, että menetelmien monipuolinen kirjo ei ehkä ole niin tunnettua, sillä toiminnallisia menetelmiä löytyy helpompiakin, joita myös lapset pystyvät toteuttamaan. Esimerkiksi Aallon kirjassa olevista harjoitteista moni harjoite käy lapsille, kuten myös kyselyn liitteessä olevat harjoitteet teorian mukaan. Totta varmasti on kuitenkin opettajan lause: ”*Aina vapaampi toiminta mielestäni antaa niin paljon tilaa ns. vilkkaille ja keskittymiskyvyttömille lapsille `riehumiseen`.* Isojen ryhmien ohjaaminen nykyajan ”ongelmiseen” on varmasti haasteellista opettajille. Tähän toivoisikin helpotusta esimerkiksi apuvoimia lisäämällä kouluihin.

Opettajat eivät kuitenkaan itse ilmaiseet suorasanaisesti tarvetta apuvoimaan tai ammattitaitoista ohjaajaa avukseen. Myöskään he eivät koe kysymyksen seitsemän mukaan, että menetelmien käytön esteinä olisi tiedon tai kokemuksen puute menetelmien hyödyistä ja ohjaamisesta. Eivätkä he ilmaiseet pitävänsä muita keinoja parempina keinoina vaikuttaa ko. asioihin. Toisaalta opettajat eivät pitäneet tarpeellisena vastata tähän kysymykseen seitsemän, koska he kokivat käyttävänsä menetelmiä vähintään jonkin verran edellisen kysymyksen mukaan.

Kyselyn tulokset siis kertovat, että opettajat omasta mielestään käyttävät menetelmiä riittävästi, mutta vastausten perusteella voisi tehdä johtopäätöksen, että menetelmien käytölle voisi olla enemmänkin tarvetta. Useamman kohdan vastausten perusteella voi tehdä myös päätelmän, että opettajilla ei ole riittävästi tietoa ryhmätoiminnallisista menetelmistä. Koska vastauksista löytyy paljon ristiriitaisuuksia, saattaa sekin kieliä siitä, että käsite ryhmätoiminnalliset menetelmät ei ole kovin selkeä. Hämmentävimmillään epäloogisuus näkyy siinä, että kukaan opettajista ei aio lisätä menetelmien käyttöä opetustyössään, mutta jokainen kokee, että heidän omissa luokissaan olisi tarvetta kehittää vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja (kuva 1) ja he uskovat, että ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan **erittäin paljon** vaikuttaa vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin (taulukko 2). Toinen tällainen esimerkki on yhden opettajan ajatukset ryhmätoiminnallisten menetelmien vaikutuksesta itsetuntoon. Kysymyksessä kahdeksan hän ei osaa sanoa vaikutuksista itsetuntoon, mutta kysymyksessä 11b hän kirjoittaa: ”*Tukevat lasten itsetuntoa: on mukava kuulla kehuja!*”

Myös se, että opettajien näkemyksissä on eroja keskenään, kertoo osaltaan siitä, että ryhmätoiminnalliset menetelmät eivät ehkä ole kovin tunnettuja tai niitä ei käytetä tarpeeksi. Tämä näkyy erityisesti kysymyksen kahdeksan vastausten hajonnassa (taulukko 1). Jokainen opettaja oli eri mieltä menetelmien vaikuttavuudesta kaverisuhteiden solmimisen helpottumiseen, kiusaamisen ennaltaehkäisyyn sekä tiedolliseen oppimiseen. Opettajat ovat eri mieltä myös harjoituksista, mitkä sopivat heidän mielestään 1.–2.-luokkalaisille lapsille ja mitä voisivat käyttää osana opetustyötään. Toki kaikki luokat ovat erilaisia; toiset harjoitteet sopivat toiselle ryhmälle paremmin ja toiset toiselle, vaikka lapset olisivat saman ikäisiä. Tämänkin kysymyksen vastauksissa esiintyi ristiriitaa. Yksi opettajista ei kokenut loistava tähti-harjoitusta omalle luokalleen sopivaksi. Kuitenkin seuraavassa kysymyksessä menetelmien käyttökokemuksista kertoessaan, hän kirjoittaa käyttävänsä luokassaan hyvien ominaisuuksien taulua, mikä on samantyyppinen kuin loistava tähti -harjoitus. Kaiken kaikkiaan on todennäköistä, että epäloogisuudet ja ristiriitaisuudet vastauksissa johtuvat myös siitä, että opettajilla ei ole ollut aikaa perehtyä kyselyyn syvällisesti.

Vertailin mielenkiinnosta myös Hämeenlinnasta tullutta vastausta kotipaikkakuntani opettajien vastauksiin, vaikka jätinkin sen pois varsinaisista tuloksista. Kokonaisuudessaan vastaus oli paljolti samansuuntainen kuin pohjanmaalaiset vastaukset, joten suurempia poikkeavuuksia se ei tuonut edellisiin johtopäätöksiin. Kuitenkin on huomattavissa, että Hämeenlinnan opettajalle menetelmät ovat jokseenkin enemmän tunnettuja ja käytettyjä. Vastaaaja myös aikoi lisätä niiden käyttöä. Mietin, johtuuko tunnettavuus siitä, että Hämeenlinnassa on ohjaustoiminnan koulutus, ja joitakin opiskelijoita on ollut työharjoittelussa kouluilla ja vieneet jo menetelmätietoutta sinne. Maarit Hirvonen ja Miia Moilanen tekivät kolmelle Hämeenlinnan koululle myös opinnäytetyönään TOMERA-kansion, joka sisälsi toiminnallisia menetelmiä alkuopetusikäisille lapsille. (Hirvonen & Moilanen 2006.) Oman kyselyni vastaus tuli yhdestä näistä kouluista.

Toisaalta eroja käytettävyyteen voi etsiä myös siitä, että Hämeenlinnassa on enemmän kaupunkimainen kulttuuri kun taas pohjois-pohjanmaalaisessa kaupungissa eletään vielä paljolti maaseutumaisessa miljöössä. Ehkä kiireinen elämänrytmi ja perheiden ongelmat ovat enemmän arkipäivää Hämeenlinnan kouluissa kuin Pohjois-Pohjanmaan pienessä kaupungissa, joten ehkä Hämeenlinnassa on jo aiemmin huomattu tarve lisätä sosiaalisten taitojen opettamista kouluihin.

Tarkastellessani opettajien vastauksia ja verratessani niitä opettajien valmistusvuosiin, olin tehdä johtopäätöksen, että mitä myöhemmin opettaja on valmistunut sitä enemmän opettaja käyttää menetelmiä, ja näkee ne hyödyllisiksi. Pohdin, onko opettajankoulutusta ajan myötä kehitetty niin, että se antaa enemmän työvälineitä yhteisöllisyyden kehittämiseen, ja korostaa sosiaalisia taitoja enemmän kaiken oppimisen perustana. Hämeenlinnan vastaus teki tähän kuitenkin poikkeuksen. Hämeenlinnan opettaja oli valmistunut toisia aikaisemmin, mutta hän näki menetelmät niin hyödyllisiksi että aikoi lisätä niiden käyttöä. Eli syy myönteiseen ajatteluun ryhmätoiminnallisten menetelmien vaikuttavuuteen ei välttämättä olekaan

opettajan nykyaikaisemmassa valmistumiseen tähtäävässä koulutuksessa, vaan ympäristö ja myöhemmät mahdolliset lisäkoulutukset voivat muuttaa käsityksiä. Joka tapauksessa otos oli niin pieni, että johtopäätöksiä ei voida yleistää. Uskon, että opettajienkin kohdalla kyse on enemmänkin yksilöistä. Kuten luvussa 2.3 tuli esille, opettaja, jolla on hyvä itsetunto, kykenee asettumaan paremmin lapsen asemaan ja muuttamaan herkemmin toimintatapojaan.

6 POHDINTA JA ARVIOINTI

Tässä viimeisessä luvussa pohdin vielä ajatuksia, joita opettajien vastaukset minussa herättivät sekä arvioin koko opinnäytetyöprosessia, sen onnistumista sekä omaa oppimistani. Aluksi pohdin tutkimustuloksia, ja nostan vielä esille tärkeimpiä johtopäätöksiä. Luvussa 6.2 käyn läpi koko opinnäytetyöprosessia, tutkimuksen luotettavuutta ja onnistumista. Lopuksi vielä on oma lukunsa omalle oppimiselleni.

6.1 Pohdintaa tutkimustuloksista

Kyselyn vastausten perusteella syntyi vaikutelma, että opettajat uskovat ryhmätoiminnallisten menetelmien voimaan, vaikkakaan eivät olleet valmiita lisäämään niiden käyttöä opetustyössään. Tulokset vahvistivat siis teorian näkemystä, että ryhmätoiminnalliset menetelmät voisivat olla hyvä keino vaikuttaa lasten sosiaalisiin taitoihin ja luokan yhteisöllisyyteen. Vaikka opettajat eivät suoraan ilmaisseet, että ryhmätoiminnalliset menetelmät vaikuttaisivat myönteisesti myös kaverisuhteisiin ja kiusaamiseen, käy teoriasta esille, että sosiaalisten taitojen parantuuessa on helpompaa saada myös kavereita. Toisia arvostavassa yhteisöllisessä ilmapiirissä ei ole niin herkästi tarvetta myöskään kiusaamiseen.

Kyselyn tulokset myös vahvistivat sitä käsitystä, että nykyajan kouluissa on tarvetta sosiaalisten taitojen opettamiseen, sillä jokaisessa luokassa koettiin tarvetta kehittää vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Yksi opettajista myös kirjoitti viimeiseen avoimeen kysymykseen, että on tärkeää oppia arvostamaan sekä itseään että muita, sillä olemme tässä maailmassa yhdessä ja tarvitsemme toisiamme. Hän ilmaisi vastauksellaan, että pitää näiden taitojen opettamista tärkeinä, ja muistutti koulukiusaamisen seurauksista. Tutkimukseni antaa siis perusteluja sille, että menetelmien käyttöä olisi kannattavaa lisätä kouluissa. Toiminnallisuutta opetukseen olisi lisättävä, sillä ihminen oppii elämän taitoja paremmin tekemällä ja itse kokeamalla kuin kuulemalla.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on tukea terveen itsetunnon sekä tasa-arvoon ja suvaitsevuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Perusopetuksen tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2004, 38,6.) Salmivalli (2005) on havainnut tutkimuksissaan, että kaikki opettajat eivät pidä vuorovaikutustaitojen opettamista yhtä tärkeänä. Tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat pitivät varsinaista opetustehtävää, kurin ja järjestyksen ylläpitämistä sekä oppilaiden emotionaalista tukemista tärkeimpinä tehtävinään kuin vuorovaikutustaitojen edistämistä. (Salmivalli 2005, 191.)

Se, että vuorovaikutustaitojen edistämistä ei ole nähty opettajien keskuudessa niin tärkeänä, johtunee koulumaailman hitaasta muutosvalmiudesta yhteiskunnan haasteita vastaavaksi. Yhteiskunnassamme on tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Penttilä (1994) kirjoittaakin tästä: ”Koulu on toisaalta olettanut pitävänsä hyvin huolta oppilaittensa kaikkinaisesta hyvinvoinnista ja toisaalta olettanut myös vanhempien huolehtivan siitä kuten edellistenkin sukupolvien aikana. Kodeissa kaiken on oletettu sujuvan kuten vanhempien omassa lapsuudessa ja varsinkaan äitien työelämään osallistumisen lisääntyessä ei ole havahduttu huomaamaan, millaisen muutoksen se tuo mukanaan lapsen kasvatustuuseen laajemmalla kannalla. Yhteiskunnassa ja sitä kautta myös koulussa on kiinnitetty huomiota yksinhuoltajuuteen ja vanhemman tukemiseen, mutta muihin muutoksiin perheen sisäisessä roolijaossa ei koulussa niinkään ole varauduttu.” (Penttilä 1994, 16.) Vaikka edellä oleva on kirjoitettu jo reilut 15 vuotta sitten, on se osittain ajankohtaista vieläkin. Muutoksia kirjoitetun jälkeen on varmasti tapahtunut, mutta mielestäni koulukulttuurissa olisi vielä varaa muuttua enemmän yhteiskunnan haasteita vastaavaksi.

Itsenäisen Suomen alkuaikana koulujärjestelmän tärkein tehtävä oli tiedon jakaminen sekä luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opettaminen. Tällöin kunnioitettiin ja toteltiin varauksetta vanhempia ja kaikkia aikuisia. Luokkahuoneessa vallitsi järjestys ja tiukka kuri. Vähitellen myös kouluihin ja niiden käytäntöihin on levinnyt yleinen kasvatuksen demokratisoituminen. Nykyisin opettajasta on tullut oppimisen mahdollistaja ja ohjaaja, jonka tehtävä on kontrolloinnin sijasta varmistaa kunkin oppilaan oppiminen. Uudessa roolissaan opettajat ihmettelevät ja huokaavat, kenellä yhteiskunnassa on kasvatustuue, kun vanhemmilla ei tunnu olevan aikaa kykyä tai halua opettaa käytöstapoja tai muita yhteiselämän perustaitoja. (Aaltonen ym. 2001, 58, 61.)

Kodilla ja vanhemmilla on päävastuu lapsen kasvatuksesta, mutta kuitenkin myös perusopetuksella on opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävä, sanotaan opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,6). Ja koska opettajalla on suuri merkitys erityisesti alkuopetusikäiselle lapselle, on opettajalla kasvattajana merkitystä. Ojala ja Uutela (1993) kirjoittavat, että jos vuorovaikutuksen jollakin osapuolella on enemmän valtaa kuin muilla, on hänellä myös enemmän vastuuta omasta panoksestaan vuorovaikutukseen (Ojala & Uutela, 1993, 30).

Opettajalla on suuri vastuu, ja nykymaailma, eritoten yhteisöllisyyden arvostuksen mureneminen ja perheiden ongelmat, vain lisäävät opettajan työn haasteellisuutta. Toisaalta opettajalta vaaditaan yhteisöllisyyden kasvattamista, mutta toisaalta yhä enenevässä määrin korostetaan myös yksi-

öllisyyttä. Hautamäki (1993) huomauttaakin, että kun kansalaisten keskuudessa tiedon taso on noussut ja yhä koulutetummat nuoret vanhemmat lähettävät lapsensa kouluun, on selvää, että koululta vaaditaan yhä enemmän yksilön huomioon ottamista entisen tasa-arvon kustannuksella (Penttilä 1994, 13).

Yhteisöllisyyteen kasvattaminen ja vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen ovat kuitenkin opettajien tärkeitä tehtäviä. Erityisesti alimilla vuosiluokilla tärkeä tehtävä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6). Juuri yhteisöllisyys, erityisesti yhteenkuuluvuuden tunne ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta tuovat turvallisuuden tunnetta, mikä edistää myös oppimista. Niinpä ihmettelen sitä, jos opettajat pitävät varsinaista tiedollista opetustehtävää tärkeimpänä, sillä vaikeaaahan on omaksua uusia asioita, jos omassa luokassaan ei uskalla ilmaista itseään. Koululuokassa viihtyminen vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin. Avoin kommunikaatio ja hyvät ihmissuhteet vaikuttavat ilmapiirin lisäksi työnteon sujumiseen (Ojala & Uutela 1993, 95). Yhteisöllisyyden aikaan saaminen luokkaan ja viihtyminen siellä vaativat ennen kaikkea ryhmän jäseniltä sosiaalisia taitoja, joten sosiaalisten taitojen kehittäminen on tärkeää.

Sosiaalisten taitojen opettaminen on erityisen tärkeää siksi, että se on ennaltaehkäisevää työtä. Erityisesti Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien aikana käydyt keskustelut toimenpiteistä, joilla estää vastaavanlaisia tapauksia tulevaisuudessa, ovat osittain myös närkästyttäneet minua. On hienoa, että asia on koettu tärkeänä ja siihen halutaan puuttua, mutta mielestäni ehdottomasti tärkeämpää on puuttua ennaltaehkäisyyn, kuin jälkivoittoon. Muun muassa aseitten saantia on vaikeutettu, ja koulujen turvajärjestelyjä parannettu. Tästä kirjoitti Hämeen Sanomat 7.11.2009 (liite 5). Lisäksi kouluterveydenhuoltoon on pyritty satsaamaan, lisäämällä esimerkiksi psykologeja kouluihin. Hyviä toimenpiteitä sinänsä, mutta esimerkiksi psykologille usein hakeudutaan vasta sen jälkeen, kun ongelmia esiintyy. Eikö olisi järkevämpää tehdä jotain ennen kuin ongelmia ehtii syntyä? Hämeen Sanomissa 6.11.2008 olleen lehtiartikkelin mukaan myös Jokelan kouluampuja toivoi perheelle jätetyssä kirjeessään että, kunpa kenenkään ei tarvitsisi enää tällaista tehdä. Hän myös toivoi, että toivottavasti olot ovat tulevaisuudessa paremmat (liite 6). Ennaltaehkäisevä työ oli siis myös koulusurmaajan toiveena. On todella surullista, että jonkun täytyy mennä noin pitkälle ennen kuin laajemmalti huomataan, että kaikki ei ole koulukulttuurissa kuten ennen, ja jotain täytyisi tehdä.

Lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen on kuitenkin haasteellista, ja vaikuttaa siltä, että aina vain haasteellisempaa. Perheiden monien ongelmien lisäksi haasteelliseksi sen tekee opettajan auktoriteettiaseman mureneminen sekä ajanpuute, koska opetettavien asioiden määrä vain lisääntyy. Ongelmana on myös seikka, jonka Aaltonen ja kumppanit (2001) ottavat esille: vaikka koulujen opetustoiminta onkin muuttunut ja muuttumassa lapsikeskeisemmäksi ja toiminnallisemmaksi, on niissä kuitenkin vain yksi opettaja noin kahtakymmentä lasta varten (Aaltonen ym. 2001, 250–251). Tämä onkin huolestuttavaa, sillä yhdelle opettajalle kasaantuu aivan liian

suuri taakka, eikä opettajan väsyminen varmastikaan ole rakentavaa oppilaiden sosiaalisten taitojen tai yleensä tasapainoisen kehittymisen kannalta.

Hopsin ja Greenwoodin(1988) mukaan tehokkainta olisi kouluttaa opettajia ja tarjota näille välineitä ja resursseja lasten sosiaalisten taitojen edistämiseen (Salmivalli 2005, 190). Tämän opinnäytetyöni piilotavoitteena oli viedä tietoutta ryhmätoiminnallisista menetelmistä opettajille, jotta opettajat saisivat tehokkaita menetelmiä yhteisöllisyyden ja kaverisuhteiden tukemiseen sekä kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön. Kyselyn tulosten kautta nousee vahvasti esille kuitenkin se, että tämä ei välttämättä riitä. Opettajat tarvitsisivat enemmän aikaa niiden ohjaamiseen. Lisäksi ryhmäkoot ovat liian suuret yhden opettajan hallittavaksi vapaampi muotoisessa tekemisessä. Eli esteet olivat samoja, joita edellisessä kappaleessa tuli esille.

Koska aikaa opettajien työhön ei voida sinänsä lisätä, näkisin ratkaisuksi erityisesti opetussuunnitelman muutoksen ja työvoiman lisäämisen. Opetussuunnitelmaa tulisi muuttaa niin, että sosiaalisten taitojen opettamiselle annetaan enemmän tilaa, sillä ne ovat kuitenkin elämän tärkeimpiä taitoja. Koulunkäyntiavustajien työnkuvan muuttaminen enemmän ryhmätoimintaa tukevaksi ohjaukseksi voisi olla yksi mahdollinen ratkaisu. Ymmärrykseni mukaan koulunkäyntiavustajan työ on enemmänkin yksilöohjausta, tukea tarvitsevien oppilaiden avustamista ja tukemista opinnoissa ja päivittäisissä toiminnoissa. Koska edellä kuvattukin on tärkeää työtä ja tarvitsee toimijoita, olisin sen kannalla, että koulut tarvitsevat myös ohjaajia, jotka paneutuvat erityisesti ryhmätoiminnan ja sosiaalisten taitojen tukemiseen.

Mielestäni olisi tärkeää, että yhteiskunnan johtoportaissakin huomattaisiin tämä vaje. Opetussuunnitelmaa tulisi muuttaa ja resursseja ohjata enemmän perusopetukseen, mikä mahdollistaisi lisätyövoiman saamisen kouluille. Yhteiskunnan muuttuessa, myös koululaitoksen tulisi muuttua. Yhteiskunta ja opetettavien asioiden tarpeet eivät ole enää samat kuin 50 vuotta sitten, tai edes 10 vuotta sitten.

Näkisin yhtenä ratkaisuna sen, että nykylasten tarpeet vaatisivat koulujen muuttamista enemmän moniammatilliseksi yhteisöksi, jossa olisi nykyisten opettajien, koulukuraattorien, psykologien, terveydenhoitajien ja koulu-avustajien lisäksi esimerkiksi kouluohjaajia, jotka voisivat keskittyä sosiaalisten taitojen opettamiseen. Tällöin opettajille jäisi enemmän aikaa keskittyä tiedolliseen ja taidolliseen opettamiseen. Mahdollisuus keskittyä paremmin johonkin tiettyyn asiaan, mahdollistaa myös tehokkaamman opettamisen ja oppimisen, kun ei tarvitse ”revetä” joka paikkaan. Ohjaustoiminnan artonomit voisivat hyvinkin toimia tällaisina kouluohjaajina. Ohjaustoiminnan koulutus antaa mielestäni riittävät valmiudet tähän ryhmänohjaajan työhön. Toivomus olisi, että tulevaisuudessa ohjaustoiminnan artonomilla olisi työtä myös koulumaailmassa.

Toimenpiteinä näkisin myös isojen luokkien pienentämisen. Surullisena luen niin usein pienten koulujen lakkauttamista koskevista päätöksistä. Surullisempi olen kuitenkin siitä, että rahalla on niin suuri valta tässä yhteis-

kunnassa. Säästösyistä tehdään toimenpiteitä, joita ei mietitä loppuun asti. Sitten ihmetellään, miksi lapset voivat huonosti, miksi tapahtuu Jokelan ja Kauhajoen tapaisia koulutragedioita. Ollaanko rahaa valmiita laittamaan mieluummin jälkihoitoihin kuin ennaltaehkäisevään työhön? Edellä esitetyt väittämät ovat toki karrikoituja, ei koulusurmaajat tule välttämättä suurista luokista tai luokista, joissa on huono yhteishenki. Syitä on varmasti monia. Mutta yhteisöllinen arvostava luokkahenki varmasti ennaltaehkäisee monia häiriökäyttäytymisen muotoja. Pienestä luokasta on varmasti helpompi rakentaa tällainen yhteisö.

Jos taas sosiaalisen työvoiman lisääminen tai luokkien pienentäminen ei ole mahdollista, opetussuunnitelmamuutosten lisäksi opettajien lisäkoulutukseen tulisi lisätä resursseja. Esimerkiksi ryhmätoiminnalliset menetelmät kesäkurssina opettajille vois olla hyvä ratkaisu. Omakohtainen kokemus menetelmien vaikuttavuudesta on tärkeää. En olisi varmaan itsekään innostunut näistä ryhmätoiminnallisista menetelmistä, ellen olisi saanut omakohtaista kokemusta koulun ryhmänohjaustunneilta menetelmien vaikutuksesta erityisesti itsetuntooni.

Toki opettajat ovat jo saaneetkin työhönsä erilaisia välineitä, esimerkiksi opetusministeriön rahoituksella Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä kehittämä KiVa Koulu -hanke, joka on uusi 1.9.2006 alkanut kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (KiVa Koulu –hanke) ”Kiva koulu on jokaisen lapsen oikeus”, kirjoittaa opetusministeri Sari Sarkomaa hankkeesta kertovassa lehtiartikkelissaan Hämeen Sanomissa 19.10.2008. (Liite 7.) On todella hienoa, että tällainen hanke on perustettu ja asia nähty tärkeänä, mutta pahitteeksi ei varmasti ole, jos keinoja ja hankkeita sosiaalisten taitojen kehittämiseen olisi enemmänkin.

Yhteiskunnan tulisi ehdottomasti satsata enemmän resursseja lasten hyvinvointiin ja kasvatukseen, sillä tulevaisuuden toimijat ovat tämän päivän lapsia. Se, millaiset lähtökohdat annamme lastemme elämään nyt, näkyy myöhemmin yhteiskuntamme hyvinvoinnissa. Näin sanoo myös entinen presidenttimme Martti Ahtisaari. Ahtisaaren 16.2.2009 allekirjoittamaa vetoamusta konfliktimaiden lasten koulunkäynnin puolesta voidaan soveltaa myös suomalaisiin kouluihin. Ahtisaari toteaa vetoamuksen tueksi laatimassaan lausunnossa, että se, mitä opetamme lapsille tänään, toimii pohjapiirroksena sille, miltä maailma kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluttua näyttää. Valinta tulevaisuuden maailmasta tehdään tässä ja nyt. Lapset voivat oppia meiltä aikuisilta joko suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa tai vihaa ja väkivaltaa, ja he ovat herkkiä oppimaan. Aikuisilla on vastuu siitä, tuleeko tämän päivän lapsista huomisen sodan lietsojia vai rauhan rakentajia. Ahtisaari kirjoittaa myös antavansa mielihyvin jokaisen palkinnon, jonka hän on urallaan saavuttanut, jotta jälkimmäinen vaihtoehto tulisi todeksi. (Lasten hätäapurahaston raportti 2009, 3.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja onnistumisen arviointi

Tässä luvussa arvioin ensin tutkimustulosten luotettavuutta, minkä jälkeen perehdyn opinnäytetyöprosessin onnistumiseen kokonaisuudessaan. Koska

vastauksia kotipaikkakunnaltani saapui vain kolme, ei vastauksia voida yleistää. Kuitenkin kolmekin vastausta kertoo aina jotain, kuten luvuista 5 ja 6.1 voi nähdä. Tulokset myös tukevat teoriaa ja aikaisempia tutkimustuloksia.

Kuten luvusta 4.2 toin esille, tulee kyselytutkimuksissa herkästi epäluotettavuutta. Näin siksi, koska ei voida tietää, millaisessa tilanteessa opettajat vastaavat, vastataanko kysymyksiin rehellisesti, suhtaudutaanko tutkimukseen vakavasti tai ymmärtääkö vastaaja oikein kysymykset. Opettajien työ on hyvin kiireistä, joten aikaa ei välttämättä ole riittävästi pohtia kysymyksiä riittävän syvällisesti. Tämän tutkimuksen kautta minulle selvisi, että koulu ei ole helppo tutkimusympäristö. Pieni vastausprosentti estää myös tulosten yleistämisen.

Näitä ongelmia pienentääkseni pyrin tekemään selkeän lomakkeen, jossa on selkeät vastausohjeet sekä menetelmäkoosteen kautta pohjustavaa tietoutta menetelmistä. Lisäksi esitestauksella pyrin löytämään huonosti laadittuja kysymysmuotoja. Kaikesta huolimatta kyselyssäni oli heikkouksia, kaikki kysymykset eivät olleet toimivia, koska niitä ei ehkä ymmärretty aivan samalla tavoin kuin olisin olettanut. Usein perustelut olivat jääneet pois tai ne olivat puutteellisia. Olisi ollut mielenkiintoista lukea enemmän perusteluita opettajien näkemyksille, näin olisi ollut helpompaa ymmärtää opettajien ajatuksia. Tämä tutkimus osoitti minulle käytännössä, kuinka kyselylomakkeen laadinta ei olekaan niin yksinkertaista. Erityisesti oli hankalaa hahmottaa sitä, millaisilla kysymysmuodoilla saan sellaisia vastauksia, joita on tarkoituksenmukaista saada.

Epätarkkuutta kysymyksen muotoilussa näkyi erityisesti kysymyksissä 4b, 7 ja 11b. Kysymyksessä 4b kysyin: ”Miten opettaja voi mielestäsi vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin? Millaisia keinoja sinulla on lasten kaverisuhteiden tukemiseen?” Vastauksista paljastui, että kaikki vastaajat eivät olleet ymmärtäneet kysymystäni toivomallani tavalla. Tämä harmitti, koska kysymys oli mielestäni yksi tärkeimmistä kysymyksistäni kyselyssäni. Olisi ollut tarkoituksenmukaisempaa muotoilla esimerkiksi jälkimmäinen kysymys muotoon: Millaisia keinoja sinulla on lasten kaverisuhteiden tukemiseen, jotta kavereiden saaminen voisi helpottua. En tarkoittanut, kuinka tukea senhetkisiä ystävyysuhteita, kuten yksi vastaaja oli ehkä asian ymmärtänyt. Hän vastasi, että antaa toivottujen kavereiden työskennellä ja leikkiä yhdessä.

Kysymystä 7 olisi voinut muokata niin, että siinä ei kysyttäisi menetelmien käytön esteitä vain siinä tapauksessa, jos käyttää menetelmiä edellisen vastauksen mukaisesti vain harvoin tai ei ollenkaan. Esteitä käytölle on varmasti silloinkin, kun käyttää harjoitteita jonkin verran tai useinkin. Koska kaikki opettajat käyttivät menetelmiä ainakin jonkin verran, kaikki eivät kokeneet tarpeelliseksi vastata tähän kysymykseen. Näin ollen jäin vaille tärkeää tietoa siitä, mikä estää menetelmien käyttöä. Myös kysymykseen 11b olisin toivonut perusteluja, miksi kaikki harjoitteet eivät olleet sopivia kohderyhmälle. Perustelupyyntöä olisi voinut paremmin selvittää, mihin halutaan perusteluja, sillä opettajat olivat perustelleet vain sitä, miksi heidän valitsemansa harjoitteet ovat sopivia.

Muut kysymykset osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi. Siihen en tutkijana voi vaikuttaa, jos vastaaja ymmärtää oikein kirjoitetun kysymyksen väärin, kuten esimerkiksi kysymyksen 9b, tai jättää vastaamatta. En voi myöskään vaatia vastaajia tekemään mitään, esimerkiksi perehtymään koosteeseen ryhmätoiminnallisista menetelmistä. On muistettavaa, että kaikki kyselyyn liittyvä on vapaaehtoista. En siis voi olla varma, lukivatko opettajat koostetta ennen kysymystä 11, jossa kooste oli pakko lukea, jotta voi vastata kysymykseen. Kysymyksessä kuusi sekä lähetekirjelmässä oli myös viittaus koosteeseen. Olin kirjoittanut: ”voit tarvittaessa lukea...”. Jos vastaaja on perehtynyt koosteeseen vasta kysymyksen 11 kohdalla, ei voida tietää, ovatko he muuttaneet aikaisempia vastauksiaan, jos ovat lukemisen jälkeen huomanneet ajatuksiensa muuttuneen.

Siihen, miksi vastausprosentti jäi niin pieneksi, voidaan opettajan työn hektisyyden lisäksi etsiä syitä ajankohdasta tai kyselyn informoinnista. Voi olla, että jos olisin kysynyt esimerkiksi koulujen rehtoreilta luvan ennen kyselyjen lähettämistä, tai olisin lähettänyt sähköpostilla tiedotteen tulevasta kyselystä, kuten aluksi ajattelin, olisi kyselyyn osattu varautua. Rehtori olisi myös voinut innostaa opettajia vastaamaan. Koska keväällä 2009 minun oli tärkeää saada kyselyt lähtemään mahdollisimman pian, jotta vastauksillekin jäisi aikaa, jätin tämän vaiheen pois. Päättäessäni toukokuussa laajentaa kyselytutkimustani myös Hämeenlinnan kouluille, soitin rehtoreille, sillä ajankohta oli niin myöhäinen keväällä. Se ei kuitenkaan tuottanut tulosta, minkä syynä oli kuitenkin todennäköisesti juuri erittäin huono ajankohta. Kolme opettajaa vastasikin, että on huono ajankohta, ja vain yksi ehti vastata varsinaiseen kyselyyn. Kotipaikkakuntani opettajien huonoon vastausprosenttiin ei niinkään löydy syytä huonosta ajankohdasta, sillä maaliskuussa uskoisi kevätkiireiden olevan vielä edes-säpäin.

Kevät 2009 ei sitten mennytkään aivan suunnitelmien mukaan. Vähäiset vastaukset alkuun lannistivat, ja uusintakyselyt veivät aikaa. Tein omalle tyylilleni liian tiukan aikataulun. Kesätyöt katkaisivat opinnäytetyöprosessin ja monet henkilökohtaiset syyt hidastivat työn edistymistä, joten työ tuli valmiiksi vasta maaliskuussa 2010.

Muutoin onnistuin asettamissani tavoitteissa melko hyvin. Opin paljon asioita, joista kerron seuraavassa luvussa. Sain kokemusta tutkimuksen tekemisestä ja yleensä opinnäytetyöprosessista. Onnistuin myös viemään opinnäytetyöprosessin loppuun asti vastoinkäymisistä huolimatta. Tavoitteena oli myös saada hyvä mieli itselle, tekemällä jotain ajankohtaisen ongelman hyväksi sekä lisätä ryhmätoiminnallisten menetelmien tunnetavuutta koulumaailmassa. Vaikka en työlläni kovin suurta pystynyt tekemään, toivon että työni herätti jotain ajatuksia. Olen kuitenkin edes yrittänyt tehdä jotain. Toiveeni on, että opettajat huomaisivat menetelmät yhdeksi merkittäväksi keinoksi vaikuttaa luokan yhteisöllisyyteen ja lasten kaverisuhteisiin sekä kiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön. Kyselyn sisältävällä tietoudella ryhmätoiminnallisista menetelmistä sain vietyä koulumaailmaan tietoutta myös ohjaustoiminnan artemien osaamisesta.

6.3 Mitä opin opinnäytetyöprosessista?

Tämä opinnäytetyö oli iso prosessi, joka vei aikaa, mutta antoi myös paljon. Opin monenlaista niin tutkimuksen tekemisestä ja kyselystä tutkimusmenetelmänä, kuin koko aiheesta sekä itsestäni prosessin läpiviejänä. Kerron tässä viimeisessä luvussa näistä oppimiskokemuksista.

Tutkimuksen tekemisestä opin erityisesti sen, että tutkimus ei välttämättä mene aivan niin kuin itse alussa olettaa. On kyettävä muuttamaan suunnitelmia ja toimintatapoja, jos asiat eivät mene suunnitelmien mukaan. Tutkimustyyppiä voi muuttaa kesken kaikenkin, kuten tässä työssä kvantitatiivisesta otteesta kvalitatiiviseen. Ei pidä myöskään lannistua, vaikka vastausprosentti jäisi pieneksikin, sillä hyvä työ voi tulla vähemmästäkin määrästä vastauksia. Kolmekin vastausta kertoo jotain. Jos kyselytutkimus olisi mennyt suunnitelmien mukaan, olisi oppiminen jäänyt suppeammaksi. Nyt opin kvantitatiivisen lähestymistavan lisäksi kvalitatiivista eli laadullista otetta ja analysointia, mikä oli minulle uutta. Laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella tuloksia kokonaisvaltaisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Ei tule pitäytyä ainoastaan tietyn kysymyksen vastaukseen, vaan vastauksia ja kommentteja asiaan voi löytyä eri puolilta aineistoa. Aineistoista voi löytyä myös uusia näkökulmia, eikä se pelkästään todenna ennestään epäiltyä. Laadullinen analyysi vie myös aikaa enemmän.

Kyselystä tutkimusmenetelmänä opin erityisesti sen hyötyjä ja haittoja sekä sen, että kyselyn kysymysten muotoilu on erittäin tärkeää. Olin aiemmissa opinnoissakin käyttänyt menetelmää, mutta paljon pienimuotoisemmin. Kysely ei välttämättä olekaan niin helppo menetelmä, eikä esimerkiksi haastattelu niin haasteellinen kuin aluksi ajattelin. On olemassa monia tutkimusmuotoja, joilla tietoa voidaan saada.

Paljon opin myös varsinaisesta aiheesta. Kirjallisuudesta sain paljon tietoa alkuopetusikäisen lapsen kehityksestä, kaverisuhteiden ja yhteisön tärkeydestä sekä opettajien mahdollisuuksista vaikuttaa näihin asioihin. Lisäksi sain syventyä lisää ryhmätoiminnallisiin menetelmiin, ja sain tietoutta millaisia taitoja opettaja/ohjaaja tarvitsee voidakseen ohjata ryhmätoiminnallisia menetelmiä. Näistä on hyötyä omassa tulevaisuuden työssäni. Menetelmien ohjauksesta nousee tärkeänä asiana se, että ennen varsinaista harjoitetta on pohjustus tärkeää, esimerkiksi vaitiolovelvollisuudesta kertominen, itseilmaisuuksiin kannustaminen ja tulotunteiden purku. Ilmapiiiri tulee saada turvallisiksi. Myös harjoitteen jälkeen keskustelu tuntemisista on tärkeää, jolloin opitaan asioita, joita voidaan siirtää myös muuhun elämään.

Jos pohjustus jää pois, voi menetelmillä olla jopa vastakkaista vaikutusta. Esimerkiksi jos kaveriporukan ulkopuolelle jäänyt lapsi uskaltautuu harjoitteissa tuomaan esille ajatuksiaan ja osaamistaan, saattavat toiset lapset yltyä häntä kiusaamaan, koska torjuttu lapsi poikkesi normaalista sosiometrisestä asemastaan. Laineen (1997) mukaan lapset herkästi testaavat, ja haluavat saada selville, onko esimerkiksi torjuttu lapsi sellainen, kun antoi harjoitteen yhteydessä ymmärtää. Lapset ryhtyvät hännäämään ja kiusaamaan koska ryhmän tuttu sosiometrisen asetelma järkkyy. (Laine 1997, 229.) Pohdin, kumoaako Laineen näkemys nyt yhden harjoitteiden tär-

keimmistä merkityksistä. Esimerkiksi yhteistoimintaharjoitteiden yhtenä tarkoituksena on antaa mahdollisuus luokan torjutuille ja hiljaisillekin näyttää osaamisensa harjoituksen suorittamisen yhteydessä, jossa jokaisen panosta tarvitaan tehtävän ratkaisemiseksi. Tällaisen harjoituksen yhteydessä avautuminen ja rohkaistuminen voi tulla itsestään. Tulin kuitenkin tulokseen, että juuri pohjustus ja keskustelu ovat tärkeitä. Ilman keskustelua voi torjutun rohkaistuminen johtaa Laineen kuvaamaan kiusaamisilmiöön.

Tutkimusta tehdessä ja teoriaa lukiessa selvisi myös se, että aiheeni opinnäytetyölle on ehkä liiankin laaja. Oli vaikeaa tehdä rajauksia, sillä tietoa lasten sosiaalisista taidoista tai kavereiden merkityksestä on olemassa paljon. Tämä työ muistutti minua taas siitä, että rajausta on erittäin tärkeää, jotta voi paneutua syvemmälle yhteen asiaan. Opinnäytetyö opetti minulle myös tiedon keräämistä ja järkevämpää lukutekniikkaa. Opinnäytetyön etsimään tietoa suuresta määrästä aineistoa.

Opinnäytetyöni myös itsestä prosessin viejänä. Parasta antia oli se, että oma itsetuntemukseni ja hyväksyntä paranivat. Lopulta prosessin loppuvaiheessa hyväksyin oman toimintatapani ja tyylini. Olen pohdiskelijatyyppejä, jolla kirjoittaminen vie aikaa. Jatkuvasti ajattelin itseni niin huonoksi, koska en osaa kirjoittaa nopeasti, enkä pysy asettamassani aikataulussa. On kuitenkin niin, että maailmassa tarvitaan myös analyyttisiä pohdiskelijoita eikä vain suorittajia. Jos maailmassa olisi vain nopeita suorittajia, se muuttuisi vieläkin kiireisemmäksi ja muutoksia tapahtuisi vielä nopeammalla tahdilla. Nytkin kehitys jo huimaa päätä.

Tämän kokoisen tutkimuksellisen työn tekeminen yksin oli minulle haastavaa. Yhdessä toisen kanssa olisi ollut helpompaa. Erityisesti aikataulussa pysymiseen olisi sitoutunut paremmin, jos omasta tekemisestä olisi vastuussa myös toiselle. Voin olla kuitenkin tyytyväinen. Selvisin tästä työstä yksinkin. Vastoin käymisestä huolimatta, en luovuttanut, joten olen onnistunut.

Vaikka oma tuleva työpaikkani ei olisikaan koulumaailmassa, voi tämän opinnäytetyön kautta opittuja asioita hyödyntää myös muissa ryhmissä, esimerkiksi iltapäivätoiminnassa, jossa lapset ovat saman ikäisiä. Myös vanhempien lasten harrastusryhmissä ja koululuokissa tuloksia voidaan hyödyntää, sillä kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön on jokaisessa ikäryhmässä tarvetta. Ja kavereitakaan ei liene koskaan liikaa. Sosiaalisten taitojen opettaminen on tärkeää jokaisessa ikävaiheessa, sillä ne ovat taitoja, joissa on opittavaa koko elämän ajaksi. Haluan tällä opinnäytetyöllä viestittää sitä, että ryhmäytettäviä toiminnallisia menetelmiä tulisi käyttää enemmän kaikissa ryhmissä, erityisesti koululuokissa. Toivon tämän opinnäytetyön puhuvan ryhmätoiminnallisten menetelmien käytön lisäämisen puolesta.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. 202 harjoitetta, 303 variaatiota. My Generation Oy. Mikä paikka? Esipuhe allekirjoitettu Hausjärvellä, painopaikka Tampereella
- Aaltonen, M. & Ojanen, T. & Siven, T. & Vihunen, R. & Vilén, M. 2001, Lapsen aika. 1. – 5. painos. Juva: WSOY.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 16–67.
- Alkula, T. & Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 2. Naantali: Resurssi.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. 9. uudistettu painos. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmenetelmiin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, T. & Hiisijärvi, S. n.d. a. Hyvän olon edistäminen. Viitattu 25.11.2009.
<http://www.ela.fi/akatemia/hyvanolontekstit.php>
- Heiskanen, T. & Hiisijärvi, S. nd. b. Toiminnalliset menetelmät. Viitattu 25.11.2009.
<http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>
- Himberg, L., Laakso, J., Näätänen, R., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 2000. Kehittyvä ihminen. Psykologia 2. Helsinki: WSOY

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi

Hirvonen, M. & Moilanen M. 2006. TOMERA-KANSIO. Toiminnallisten menetelmien kansion laatiminen alkuopetuksen opettajille. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Järvinen, V. 2004. Kaverin kanssa, kaveria vailla. Mannerheimin lastensuojeluliiton jäsenlehti Lapsemme 4/2004, 12–13.

Kanerva, A. 2002. Ootko mun kaa? Mannerheimin lastensuojeluliiton jäsenlehti Lapsemme 4/2002, 24–25.

Kalliopuska M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2.muuttamaton painos. Helsinki: Edita. Painatuskeskus.

Kyttä, M. 2001 Kyselylomake. Metodikortisto. Teknillinen korkeakoulu. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus. Viitattu 12.11.2009. <http://www.tkk.fi/Yksikot/YTK/koulutus/metodikortti/Methodit.html>

Laakkonen, E. 2006. Alkukasvatus. Turun yliopisto. Opettajan koulutuslaitos, Turun yksikkö. Viitattu 4.12.2009. <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/luokanopettajaopinnot/alkukasvatus.html>

Laine, K. 1997. Ihmissuhteet sekä kiusaaminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 163–201 ja 226–251.

Lasten hätäapurahaston raportti 1/09. Uutisia lyhyesti: Presidentti Ahtisaari tukee Pelastakaa Lasten kampanjaa. Pelastakaa lapset ry. Viitattu 10.1.2010. http://www.pelastakaa.fi/assets/files/fi/har/2009/1/pl_raportti_12009_fi.pdf

Lehtovirta, M. & Huusari, M. & Peltola, L. & Tattari K. 1997. Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia. Porvoo: WSOY

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Penttilä, E.1994. Turvallinen koulu. Opetus 2000. Porvoo – Helsinki – Jyväskylä: WSOY

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Opetushallitus. Viitattu 20.11.2009. http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Poikkeus, A-M. 2000. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P. & Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia Kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122 –138.

Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmenetelmiin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli R. 2007. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kysely 1–2-luokkien ryhmätoiminnallisista menetelmistä

Taustatiedot

Kirjoita lukumäärä tai merkitse rasti (x-kirjain) valintasi eteen.

1. Luokkasi oppilaiden lukumäärä _____ tyttöjä _____ poikia _____

2. Luokkataso

____ 1-luokka

____ 2-luokka

____ Yhdistetty 1.–2.-luokka

3. Milloin olet valmistunut opettajaksi?

____ 2000-luvulla

____ 1990-luvulla

____ 1980-luvulla

____ 1970-luvulla tai aikaisemmin

Lasten väliset kaverisuhteet

4. a) Kuinka paljon opettaja voi mielestäsi vaikuttaa 1.–2.-luokkalaisten lasten välisiin kaverisuhteisiin?

Sijoita itsesi akselille 1-5, alleviivaamalla mielipidettäsi vastaava numero, kun

1 = Kaverisuhteiden solmiminen on lasten välinen asia, johon opettaja ei voi vaikuttaa

5 = Opettaja voi vaikuttaa erittäin paljon lasten välisiin kaverisuhteisiin

1

2

3

4

5

b) Miten opettaja voi mielestäsi vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin? Millaisia keinoja sinulla on lasten kaverisuhteiden tukemiseen?

c) Jos olet sitä mieltä, että opettaja ei voi vaikuttaa lasten välisiin kaverisuhteisiin, miksi ajattelet näin?

Yhteisöllisyys

5. Millaisia keinoja olet käyttänyt edistääksesi luokkasi yhteisöllisyyttä?

Ryhmätoiminnalliset menetelmät

6. Oletko käyttänyt seuraavia ryhmätoiminnallisia menetelmiä opetuksessasi, ja missä määrin? Merkitse kunkin harjoitetyypin jälkeen toimintaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto rastilla (x). Erillisestä liitteestä voit tarvittaessa lukea kunkin menetelmätyyppin tavoitteet ja esimerkin.

Hyvin paljon = 5 paljon/ usein = 4 Jonkin verran = 3 Harvoin/ vähän = 2 ei lainkaan = 1

	5	4	3	2	1
1) Ryhmiin jakamisharjoitteet					
2) Tutustumisharjoitteet					
3) Itsensä ilmaisemisharjoitteet					
4) Myönteisysharjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet					
5) Yhteistoimintaharjoitteet					
6) Luottamusta ryhmän muihin jäseniin vahvistavat harjoitteet					

7. Jos et käytä opetustyössäsi ryhmätoiminnallisia menetelmiä, tai käytät niitä vain harvoin, miksi? Estääkö jokin menetelmien käyttöä? Rastita mielipidettäsi parhaiten kuvaavat vaihtoehdot.

- Minulla ei ole riittävästi tietoa menetelmien hyödyistä.
- Minulla ei ole riittävästi tietoa/kokemusta menetelmien ohjaamisesta.
- Kokemukseni mukaan menetelmistä ei ole merkittävää hyötyä.
- Ei ole aikaa.
- Menetelmien ohjaaminen edellyttää mielestäni ohjauksen ammattilaista.
- Mielestäni muut keinot ja tavat toimivat paremmin kuin ryhmätoiminnalliset menetelmät.
- Muut syyt, mitkä?

8. a) Kuinka paljon koet että ryhmätoiminnallisten menetelmien avulla voidaan vaikuttaa seuraaviin asioihin? Merkitse kunkin asian jälkeen kokemustasi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon kohdalle rasti (x).

erittäin paljon = 5	melko paljon = 4	en osaa sanoa = 3	jonkin verran = 2	Ei lainkaan/ erittäin vähän = 1
---------------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------	---------------------------------------

	5	4	3	2	1
Yhteisöllisyys (yhteishenki, me-henki)					
Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot					
Toisten huomioon ottaminen					
Erilaisuuden hyväksyminen					
Luottamus muihin ryhmän jäseniin					
Kaverisuhteiden solmimisen helpottuminen					
Tunnetaidot					
Itsetunnon vahvistuminen					
Kiusaamisen ennaltaehkäisy					
Rauhoittuminen					
Virkistytminen					
Tiedollinen oppiminen					

b) Tuleeko mieleesi muita asioita, joihin ryhmätoiminnallisilla menetelmillä voidaan vaikuttaa?

9. Koetko, että luokassasi olisi tarvetta kehittää tai vahvistaa joitakin seuraavista asioista? Valitse 3 tärkeintä merkitsemällä kolmen asian eteen rasti.

- Yhteisöllisyys (yhteishenki, me-henki)
- Lasten väliset kaverisuhteet
- Vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot
- Toisten huomioon ottaminen
- Erilaisuuden hyväksyminen
- Luottamus toisiin
- Tunnetaidot
- Itsetunnon kasvu
- Kiusaamisen ennaltaehkäisy
- Rauhoittuminen
- Virkistyminen
- Tiedollinen oppiminen

10. a) Käytätkö tai voisitko käyttää enemmän ryhmätoiminnallisia menetelmiä keinona vaikuttaa ryhmäsi ongelmiin? Rastita valintasi.

- olen käyttänyt, ja aion lisätä menetelmien käyttöä opetustyön osana
- olen käyttänyt, mutta en aio lisätä niiden käyttöä
- en ole aiemmin käyttänyt, mutta voisin ryhtyä käyttämään
- en ole käyttänyt, enkä usko että käytän jatkossakaan

b) Perustele valintasi. Miksi aiot käyttää, tai miksi et aio käyttää?

Seuraava kysymys koskee liitteen harjoitteita

11. a) Mitä liitteessä olevista harjoitteista voisit ajatella käyttäväsi luokassasi opetustyön osana? Rastita ne harjoitteet, joita voisit käyttää.

- 1) Ryhmiin jakamisharjoitteet
 - Eläintarha
- 2) Tutustumisharjoitteet
 - Minä olen... ja minä pidän...
- 3) Itsensä ilmaisemisharjoitteet
 - Karttatyöskentely
 - Elämänpuu

- 4) Myönteisysharjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet
___ Kolme myönteistä ominaisuutta
___ Loistava tähti
- 5) Yhteistoimintaharjoitteet
___ Kehosanat
- 6) Luottamusta lisäävät harjoitteet
___ Parikuljetus

b) Perustele valintasi

12. Jos olet käyttänyt työssäsi ryhmätoiminnallisia menetelmiä, millaisia muita kokemuksia sinulla on menetelmien käytöstä? Hyötyjä/haittoja?

13. Haluatko sanoa vielä jotain muuta ryhmätoiminnallisista menetelmistä, lasten kaverisuhteista ja yhteisöllisyydestä?

Kiitos vastauksistasi!

Heidi Kivioja

Hämeen ammattikorkeakoulu, ohjaustoiminnan koulutusohjelma

Kiitokseksi vaivannäöstäsi voin toimittaa sinulle halutessasi yhteenvedon tuloksista.

Haluatko koosteen? Merkitse rastilla.

- ___ Kyllä, se olisi kiva saada
___ Ei, en tarvitse

RYHMÄTOIMINNALLISIA MENETELMIÄ

- Harjoitteiden tavoitteet ja esimerkit

1. Ryhmiin jakamisharjoitteet
2. Tutustumisharjoitteet
3. Itsensä ilmaisemisharjoitteet
4. Myönteisysharjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet
5. Yhteistoimintaharjoitteet
6. Luottamusta lisäävät harjoitteet

1. Ryhmiin jakamisharjoitteet

Harjoitteiden tarkoituksena on jakaa suuri ryhmä pienempiin ryhmiin hauskoilla ja mielenkiintoisilla tavoilla (Aalto 2000, 159). Ryhmät eivät tällöin muodostu osaamisen tai suosion perusteella, mitä tapahtuu usein silloin, jos lapset saavat itse muodostaa ryhmiä. Tällöin on vaarana, että joukon hiljaiset tai henkilöt, joista ei jostain syystä pidetä, jäävät ulkopuolelle, jolloin syrjäytymisvaara entisestään kasvaa sekä osallistumisaktiivisuus vähenee.

Esimerkki **Eläintarha**

Ohjaaja jakaa ryhmän jäsenille lappuja, joihin on kirjoitettu eri eläinten nimiä. Kun laput on saatu, kukin alkaa äännellä kyseisen eläimen tavoin ja pyrkivät etsiytymään samoin äännelevien eläinten ryhmään. Eläimiä tulee olla yhtä monta kuin ryhmässä on jäseniä, ja eri eläinlajeja tulee olla niin monta kuin halutaan ryhmiä. (Aalto 2000, 160.)

2. Tutustumisharjoitteet

Harjoitteiden avulla ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toinen toisiaan paremmin henkilöhistorian ja persoonan ulottuvuuksien eri tasoilla. Persoonan eri ulottuvuuksia ovat mm. ominaisuudet, mielipiteemme ja unelmamme. Ryhmän jäsenten keskinäinen tunteminen on yksi tärkeimpiä ryhmäyttäviä tekijöitä ja turvallisuuden tunteen lisääjiä. Harjoitukset ovat pääsääntöisesti leikkimielisiä. Leikkimielisyys tekee tutustumisen hauskaksi ja mielenkiintoiseksi. Lisäksi se tuo tutustumiseen turvallisuutta, jännitystä sekä dynaamisuutta. Harjoitteet etenevät yleensä pienistä tutustumisyksiköistä kohti suurempia, ja harjoitteiden luonne vaikuttaa tutustumisen syvyyteen. Tarkastellessa avoimuuteen ja luottamukseen liittyviä kysymyksiä voi olla myös hyvä purkaa ja prosessoida harjoitus, esim. ” Miltä tuntui jakaa itsestä tärkeitä asioita? tai mitä opit avoimuudesta?”. (Aalto 2000, 180.) Tutustumisharjoitteiden tavoitteena on myös antaa lapselle identiteetti ryhmässä. Oman nimen ja itsensä esittely auttaa lasta kokemaan, että hänet on hyväksytty ryhmään. (Rauhantalkoot 2002, 11.)

Esimerkki **Minä olen... ja minä pidän...**

Yksi leikkijöistä sanoo nimensä ja jonkin asian, joka kuvaa häntä (esim. mistä hän pitää, mitä hän vihaa tai rakastaa, mikä on hänen mieliruokansa tai suosikkieläimensä - teema voidaan valita etukäteen). Seuraava sanoo edellisen etunimen ja hänen valintansa sekä lisää perään omansa; kolmas toistaa edellisten nimet ja symbolit ja lisää omansa jne. (MLL)

3. Itsensä ilmaisemisharjoitteet

Harjoitusten tarkoituksena on auttaa omien persoonan ulottuvuuksien ilmaisemista ja tunnistamista, ja näiden myötä niiden hyväksymistä ja arvostamista. Samalla niillä on vahva ryhmäyttävä merkitys, sillä itsensä ilmaiseminen merkitsee luottamuksen lisääntymistä, mikä taas puolestaan vahvistaa turvallisuutta ja edelleen itsensä ilmaisua. Oleellista itsensä ilmaisuharjoitteille on niiden nonverbaalisuus/verbaalisuus-aspekti. Harjoitteiden avulla löydetään ensin nonverbaali itsensä ilmaisutapa, jonka jälkeen voidaan jatkaa verbaaliin ilmaisuun. Nonverbaaleja itsensä ilmaisemisen harjoitealueita ovat mm. kartta- ja janatyöskentelyt sekä liikkeet ja patsaat. Harjoitteet on hyvä käsitellä eli purkaa ja prosessoida harjoituksen jälkeen. (Aalto 2000, 212.)

Esimerkki 1 **Karttatyöskentely**

Kartat ovat eräs kaikkein mielenkiintoisimpia, moniulotteisimpia ja samalla yksinkertaisuudessaan tehokkaimpia työvälineitä toiminnallisten menetelmien kirjossa. Karttojen avulla on mahdollista mm. lämmitellä haluttuihin teemoihin tai työstää ihmisen muistoinesta tai siirtää turvallisesti itsensä ulkopuolelle eli kartalle omia sisäisen maailman liikkeitä.

Karttaharjoitteessa kuvataan lattialle, maahan, pöydälle, seinälle tai jollekin muulle alustalle kartta, jolle ihmiset asettuvat tai jolla he liikkuvat. Sijoituessaan kartalle he ilmaisevat nonverbaalisti jotain itsestään. Tämän jälkeen heitä voidaan auttaa myös verbaaliin työskentelyyn. (Aalto 2000, 213.)

Esimerkki 2 **Elämänpuu**

Elämänpuu kasvaa tyhjälle paperiarkille, johon ensin hahmotellaan kynällä puun muoto, sen runko ja oksat. Puun runkoon ja sen oksille aletaan siten kerätä vaikkapa lehdistä, esitteistä, papereista tai muusta valmiista materiaalista leikkaamalla tai itse kirjoittamalla tai piirtämällä omaa elämää ja ajatuksia: sanoja, kirjaimia, lauseita, kuvia, eli asioita, jotka kullekin ovat erityisen tärkeitä ja läheisiä. Taustalla voi soida hiljaisista musiikkia.

Puiden kasvettua täyteen mittansa kukin voi kertoa toisille omasta puustaan. Usein saattaa löytyä uusia puolia, joita toisissa tovereissa ei tiedetty olevankaan. (Paraisten Merikotkat ry/ms. 2008.)

4. Myönteisysharjoitteet eli itsetuntoa vahvistavat harjoitteet

Myönteisysharjoitteiden tarkoituksena on antaa ihmisille elämyksiä minuudesta ja ihmisyydestä, mitä jokaisen ihmisen pitäisi saada kokea voidakseen elää tyytyväistä elämää. Tällaisia kokemuksia ovat tunne ja tietoisuus siitä, että minussa on paljon hyviä ominaisuuksia, taitoja ja mahdollisuuksia, olen arvokas, joku haluaa valita minut tai kutsua minut lähelleen, minua onnitellaan ja olen myös sen arvoinen, olen tervetullut ja kykenen tuottamaan muille hyvää oloa. Näitä elämyksiä saadaan sellaisissa kokemuksissa, joissa voi tuntea, että minusta välitetään, että myös minä kykenen välittämään muista. Myönteisysharjoitteita ovat myönteisen palautteen, tervetuliais-, onnittelu- sekä myönteisyyttä ruokkivat harjoitteet. (Aalto 2000, 387.)

Esimerkki 1 Kolme myönteistä ominaisuutta

Lapset istuvat piirissä ja työskentelevät pareittain. Heidän tehtävänsä on keksiä kolme myönteistä asiaa paristaan ja kertoa ne koko ryhmälle. Näin esitellään kaikki vuorollaan. (Rauhantalkoot 2002, 13)

Esimerkki 2 Loistava tähti

Tämän harjoituksen avulla kohennetaan itseluottamusta. Jokainen leikkaa värillisestä paperista ison tähden, jonka keskelle piirtää kuvansa. Sitten hän kirjoittaa tähden jokaiseen sakaraan myönteisiä asioita itsestään. Isolle paperille tai taululle kirjoitetaan otsikoksi: ”Olen tähti! Loistan, koska...” Leikkijöiden tähdistä tehdään linnunrata. Jos leikkijät ovat jo ennestään tuttuja toisilleen, voi harjoituksen tehdä myös niin, että leikkijät kirjoittavat toisistaan myönteisiä asioita toistensa tähtiin. (MLL)

5. Yhteistoimintaharjoitteet

Yhteistoimintaharjoitteet ovat tehtäviä, jotka suoritetaan yhdessä ryhmän jäsenten kanssa, ja joilla on selkeä tavoite. Harjoitteiden tavoitteena on hauskanpito sekä yhdessä tekemisen ilo, jossa minästä tulee me. Yhteistoimintaharjoitukset tutustuttavat ihmisiä toisiinsa toisella tavalla ja toisilla tasoilla kuin puhuminen tai esittelyt. Tekeminen avaa uusia näkökulmia muihin; ennestään tututkin huomaavat uusia piirteitä ja taitoja toisissa ja joku aivan pimennossa ollut luonteenpiirrekin pääsee yllättäen esille. Harjoitteiden tavoitteena on myös vapautuminen ja me-hengen vahvistuminen, ominaisuuksien esiintulo, roolien esiinnousu, epäsuora fyysinen kontakti ja tunteiden käynnistyminen.

Harjoitteet on hyvä purkaa ja prosessoida. Purkukysymyksiä voivat olla esimerkiksi mikä tuntui parhaimmalta/hankalimmalta? Miltä tuntui ja miksi? Prosessointikysymyksiä voivat taas olla: miten yhteistyö mielestänne sujui? Mikä olisi voinut mennä paremmin ja miten? Miten voitte kehittää ryhmänne toimintaa tämän perusteella? (Aalto 2000, 280–282.)

Esimerkki **Kehosanat**

Ryhmä muodostaa kirjaimia ja kirjaimista sanoja omien vartaloidensa avulla. Ohjaajan tulee ennen harjoitusta miettiä ryhmän kokoon nähden sopivia sanoja. Ohjeistus: ”Muodostakaa vartaloistanne kirjaimet sanaan: talo (kynä, keksi parku, raha, nenä, tökötti yms.). Minä katson, voiko sen lukea”. Voidaan tehdä myös lukuja. Ohjaaja tarkistaa, että sanan voi lukea ja antaa myönteistä palautetta. Lopuksi harjoite puretaan ja prosessoidaan, ja ohjaaja kysyy: ”Miltä sanojen muodostaminen tuntui?” ”Mitä opitte yhteistyöstä?” Ryhmän yhteistyötä voi myös havainnoida. Samantapainen harjoite on myös patsaat, jossa ryhmä tekee itsestään erilaisia patsaita. (Aalto 2000, 347-348.)

6. Luottamusharjoitteet

Harjoitteiden avulla pyritään kasvattamaan ryhmän turvallisuutta lisäämällä luottamusta, mikä onkin turvallisen ryhmän tärkein tekijä. Luottamusharjoitteissa rakennetaan turvallisuutta ryhmän varaan, eikä yksittäisen henkilön tai olosuhteiden varaan. Tällainen turvallisuuden muoto estää taakertuvien riippuvuussuhteiden syntymisen sekä luottamuksen olosuhteisiin.

Luottamusharjoitteiden avulla voidaan myös saada korvaavia kokemuksia petetyksi tulemisen tunteille. Luottamus ryhmään voi myös synnyttää uutta uskoa ihmisiin ja ryhmään sekä elämään, kun saa kokemuksia ihmisistä jotka välittävät. Harjoitteilla voidaan työstää lisäksi elämisen taitoja, kuten luottamuksen osoittamista, luotettavaksi osoittautumista, vastuun ottamista sekä turvallisuuden luomista. Luottamusharjoitteet on hyvä purkaa, mutta aina se ei ole kuitenkaan välttämätöntä. Jos niihin liittyy kielteisiä kokemuksia, tulee ne aina purkaa. (Aalto 2000, 363-364.)

Esimerkki **Parikuljetus**

Ohjaaja näyttää kuljetusotteen jonkun avustajan kanssa, ja voi sanoa seuraavalla tavalla: ” Käytte pareittain kasvot vastatusten. Toisen silmät sidotaan. Tartutte toinen toisistanne kyynärtaipeen alapuolelta, niin että kyynärvarsi muodostaa 90 asteen kulman vartalonne kanssa. Sen jälkeen toinen lähtee kuljettamaan toista hitaasti eteenpäin (kuljettaja kulkee selkä edellä) muistaen, että liikkuminen tapahtuu kuljetettavan turvallisuuden ehdoilla. Ette siis saa vetää häntä nopeampaan vauhtiin, kuin mitä hän itse haluaa. Ollaan ääneti. Minä ilmoitan, milloin vaihdatte parin osapuolia” Kun on kuljettu tilassa n. 3-5min. ohjaaja ilmoittaa rauhallisella ja kuuluvalla äänellä: ”Poikki. Nyt voitte vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia siitä, miltä tuntui olla kuljetettavana ja kuljettaa”. Noin 1-2 min juttelun jälkeen ohjaaja sanoo: ” Vaihdatte nyt osapuolia. Sokeutetusta tulee näkevä ja päinvastoin. Voitte jatkaa”. Kun taas on kävelty 3-5min, harjoite pysäytetään ja annetaan aikaa jakamiselle. (Aalto 2000, 366-367.)

Tietojen keräämisessä olen käyttänyt seuraavia lähteitä:

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. 202 harjoitetta, 303 variaatiota. My Generation Oy. Tampere: Tammer-Paino Oy.

MLL. Mannerheimin lastensuojeluliitto. nd. Leikkipaikka. Luettu 14.1.2008. http://jkk.mll.fi/leikkipaikka_intro.php

Paraisten Merikotkat ry/ms. nd. Partio. Leikit. Paraisten partiolippukunnan sivustolta. Luettu 21.1.2008. <http://www.lpk.partio.fi/v-sp/pameko/leikit.htm>

Rauhantalkoot 2002. Suomen YK-Liitto. Sosiaalisen ja eettisen rauhankasvatuksen aineisto. Luettu 18.3.2009. <http://www.rauhanliitto.fi/rauhankoulu/oppimateriaalit/rauhantalkoot-materiaali>

Hei arvoisa 1.–2.-luokkalaisten opettaja!

Olen ohjaustoiminnan opiskelija Hämeen ammattikorkeakoulusta Hämeenlinnasta, (kotoisin Nivalasta). Olen tekemässä opinnäytetyötä aiheesta ryhmätoiminnallisten menetelmien merkitys yhteisöllisyyden ja lasten kaverisuhteiden tukemisessa. Kyselyni tarkoituksena on tarkastella ryhmätoiminnallisten menetelmien käyttöä alkuopetuksessa Nivalassa ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia menetelmien käytöstä.

Ryhmätoiminnallisilla menetelmillä tarkoitan tässä kyselyssä ryhmässä toteutettavia toiminnallisia ja elämyksellisiä menetelmiä, joiden tarkoituksena on kiinteyttää ryhmää ja rakentaa turvallisia ryhmiä, eli edistää ryhmän yhteisöllisyyttä. Menetelmien tavoitteena on myös elämisen taitojen, kuten sosiaalisten taitojen oppiminen. Olen jakanut menetelmät kuuteen alakategoriaan sen mukaan mitä kyseisillä menetelmätyypeillä erityisesti pyritään saavuttamaan. Tähän kyselyyn liittyy kaikille tuleva kooste (ks. tiedosto ”Ryhmätoiminnallisia_menetelmia”), joka sisältää eri menetelmätyyppien tavoitteet sekä 1-2 esimerkkiä jokaisesta menetelmätyypistä. Voit tutustua niihin tarpeen mukaan kyselyn eri vaiheissa.

Haluan tarkastella opinnäytetyössäni juuri koulumaailmaa ryhmätoiminnallisten menetelmien kenttänä, sillä koululuokka on lapselle merkittävä yhteisö. Valitsin kohderyhmäksi 1.–2.-luokkalaisten, koska kyseessä on ympäristö ja ikäryhmä, jolloin luodaan kenties jopa yhdeksän vuotta kestäviä ryhmiä ja kaverisuhteita. Opettajien käsityksiä ja kokemuksia kysyn, koska opettajat ovat päivittäin tekemisissä lasten kanssa, ja ovat heille erittäin tärkeitä henkilöitä.

Toivon, että sinulla on aikaa vastata tähän kyselyyn.

Kysely ja erityisesti kyselyyn liittyvä kooste menetelmistä antaa työvälineitä ryhmähengen ja kaverisuhteiden tukemiseen sekä samalla kouluksiääamisen ennaltaehkäisevään työhön. On tärkeää, että lapsilla on turvallinen ryhmä, myös koulussa. Lapsilla on oikeus kivaan kouluun, kaveriinkin ja koulurauhaan.

Tulen käsittelemään kaikki vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti, ja niin etteivät vastaajien nimi- tai koulutiedot tule missään vaiheessa näkyviin.

Palautathan kyselyn viimeistään **tiistaina 31.3.2009** tähän samaan sähköpostiosoitteeseen, josta saat tämän eli heidi.kivioja@student.hamk.fi

Olen erittäin kiitollinen vaivannäöstäsi.

Ystävällisin terveisin ja lisätietoja antaa
ohjaustoiminnan opiskelija Heidi Kivioja
p. 040 7715318

Lahdensivuntie 11 as 9 13100 Hämeenlinna

Opinnäytetyöstä lisätietoja voit kysyä myös koulutusohjelmajohtaja Paula Rantamaalta. p. 0400 461402 tai email: etunimi.sukunimi@hamk.fi

MUISTUTUSVIESTI KYSELYYN VASTAAMISESTA

Hei arvoisa 1.–2.-luokan opettaja!

Koska viime viikolla lähettämäni kyselyyni ryhmätoiminnallisista menetelmistä tuli niin vähän vastauksia, ja vastaamisaikakin oli niin lyhyt, annan teille lisää aikaa tämän viikon loppuun saakka. Eli palautathan kyselyn viimeistään su 5.4.

Olisin todella iloinen, jos teiltä löytyisi aikaa opettajan kiireiden keskeltä vastata tähän tärkeään kyselyyn. Te saisitte tällöin mahdollisesti uusiakin työvälineitä ryhmähengen ja kaverisuhteiden tukemiseen, sekä kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön, ja minä saisin kattavamman kuvan Nivalan alakoulujen 1.–2.-luokkien ryhmätoiminnallisten menetelmien käytöstä.

Ystävällisin terveisin
ohjaustoiminnan artenomi-opiskelija
Heidi Kivioja

Alla saatekirje kyselyyn uudelleen:

Hei arvoisa 1.–2.-luokkalaisten opettaja!

Olen ohjaustoiminnan opiskelija Hämeen ammattikorkeakoulusta Hämeenlinnasta, (kotoisin Nivalasta). Olen tekemässä opinnäytetyötä aiheesta ryhmätoiminnallisten menetelmien merkitys yhteisöllisyyden ja lasten kaverisuhteiden tukemisessa. Kyselyni tarkoituksena on tarkastella ryhmätoiminnallisten menetelmien käyttöä alkuopetuksessa Nivalassa ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia menetelmien käytöstä.

Ryhmätoiminnallisilla menetelmillä tarkoitan tässä kyselyssä ryhmässä toteutettavia toiminnallisia ja elämyksellisiä menetelmiä, joiden tarkoituksena on kiinteyttää ryhmää ja rakentaa turvallisia ryhmiä, eli edistää ryhmän yhteisöllisyyttä. Menetelmien tavoitteena on myös elämisen taitojen, kuten sosiaalisten taitojen oppiminen. Olen jakanut menetelmät kuuteen alakategoriaan sen mukaan mitä kyseisillä menetelmätyypeillä erityisesti pyritään saavuttamaan. Tähän kyselyyn liittyy kaikille tuleva kooste (ks. tiedosto "Ryhmätoiminnallisia_menetelmia"), joka sisältää eri menetelmätyyppien tavoitteet sekä 1-2 esimerkkiä jokaisesta menetelmätyypistä. Voit tutustua niihin tarpeen mukaan kyselyn eri vaiheissa.

Haluan tarkastella opinnäytetyössäni juuri koulumaailmaa ryhmätoiminnallisten menetelmien kenttänä, sillä koululuokka on lapselle merkittävä yhteisö. Valitsin kohderyhmäksi 1.–2.-luokkalaiset, koska kyseessä on ympäristö ja ikäryhmä, jolloin luodaan kentties jopa yhdeksän vuotta kestäviä ryhmiä ja kaverisuhteita. Opettajien käsityksiä ja kokemuksia kysyn, koska opettajat ovat päivittäin tekemisissä lasten kanssa, ja ovat heille erittäin tärkeitä henkilöitä.

Toivon, että sinulla on aikaa vastata tähän kyselyyn. Kysely ja erityisesti kyselyyn liittyvä kooste menetelmistä antaa työvälineitä ryhmähengen ja kaverisuhteiden tukemiseen sekä samalla koulukiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön. On tärkeää, että lapsilla on turvallinen ryhmä, myös koulussa. Lapsilla on oikeus kivaan kouluun, kavereihin ja kouluruuhaan.

Tulen käsittelemään kaikki vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti, ja niin etteivät vastaajien nimi- tai koulutiedot tulle missään vaiheessa näkyviin.

Kysely on omana tiedostonaan liitteenä. Se sisältää sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä, ja se on tehty microsoft word -ohjelmalla. Kirjoita vastauksesi viivojen paikalle, jolloin voit poistaa viivat. Lopuksi tallenna vastauksesi, ja lähetä kysely liitetiedostona takaisin tähän samaan sähköpostiosoitteeseen, josta saat tämän eli heidi.kivioja@student.hamk.fi

Palautathan kyselyn viimeistään tiistaina 31.3.2009!

Olen erittäin kiitollinen vaivannäöstäsi.

Ystävällisin terveisin ja lisätietoja antaa
ohjaustoiminnan opiskelija Heidi Kivioja
p. 040 7715318
Lahdensivuntie 11 as 9 13100 Hämeenlinna (voit lähettää vastaukset myös postitse)

Opinnäytetyöstä lisätietoja voit kysyä myös koulutusohjelmajohtaja Paula Rantamaalta. p. 0400 461402 tai email: etu-nimi.sukunimi@hamk.fi

LEHTIARTIKKELI: KOULUSURMIEN EHKÄISEMINEN HYVÄSSÄ VAUHDISSA 7.11.2009

maa

Lauantai 7. marraskuuta 2009

Koulusurmien ehkäiseminen hyvässä vauhdissa

Helsinki

Koulusurmien estäminen on kahden viime vuoden aikana edennyt vauhdilla. Kaksi vuotta sitten tehdyistä Jokelan surmista käyntiin pyörähtänyt työ on läpäissyt useita yhteiskunnan osa-alueita. Nopeimmin tilanne otettiin haltuun koulujen turvajärjestelyissä.

- Kouluissa on käyty läpi poistumisteitä ja keskusradioiden toimivuutta. Lisäksi oppilaitoksissa on harjoitettu hätätilanteita, kertoo sisäministeriön sisäisen turvallisuuden sihteeristön päällikkö Tarja Mankkinen.

- Jos näitä asioita ei olisi harjoitettu, Kauhajoella olisi voinut käydä pahemmin.

Mankkisen mukaan koulujen ja oppilaitosten henkilökunnalle on järjestetty laajasti koulutusta paitsi kriisitilanteessa toiminnasta myös kriisiin havaitsemisesta ja jälkihoidosta. Koulutus on saanut yli 2 000 ihmistä.

- Parhaillaan koolla on kaksi työryhmää, jotka laativat oppilaitoksille ja korkeakouluille turvaohjeet. Ohjeet julkaistaan ensi vuoden alussa.

Myös viranomaisyhteistyötä on tiivistetty, esimerkiksi jokainen koulu on saanut nimikko-poliisin. Mankkinen kertoo, että poliisi on myös käynyt läpi omia johtamiskäytäntöjään ja toimintaansa koulusurmaepäilyissä.

Aseet pois

Eräs paljon puhuttu yksityiskohdata on aseiden saatavuus. Jokelan koulusurmien tutkintalautakunta suositti keväällä aseiden määrän



Jokelan koulusurmista on kulunut kaksi vuotta.

vähentämistä. Mankkisen mukaan poliisi on kertonut lupakäytäntöjen kiristyneen jo huomattavasti.

- Systeemi on näiltä osin kunnossa.

Syyskuussa eduskunnan käsittelyyn tullut ehdotus uudesta aselaista kiristää lupaehtoja entisestään.

Pehmeämpiä keinoja edustaa poliisin lisääntynyt internet-päivystys, jolla pyritään muun muassa pääsemään käsiksi uhkaaviin viesteihin jo alkuvaiheessa. Väkivallantekoa suunnittelevan ihmisen tunnistaminen on kuitenkin vaikeaa. Vaikka koulujen oppilashuoltoa pyritäänkin kehittämään, oikoteitä

tuloksiin ei löydy.

- Esimerkiksi Jokelan tapauksessa tekijällä ei ollut häiriökäytöstä. Hän oli syrjäytynyt, mutta ei totutulla tavalla, Mankkinen kertoo.

Uhrien näkökulma esiin

Koska koulusurmaa suunnittelevien tavoittaminen on vaikeaa, kaipaa poliisi apua ehkäisyyn myös viestimiltä. Helsingin poliisin rikosylikomisario Kari Tolvanen sanoo, että väkivaltarikoksista uutisoitaessa pitäisi tuoda enemmän esille uhrien näkökulmaa.

- Toivoisin uhrien kärsisen ja omaisten surun näköuutisoinnissa enemmän, ei heti tapahtumien jälkeen suruajan päätyttyä.

Tolvasen mukaan tällainen käsittely viestimissä voisi olla ennaltaehkäisevästi, sillä viestelisi tosielämästä vienneitä ihmisiä näkemään tulla seuraukset.

- Se voisi vaikuttaa ihmisiin, jotka suunnittelevat tekoja.

Rikoksenteikijän Tolvanen voisi jäävän tulevaisuudenemmälle huomiolle, arvioi, että tämä estäisi teon turhan glorifioitumisen.)

Lähde: STT 2009. Koulusurmien ehkäiseminen hyvässä vauhdissa. Artikkel. Hämeen Sanomat 7.11.2009.

Jokelan kouluampuja kirjeessään: Kunpa kenenkään ei tarvitsisi enää tällaista tehdä

Helsinki

Jokelan kouluampujan Pekka-Eric Auvisen vanhemmat toivovat, että heidän tarinansa auttaisi estämään nuorten väkivaltaisia tekoja. Mikaela Vuorio ja Ismo Auvinen kertoivat haastattelussa MTV3-kanavan 45 minuuttia -ohjelmassa keskiviikkona elämästään surun, syyllisyyden ja vihan tunteiden keskellä.

Vanhempien mukaan Kauhajoen ampumatapaus lisäsi valtavasti huolta siitä, miten nuorilla menee.

- Kauhajoen jälkeen alettiin taas kerran purkaa tätä vyyhtä ihan väärästä päästä eli alettiin selvittää seurauksia, ei syitä. Matti Saarella oli ase, Pekka-Ericillä oli ase. Eihän ase ole syy vaan pelkkä seuraus jostain, mitä on tapahtunut aiemmin, Ismo Auvinen sanoi.

Äiti on yrittänyt oppia elämään syyllisyydentunteen kanssa.

- Ihminen on sillä tavalla rakennettu, että kun jotain näin hirveää tapahtuu niin, sitä käy läpi koko oman elämänsänsä, Vuorio sanoi itkien.

Isä Auvinen vietti aamun vuosi sitten marraskuussa poikiensa kanssa. Ensin kouluun lähti nuorempi poika ja sitten Pekka-Eric. Myöhemmin isä sai soiton pojan koulukaverilta.

- Kysyttiin onko Pekka kotona, tai onko Pekan ase kotona. Siinä vaiheessa putosi melkein tonni tiiliä niskaan.

Isä löysi kirjeen

Isän löytämästä ostoskuitista ilmeni, että poika oli ostanut aseensa edellisenä perjantaina. Isä löysi

myös perheelle jätetyn kirjeen.

- Siinä yläpuolella luki "Isä, äiti ja veli".

- Siinä (kirjeessä) oli mainittu, että toivottavasti olot ovat tulevaisuudessa paremmat yksilölle. Hän toivoi, ettei kenenkään tarvitsisi enää tällaista tehdä, isä kertoi.

Vuorion mukaan vanhemmat saivat tietää Pekka-Ericin tilasta vasta viiden jälkeen iltapäivällä. Suuren yleisön keskuuteen asia oli levinnyt jo aiemmin.

Vanhemmilla ei ollut tietoa, että pojalla olisi ollut taipumusta väkivaltaan tai sen ihannoituihin.

Poikaa alettiin kiusata jo alasteella. Häneen käytiin kiinni, rökitettiin ja muun muassa nimeltettiin. Loppujen lopuksi Pekka-Ericillä ei ollut enää yhtään kaveria, äiti muisteli yläastevuosia. (STT)

Lähde: STT 2008. Jokelan kouluampuja kirjeessään: Kunpa kenenkään ei tarvitsisi enää tällaista tehdä. Artikkelin Hämeen Sanomat 6.11.2008, 12.

VIERAILIJA

Kiva koulu on jokaisen lapsen oikeus

Lasten tasapuoliset oppimismahdollisuudet ja turvallinen kouluympäristö ovat peruskoulun tärkeimpiä arvoja. Turvallisessa koulussa on hyvä oppia ja kasvaa aikuisuuteen.

Turvallinen ja laadukas oppimisympäristö ehkäisee myös monen lapsen ja nuoren syrjäytymiskiirteen.

Koulukiusaaminen on nykypäivän koulussa valittavan yleinen ja sitkeään juurtunut ongelma. Huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta on suuri.

KiVa-koulu tavoittelee nollatoleranssia

Vaikka tahtoa kiusaamiseen puuttumiseen on löytynyt, ovat tehokkaasti koulukiusaamiseen pureutuvat keinot olleet vähissä. Kouluissa tarvitaan varhaisen tunnistamisen ja tuen taitoja sekä tehokkaita ennaltaehkäiseviä toimintatapoja.

Opetusministerinä yksi keskeisistä tavoitteistani on luoda koulukiusaamiseen nollatoleranssi. Tämän vuoksi opetusministeriö on rahoittanut KiVa Koulu -ohjelmaa, jonka tavoitteena on ehkäistä ja vähentää koulukiusaamista luomalla konkreettisia välineitä opettajien, oppilaiden ja vanhempien käyttöön.

Toimenpideohjelmaa kehitetään yhteistyössä Turun yliopiston kanssa ja siihen osallistuu lähes 25 000 lasta eri puolilta Suomea.

Vastaavan laajuista kehittämishanketta ei ole aiemmin toteutettu missään muualla maailmassa. Kokeilun ensimmäisessä vaiheessa se kohdistuu yli 4 000 peruskoulun neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaaseen.

KiVa Koulu -ohjelman kaikille oppilaille tarkoitettuihin toimenpiteisiin kuuluvat oppitunnit, joilla käsitellään kiusaamiseen liittyviä teemoja keskusteluin ja harjoituksin. Kiusaamisen vastaisessa tietokonepelissä oppilaat seikkailevat virtuaalisessa koulussa, Kivalan ala-asteella, pyrkien auttamaan kiusattuja tovereitaan. Lisäksi käytössä ovat selvittelykeskustelut, joihin ryhdytään kiusaamisen tultua ilmi.

Koulukiusaamista on mahdollista ehkäistä ennalta ja kitkeä kiusaaminen ajoissa.

pilaiden kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon.

Myönteiset tulokset näkyvät sekä lasten omista että toverien heistä tekemissä arvioissa ja jokaisessa kokeiluun osallistuneessa ikäryhmässä. Ohjelma lisäsi myös opettajien osaamista; kokeilun päättyessä kokeilukoulujen opettajista 23 prosenttia tunsi tietävänsä koulukiusaamisesta ”hyvin paljon”, kun vastaava luku kontrollikouluissa oli 9,8 prosenttia.

Ohjelman tulokset ovat myös kansainvälisesti merkittäviä, sillä yhtä hyviä tuloksia ei ole saatu koe-kontrollikouluasetelmaa käyttävissä vastaavissa koulukiusaamistutkimuksissa aikaisemmin missään maailmassa.

Vanhemmat mukaan

Tänä syksynä vastaava kokeilu on aloitettu 1-3. ja 7-9. vuosiluokilla. Samalla lähetetään kaikkiin perusopetusta antaviin kouluihin syksyn kuluessa kirje, jossa kerrotaan mahdollisuudesta ottaa -ohjelma käyttöön vuoden päästä syksyllä 2009. Mukaan lähtevien koulujen henkilökunta perehdytetään ohjelmaan kevään aikana.

Tarkoituksena on, että ohjelma on valtakunnallisesti koulujen saatavilla vuonna 2009. Tärkeää on myös sisällyttää hankkeen tuottamia käytäntöjä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

KiVa Koulu -hankkeen tarkoituksena on sitouttaa myös vanhemmat kiusaamisen vastaiseen työhön. He ovat ensisijaiset vaikuttajat ja vastuunkantajat lapsen elämässä. Toimivan kodin ja koulun yhteistyön on oltava osa jokaisen lapsen arkea. Vanhempain toiminnan avulla voidaan luoda tärkeitä aikuisten verkostoja lasten kasvun tueksi.

Vain yhteisvoimin koulukiusaamista on mahdollista ennaltaehkäistä ja kitkeä kaikki kiusaaminen riittävän ajoissa. Jokaisen koulun on oltava kiva koulu.

Sari Sarkomaa

Kirjoittaja on opetusministeri ja helsinkiläinen kansanedustaja (kok.).

Yhteisöllisyys sille kuuluvaan arvoon

Ohjelma tavoitteena on lisätä koulujen yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Tarkoituksena on saada koko kouluyhteisö yhdessä huolehtimaan toisista ja hyväksymään se, että kaikki lapset ovat erilaisia, mutta samanarvoisia.

KiVa Koulu -ohjelman ensimmäiset tulokset on jo saatu. Ne osoittavat sekä kiusatuksi joutumisen että toisten kiusaamisen vähentyneen merkittävästi ohjelmaa lukuvuonna 2007-2 008 toteuttaneissa kouluissa.

Toistuvasti kiusatuksi joutuvien sekä muita kiusaavien lasten osuus väheni kokeilukouluissa vuoden aikana noin 40 prosentilla. Lisäksi ohjelma vaikutti myönteisesti op-

Lähde: Sarkomaa S. 2008. Kiva koulu on jokaisen lapsen oikeus. Artikke-
li, Vierailija. Hämeen Sanomat 19.10.2008, 2.