

Nea Aarva-Lyytinen, Kaisu Utriainen

Tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun ryhmä helsinkiläisen alakoulun viidesluokkalaisille oppilaille

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti (AMK)

Toimintaterapian koulutusohjelma

Opinnäytetyö

25.4.2014

Tekijät Otsikko	Nea Aarva-Lyytinen, Kaisu Utriainen Tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun ryhmä helsinkiläisen alakoulun viidesluokkalaisille oppilaille
Sivumäärä Aika	44 sivua + 6 liitettä Kevät 2014
Tutkinto	Toimintaterapeutti (AMK)
Koulutusohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaajat	Lehtori Satu Aittomäki Lehtori Jari Pihlava
<p>Lasten ja nuorten henkinen hyvinvointi on ollut paljon esillä viime vuosina. Erilaisia keinoja puuttua henkisen hyvinvoinnin pulmiin on pohdittu ja erityisesti kouluympäristön mahdollisuuksia henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi on alettu kehittää. Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja ohjata kouluympäristössä tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun keskittyvä ryhmä viidesluokkalaisille pojille, sekä selvittää voidaanko kouluympäristössä toteutetun toimintaterapiaryhmän aikana tehdyillä toiminnallisilla harjoituksilla edistää ryhmään osallistuvien poikien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua. Tämän lisäksi haluttiin selvittää millaisia kokemuksia ryhmän osallistujilla oli toteutetusta ryhmästä ja siinä käytetyistä harjoituksista. Opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimi helsinkiläisen alakoulun erityisluokanopettaja.</p> <p>Opinnäytetyöntekijät suunnittelivat ja ohjasivat ryhmän, joka toteutettiin yhteistyökoulun tiloissa marras-joulukuussa 2013. Ryhmään osallistui kolme 11-vuotiasta, viidesluokkalaista erityisluokalla olevaa poikaa, jotka valikoituivat ryhmään heidän opettajansa suosituksesta. Ryhmä tapasi yhteensä kuusi kertaa ja jokainen ryhmäkerta kesti yhden oppitunnin ajan. Ryhmän tarkoitus oli edistää ryhmäläisten tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitoja. Menetelminä käytettiin erilaisia toiminnallisia menetelmiä ja harjoituksia. Teoreettinen tausta työlle muodostui tunneteorioista, tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehityksestä sekä sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehiksestä. Ryhmän suunnittelussa ja toteutuksessa käytettiin Barbara Borgin ja Mary-Ann Brucen terapeutin toimintaryhmän systeemimallia. Opinnäytetyö toteutettiin tapaustutkimuksena ja tiedonkeruumenetelminä käytettiin opettajan kyselylomaketta, osallistujien palautelomakkeita sekä osallistuvaa havainnointia.</p> <p>Aineiston analyysin perusteella ei voitu yksiselitteisesti todeta, voidaanko kouluympäristössä toteutetun toimintaterapiaryhmän aikana tehdyillä toiminnallisilla harjoituksilla edistää viidesluokkalaisten poikien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua. Sen sijaan selkeämpää tietoa saatiin osallistujien kokemuksista ryhmästä ja sen aikana tehdyistä harjoituksista. Yleinen mielipide ryhmästä oli positiivinen, mutta harjoituskohtaiset tulokset vaihtelivat.</p>	
Avainsanat	Koulussa tehtävä toimintaterapia, toimintaterapiaryhmä, tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu

Authors Title	Nea Aarva-Lyytinen, Kaisu Utriainen A group focusing on the identification and expression of emotions for fifth grade students of an elementary school in Helsinki
Number of Pages Date	44 pages + 6 appendices Spring 2014
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Satu Aittomäki, Senior Lecturer Jari Pihlava, Senior Lecturer
<p>The emotional well-being of children and young people has been a much discussed issue in the past years. This has resulted in the development of different methods of intervening with emotional problems and especially of the possibilities to support emotional well-being within a school environment. The purpose of the thesis was to plan and direct an occupational therapy group for fifth grade students that would focus on the identification and expression of their emotions, with the aim to evaluate if the functional methods and exercises used during the group could be used to enhance these skills. An additional purpose of the thesis was to examine the participants' experiences of the group in general and the methods used during the group. A special education teacher from the participating school was the thesis cooperation partner.</p> <p>The authors of the thesis planned and directed a group that was held in November and December of 2013. Three 11-year old boys were chosen to participate in the group on the recommendation of their teacher. This group convened a total of six times and each group meeting lasted approximately 40 minutes. During these group meetings different functional activities and exercises were used in order to enhance the group members' skills to identify and express their emotions. The theoretical background of the thesis was based upon different theories of emotions, emotional and social development, and the frame of reference to enhance social participation. In planning and directing the group the authors used Barbara Borg and Mary-Ann Bruce's system model of the therapeutic activity group. The project was carried out as a case study. The data collection methods used were participant observation, a questionnaire for the teacher and a feed-back form for group participants.</p> <p>Based on the analysis of this material it cannot be definitely stated that the identification and expression of emotions can be enhanced with the methods used during an occupational therapy group within a school environment. Clearer information was ascertained from the participants' experiences of the group and the methods used during the group. The general opinion of the group was positive but the opinions about individual exercises varied.</p>	
Keywords	School based occupational therapy, occupational therapy group, identification of emotions, expression of emotions

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön toteutus	4
2.1	Tapaustutkimus ja toimintatutkimus	4
2.2	Tutkimuskysymykset	4
2.3	Keskeiset käsitteet	5
2.4	Ryhmän toteutus	7
3	Koulu henkisen hyvinvoinnin tukena ja toimintaterapian ympäristönä	8
3.1	Henkinen hyvinvointi kouluympäristössä	8
3.2	Koulussa tehtävä toimintaterapia	11
4	Tunne ja tunne-elämän kehitys	14
4.1	Tunteen tunnistaminen ja ilmaisu	15
4.2	Tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehitys	16
5	Teoreettinen viitekehys	20
5.1	Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys	20
5.2	Terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli	21
6	Ryhmän suunnittelu, rakenne ja eteneminen	23
6.1	Syöte	23
6.2	Käsittely	25
6.3	Tuotos	27
7	Tiedonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi	29
7.1	Tiedonkeruumenetelmät	29
7.2	Opettajan kyselylomakkeen analyysi	31
7.3	Osallistujien palautelomakkeiden analyysi	32
7.4	Havainnoinnin analyysi	35
7.5	Analyysin yhteenveto	38
8	Pohdinta	39
	Lähteet	43

Liitteet

Liite 1. Tiedote vanhemmille

Liite 2. Lupa osallistumiseen

Liite 3. Opettajan kysely ennen ryhmää

Liite 4. Opettajan kysely ryhmän jälkeen

Liite 5. Ryhmäkertojen palautelomake osallistujille

Liite 6. Ryhmäkertojen rakenne

1 Johdanto

On todettu, että tunteiden pitkäkestoinen peittäminen on terveydelle haitallista. Tunteiden patoaminen vaikuttaa kognitiivisiin toimintoihin, mikä näkyy esimerkiksi muistin väliaikaisena heikkenemisenä ja sydämen sekä verenkiertojärjestelmän kuormittumisenä. Myös sosiaalinen kanssakäyminen vaikeutuu, kun tunteita ei ilmaista. Väärinkäsitykset lisääntyvät ja niistä aiheutuu turhia konflikteja (Nummenmaa 2010: 104). Lapsuuden heikolla tunnesäätelyllä on tutkimusten mukaan havaittu olevan yhteyksiä mm. onnettomuuksien määrään, päihteiden käyttöön, epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, pitkäaikaistyöttömyyteen, tunteidensäätelyn ongelmiin ja terveyteen myös myöhäisemmällä iällä (Nurmi – Ahonen – Lyytinen – Lyytinen – Pulkkinen – Ruoppila 2008: 106–109).

Opinnäytetyön aiheena oli ohjata tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun keskittyvä toimintaterapiaryhmä kolmelle viidesluokkalaisille erityisluokan oppilaalle. Yhteistyökumppanina toimi helsinkiläisen alakoulun erityisluokanopettaja, jonka luokalta ryhmäläiset valittiin. Nuorten henkinen hyvinvointi on puhututtanut viime aikoina paljon ja kouluympäristön mahdollisuuksia ja velvollisuuksia henkisen hyvinvoinnin tukemiseen on alettu pohtia melko laajasti myös kansallisella tasolla. Keväällä 2013 Alppilan yläkoulussa tapahtunut välikohtaus, jossa opettaja oli poistanut fyysisiä voimakeinoja käyttäen häiriköivän oppilaan ruokalasta, herätti paljon keskustelua opettajan roolista kasvattajana ja kurinpitäjänä, mutta myös lasten ja nuorten keinoista tai keinottomuudesta käsitellä tunteenpurkauksia. Oman erityisen lisänsä tapaukseen toi se, että välikohtaus kuvattiin kännykällä ja se levisi nopeasti internetissä sekä sosiaalisessa mediassa.

Toinen opinnäytetyöntekijöistä suoritti keväällä 2013 lasten ja nuorten harjoittelun helsinkiläisessä alakoulussa erityisluokan oppilaiden parissa. Siellä hän huomasi, että lapsilla oli haasteita omien ja muiden tunteiden tunnistamisessa, sekä niiden ilmaisussa. Taitojen puute ja lapsen normaalikehitykseen liittyvä tunnemaailman hämmennys vaikutti myös oppilaiden koulunkäyntiin. Yhteistyössä erityisluokanopettajan kanssa ryhdyttiin ideoimaan opinnäytetyönä toteutettavaa tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen ryhmää, johon valittaisiin oppilaita, jotka hyötyisivät ryhmämuotoisesta toimintaterapiasta, jossa toiminnallisin menetelmin puututtaisiin näihin pulmiin.

Ryhmän ohjaamisesta syksyllä 2013 sovittiin yhteistyökumppanin kanssa ja kesä käytettiin tiedonhankintaan ja ryhmän suunnitteluun. Tutkimustietoa liittyen kouluissa teh-

tävään toimintaterapiaan ja tunne-häiriöiden hoitoon toimintaterapian keinoin etsittiin ulkomaisista ja suomalaisista terveydenhuollon sekä kuntoutuksen tietokannoista. Suomalaisia toimintaterapian tutkimuksia kouluissa tehtävästä toimintaterapiasta ei löydetty lainkaan. Tämä ei tullut yllätyksenä, sillä koulussa tehtävä toimintaterapia on Suomessa hyvin vähäistä. Suomessa kouluissa toimii tällä hetkellä yhteensä viisi toimintaterapeuttia, joista kaikki työskentelevät Espoossa. Maailmanlaajuisesti koulussa tehtävä toimintaterapia ei kuitenkaan ole uusi asia, vaan esimerkiksi Yhdysvalloissa American Occupational Therapy Association arvioi jo vuonna 2003, että noin 25 % toimintaterapeuteista työskentelee kouluissa (Brandenburger – Shasby 2005).

Ulkomaisia suoraan tai melko suoraan opinnäytetyön aiheeseen liittyviä tutkimuksia löydettiin useampi, joista viisi esitellään luvussa kolme. Haut oli aluksi rajattu koskemaan vain toimintaterapiaa, mutta pian huomattiin, että pelkästään toimintaterapian tutkimuksesta ei antanut tarpeeksi taustatietoa opinnäytetyölle. Hakua laajennettiin koskemaan myös muita lasten kanssa työskenteleviä ammattiryhmiä, kuten opettajia, sairaanhoitajia ja mielenterveyden ammattilaisia. Vapaamuotoisten Google-hakujen tuloksena löydettiin jonkin verran ”harmaata” tietoa tunne-elämän pulmiin puuttumisesta kouluympäristössä, kuten esimerkiksi opetushallituksen julkaisema kouluille tarkoitettu tunnekasvatusmateriaali Tunteesta tunteeseen (Kerola – Kujanpää – Kallio 2013). Tätä opetusmateriaalia hyödynnettiin myös opinnäytetyön toiminnallisten menetelmien valinnassa.

Opinnäytetyöntekijät halusivat lisäksi selvittää, onko vastaavanlaisia opinnäytetöitä tehty aikaisemmin. Muutama toimintaterapian koulutusohjelmasta valmistunut opinnäytetyö löydettiin, mutta niissä keskityttiin lähinnä kartoittamaan toimintaterapian mahdollisuuksia kouluissa ja sitä, miten toimintaterapeutti voisi olla yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Luettuja opinnäytetöitä olivat, ”Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti”: Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaa Pohjan koulun arjessa (Juhola – Matomäki – Välimäki 2012) ja ”Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi” -esitteen käyttö toimintaterapeuttien ja erityisluokanopettajien välisessä yhteistyössä. (Rintakumpu – Grönlund 2010). Ryhmämuotoisesta toimintaterapiasta koulussa, tunne-elämään liittyvästä toimintaterapiasta koulussa tai vastaavaa ryhmän toteutusta ei löydetty jo tehdyistä opinnäytetöistä.

Alusta asti oli selvää, että ryhmän suunnitteluun ja arviointiin käytettäisiin Borg ja Brucen terapeuttisen toimintaryhmän systeemimallia. Sosiaalisen osallistumisen tukemi-

sen viitekehystä otettiin työhön perustelemaan terapeuttisia toimintatapoja ja ohjaamaan opinnäytetyöntekijöiden ajattelua tunteen tunnistamiseen ja ilmaisemiseen. Kirjallisuutta tunteista ja tunteiden tunnistamisesta sekä ilmaisusta löytyi runsaasti, joista opinnäytetyöhön valittiin sopivimmat. Ohjattava ryhmä ei ollut psykoterapiaryhmä, joten opinnäytetyöntekijät päättivät olla käsittelemättä tunnetta minkään tietyn tunneteorian kautta.

Alkusyöksystä ryhmän ajankohta ja muoto vahvistettiin yhteistyökumppanin kanssa. Yhteistyökumppanin suosituksesta ryhmään valittiin neljä 11-vuotiasta poikaa, joilla oli erilaisia pulmia tunne-elämän eri osa-alueilla. Ryhmä ohjattiin marras-joulukuussa 2013 ja ryhmäkertoja oli kuusi. Samalla viikolla, jolloin ryhmän oli määrä alkaa, osallistujamäärä pieneni kolmeen, koska yksi pojista joutui jättämään ryhmän ennalta arvaamattomista syistä.

Tammikuussa 2014 opinnäytetyöntekijät aloittivat monimuotoisen opinnäytetyön kirjallisen osuuden. Kirjallinen osuus koostuu tausta-, teoria- ja käytäntö-, analyysi-, johtopäätökset- ja pohdintaosioista. Opinnäytetyön taustakappaleissa on esitelty tapaus ja toimintatutkimuksen peruseräkkeet, opinnäytetyön tutkimuskysymykset, keskeiset käsitteet ja ryhmän tausta tarkemmin. Teoriaosuudessa käydään läpi opinnäytetyötä varten etsityt taustatutkimukset ja käytetyt teoriat. Käytäntö luvuissa kerrotaan tarkasti ryhmän suunnitteluun liittyvät seikat ja ryhmän toteutus sekä tiedonkeruumenetelmät. Analyysissa pohditaan ryhmästä kerätyn aineiston paljastamia tuloksia ja vedetään niistä johtopäätöksiä. Lopuksi opinnäytetyöntekijät ottavat etäisyyttä projektiinsa ja pohtivat mikä onnistui, mikä epäonnistui, miten aihetta voisi jatkokehittää ja mihin opinnäytetyö sijoittuu suuremmissa mittakaavassa.

2 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyö koostuu ryhmän toteuttamisesta tapaustutkimuksen keinoin ja kirjallisesta osuudesta. Seuraavissa luvuissa esitellään opinnäytetyössä käytetyt tutkimusmenetelmät tapaus- ja toimintatutkimus sekä tutkimuskysymykset. Sen lisäksi määritellään opinnäytetyön keskeiset käsitteet ja esitellään ohjattu ryhmä.

2.1 Tapaustutkimus

Opinnäytetyö ei ole varsinainen tutkimus, mutta opinnäytetyöhön haluttiin tuoda tutkimuksellisuutta valitsemalla ryhmän toteutusmenetelmät vastaamaan tutkimusmenetelmiä. Tapaustutkimuksen tarkoitus on tuottaa mahdollisimman yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saarela-Kinnunen – Eskola 2010: 190). Opinnäytetyön ilmiönä on kouluympäristössä toteutettu toimintaterapiaryhmä, jossa erilaisten harjoitusten avulla yritetään edistää osallistujien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitoja. Ryhmän suunnittelu- ja toteutusvaiheet on avattu melko yksityiskohtaisesti. Tapaustutkimuksen raportoinnissa on oleellista tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jotta se miten johtopäätöksiin on päästy, olisi mahdollisimman läpinäkyvää (Saarela-Kinnunen – Eskola 2010: 190-19).

Tapaustutkimuksessa käytetään useita tiedonkeruumenetelmiä, joiden tarkoitus on tuottaa sama vastaus tutkimuskysymykseen. Tällaista tiedonkeruun tapaa kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuu useampi tutkija. Tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos tutkijat pääsevät samaan lopputulokseen. (Kananen 2013: 34–35, 80.) Opinnäytetyössä käytettiin sekä aineisto-, että tutkijatriangulaatiota. Opinnäytetyön tekoon osallistui kaksi tekijää ja aineistoa kerättiin havainnoimalla sekä kyselylomakkeilla. Luotettavuutta on tarkasteltu lisää pohdintaosiossa.

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset luotiin niin, että ne sopivat ryhmän tavoitteisiin ja tarkoitukseen. Ryhmä suunniteltiin edistämään ryhmään osallistuvien 11-vuotiaiden poikien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun taitoja erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä etsittiin vastausta siihen, voitaisiinko juuri näillä ryh-

mässä tehdyillä toiminnallisilla menetelmillä vaikuttaa positiivisesti ryhmäläisten tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitoihin. Toinen tutkimuskysymys syntyi tarpeesta saada tietoa osallistujien kokemuksista ryhmän aikana tehdyistä harjoituksista ja ryhmästä yleisesti. Kokemuksia keräämällä haluttiin saada tietoa siitä mikä onnistui ja mikä ei, kehittää opinnäytetyöntekijöiden omaa työtä ja mahdollisesti jatkokehittää ryhmää eteenpäin koulun tarpeisiin. Aiheen rajaamisen ja kysymysten muokkaamisen jälkeen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Voidaanko kouluympäristössä toteutetun toimintaterapiaryhmän aikana tehdyillä toiminnallisilla harjoituksilla edistää ryhmään osallistuvien viidesluokkalaisten poikien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua?
2. Millaisia kokemuksia ryhmän osallistujilla oli toteutetusta ryhmästä ja siinä käytetyistä harjoituksista?

2.3 Keskeiset käsitteet

Keskeisten käsitteiden määrittelyn tavoite on tarkentaa lukijalle opinnäytetyön kannalta oleellisia käsitteitä ja selventää, mitä niillä tarkoitetaan juuri tässä työssä. Aiheen rajaamisen ja siihen liittyvien ilmiöiden tarkemman tutkimisen jälkeen opinnäytetyön kannalta keskeisiksi käsitteiksi nousivat; koulussa tehtävä toimintaterapia, toimintaterapiaryhmä, sosiaalinen osallistuminen sekä tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen.

Koulussa tehtävä toimintaterapia

Koulussa tehtävän toimintaterapian (school based occupational therapy) tavoitteena on varmistaa, että oppilaat voivat osallistua täysipainoisesti koulun aktiviteetteihin. Toimintaterapeutin tehtävä on varmistaa, että oppilaat kykenevät tekemään kaikki heidän oppimiselleen oleelliset toiminnot. Koulussa tehtävää toimintaterapiaa voidaan suositella oppilaille, joilla on ongelmia, jotka vaikuttavat oppimiseen ja käytökseen. Näitä ongelmia esiintyy esimerkiksi motorisissa taidoissa, kognitiivisissa prosesseissa, visuaalisessa hahmottamisessa, mielenterveydessä, keskittymisessä tai järjestelmällisyydessä. Toimintaterapeutit voivat myös toimia konsultteina opettajille ja antaa neuvoja esimerkiksi luokkaympäristön muokkaamiseen (The American Occupational Therapy Association 2009.)

Toimintaterapiaryhmä

Ihmiset muodostavat ryhmän, kun sen jäsenillä on yhteinen tavoite, vuorovaikutusta keskenään ja käsitys siitä, ketkä kuuluvat ryhmään. Ryhmän tunnusmerkkejä ovat sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Yhteinen tavoite, työnjako ja jäsenten tuttuus erottavat tietyn ryhmän muista ryhmistä tai ihmisjoukoista. (Kopakkala 2005: 36.)

Toimintaterapeuttinen ryhmä on ryhmä, jossa toiminnan avulla tartutaan erilaisiin toimintakykyyn vaikuttaviin pulmiin. Terapeuttista toimintaa käytetään muutosvoimana. Se mahdollistaa osallistujien roolit, tasavertaisen työskentelyn sekä vastuun jakamisen ja edistää vuorovaikutustaitoja, kiinteyttää ryhmää, tuottaa tunteita ja säätelee ryhmäprosessia. Toimintaterapeuttisen ryhmän muotoja on kolme: avoin, suljettu ja täydentyvä ryhmä. (Hautala – Hämäläinen – Mäkelä – Rusi-Pyykönen 2011: 178, 181.) Toimintaterapiaryhmät voidaan jaotella toimintaryhmiin ja tukea antaviin ryhmiin sekä jälleen alaluokkiin tehtäväkeskeinen ryhmä, sosiaalinen ryhmä, kommunikaatioryhmä ja psykoterapiaryhmä. Tehtäväryhmät ja sosiaaliset ryhmät kuuluvat toiminnallisiin ryhmiin ja kommunikaatioryhmät sekä psykoterapiaryhmät tukea antaviin ryhmiin. (Finlay 1993: 8–9.) Opinnäytetyönä ohjattu ryhmä oli suljettu toiminnallinen tukea antava ryhmä.

Sosiaalinen osallistuminen

Sosiaalinen osallistuminen on määritelty sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehysessä käyttäytymiseksi, joka on sosiaaliseen kontekstiin tyypillistä, sopivaa ja odotettua (Kramer – Hinojosa 2010:306). Tässä työssä sosiaalisella osallistumisella tarkoitetaan sitä, miten lapsi osallistuu ryhmän aikana tehtyyn toimintaan ja sitä, millä tavalla hän on vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa ryhmän aikana.

Tunteiden tunnistaminen

Omien tunteiden tunnistaminen lähtee tarkkaavaisuudesta ja tunteiden seuraamisesta, sekä sisäisten mallien tunnistamisesta. Muiden tunteiden tunnistaminen on haastavampaa, sillä toisen tunteet ovat luettavissa lähes ainoastaan niiden ilmaisun kautta. (Nummenmaa 2010: 34,55.) Tässä opinnäytetyössä tunteen tunnistamisella tarkoitetaan kehon viestien, käyttäytymisen muuttumisen ja tunneilmaisujen lukemista itsessään ja kanssaihmisissä.

Tunteiden ilmaiseminen

Tunteet ovat sosiaalisia reaktioita, joiden ilmaisun avulla kokijan sisäinen tunnetila välittyy muille ihmisille. Tunteet ovat lähtökohtaisesti ulospäin näkyviä ja ilmaisemme niitä jatkuvasti tietoisesti ja osittain tiedostamattamme. Tietyt tunneilmaisut, kuten nauru tai itku kertovat meille nopeasti miltä toisesta ihmisestä tuntuu, sillä lähes kaikki pystyvät palauttamaan mieleensä tilanteen, jossa olemme reagoineet samoin ja tiedämme mistä tunteesta reaktio johtuu. Vaikka ihmiset saattavat kokea tunteet eri vahvuisina, ovat perustavanlaatuiset tunnekokemukset kuten suru hyvin samanlaisia riippumatta ihmisestä. (Nummenmaa 2010: 77.) Tässä opinnäytetyössä tunteiden ilmaisemisella tarkoitetaan tunteen näkyväksi tekemistä sanallisesti, elein, ilmein ja liikkein.

2.4 Ryhmän toteutus

Ryhmä toteutettiin yhteistyössä helsinkiläisen alakoulun kanssa marras-joulukuussa 2013 ja yhteistyökumppanina toimi erityisluokanopettaja. Osallistujat valittiin ryhmään yhteistyökumppanin suosituksesta. Yhteistyökumppanilla oli selkeä käsitys siitä ketkä oppilaista hyötyisivät tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun harjoittelemisesta toiminnallisilla keinoilla ja kenellä olisi valmiuksia osallistua ryhmään. Opinnäytetyöntekijät kävivät tapaamassa yhteistyökumppania kahdesti ennen ryhmän toteutusta. Tapaamisissa keskusteltiin ryhmäläisistä ja heidän pulmistaan. Näiden esitietojen perusteella opinnäytetyöntekijät suunnittelivat ryhmän alustavan rungon. Ryhmän tarkempi toteutus hahmottui ensimmäisen ryhmäkerran jälkeen.

Ryhmään osallistuvien lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa (liite 1 ja 2). Opinnäytetyöntekijät eivät olleet muuten yhteydessä vanhempiin, eikä muita kuin opettajalta saatuja lasten taustatietoja käytetty opinnäytetyössä. Tiedotustilaisuudesta ryhmästä oppilaiden vanhemmille keskusteltiin, mutta yhteisymmärryksessä yhteistyökumppanin kanssa päädyttiin siihen, että lupalappu on tarpeeksi informatiivinen.

Ryhmän tarkoitus oli edistää ryhmäläisten tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitoja. Ryhmä tapasi yhteensä kuusi kertaa ja jokainen ryhmäkerta kesti yhden oppitunnin ajan (40 min). Menetelminä käytettiin erilaisia toiminnallisia menetelmiä ja harjoituksia. Tarkempi kuvaus ryhmän suunnittelusta, etenemisestä ja siinä käytetyistä harjoituksista löytyy kappaleesta viisi sekä liitteestä 6.

3 Koulu henkisen hyvinvoinnin tukena ja toimintaterapian ympäristönä

Koulu on yksi tärkeimmistä lapsen ja nuoren toimintaympäristöistä kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen kannalta. Sen tulisi koulupäivien aikana tarjota mahdollisimman optimaalinen oppimistilanne lapselle ja nuorelle. Kouluympäristössä vietetty aika vie suuren osan lapsen ja nuoren päivästä ja on huomattu, että kouluissa tehdyllä toimintaterapialla voidaan auttaa lapsia ja nuoria toimimaan mahdollisimman hyvin kouluympäristössä. (Case-Smith 2001: 757.)

Kouluympäristöllä oli suuri rooli myös opinnäytetyön toteutusosiossa ja siksi kirjallisessa tuotoksessa haluttiin erilaisten tutkimusten kautta tuoda esille kouluympäristön vaikutus lasten ja nuorten henkiseen hyvinvointiin, sekä tarkastella kouluissa tehtävää toimintaterapiaa. Seuraavissa alaluvuissa avataan opinnäytetyöhön valittuja tutkimuksia kouluympäristön vaikutuksesta lasten ja nuorten henkiseen hyvinvointiin, kouluissa tehdyistä toimista henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi, kouluympäristöstä toimintaterapian näkökulmasta ja kouluympäristössä tapahtuvasta psykososiaalisesta toimintaterapiasta.

3.1 Henkinen hyvinvointi kouluympäristössä

Opinnäytetyöhön otettiin kolme tutkimusta, jotka käsittelivät lasten ja nuorten hyvinvointia kouluympäristössä. Kaksi kolmesta tutkimusartikkelista oli julkaistu Englannissa ja yksi Amerikassa. Koulujärjestelmät näissä maissa ovat melko erilaisia verrattuna Suomeen, mutta opinnäytetyöntekijät näkevät, että ne ovat siitä huolimatta suurimmaksi osaksi rinnastettavissa suomalaiseseen kouluun ja toimintaterapiaan kouluissa. Ensimmäisessä tutkimusartikkelissa *The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A systematic Review* tutkijat selvittivät millaista tutkittua tietoa on saatu kouluympäristön vaikutuksesta nuoren henkiseen hyvinvointiin. Kirjoittajat käyttivät aineistonaan tutkimuksia, joissa oli vaikutettu kouluympäristöön sekä tutkimuksia, jotka tarkastelivat kouluympäristöä tietyn ikäluokan näkökulmasta. Tutkijat halusivat tietää pitääkö paikkansa, että muuttamalla kouluympäristöä ja puuttamalla opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin, saataisiin aikaan henkistä hyvinvointia edistävä kouluympäristö. (Kidger – Araya – Donovan – Gunnell 2012:926.)

Tutkijat havaitsivat ristiriitaista tietoa kouluympäristön vaikutuksesta nuorten henkiseen hyvinvointiin. He eivät löytäneet vahvoja todisteita siitä, että koko kouluympäristön huomioiva lähestymistapa nuoren mielenterveyden edistämiseksi tuottaisi tulosta. Tutkimuksista selvisi, että yksilöön keskittyvällä lähestymistavalla, kuten opettajan tuella oppilaalle todettiin olevan suurempi merkitys nuoren henkiseen hyvinvointiin. Vähäisten tutkimustulosten, jotka olisivat tukeneet kouluympäristön vaikutusta nuoren henkiseen hyvinvointiin, takia tutkijat totesivat johtopäätöksissä, että kouluympäristöllä ei olisikaan niin suuri merkitys, kuin on aikaisemmin luultu. Toisaalta tutkijat ehdottivat, että positiivisten tulosten löytäminen on saattanut olla kiinni myös siitä, että koulut eivät ole onnistuneet tekemään henkisen hyvinvoinnin kannalta oleellisia muutoksia kouluympäristöön. (Kidger ym. 2012:938–940.) Opinnäytetyöntekijät näkevät toimintaterapeutin ammattitaidon tässä kohdin hyödylliseksi. Kouluympäristössä toimiva toimintaterapeutti ei välttämättä aina ole terapeutin roolissa, vaan voi olla osaltaan vaikuttamassa kouluympäristön muokkaamiseen ei pedagogisesta näkökulmasta.

Englantilaisessa tutkimusartikkelissa *Young People's Preferences for Emotional Well-being Support in High Schools – A Focus Group Study* henkisen hyvinvoinnin tukemista oli tutkittu myös nuorten näkökulmasta. Kuten Englannissa myös Suomessa on herätty siihen, että nuorten henkinen hyvinvointi on heikentynyt ja koulun henkilökunnalla on mahdollisuus puuttua ongelmiin, ennen kuin ne syvenevät. Tutkimuksessa selvitettiin, miten nuoret haluaisivat tulla tuetuksi, millaista tukea he tarvitsevat ja keneltä he vastaanottavat sitä. Tuloksiksi saatiin, että nuoret halusivat tukea ja arvostivat ammattilaisten panosta sekä osaamista. Nuorille oli kuitenkin tärkeintä, että he saivat tukea, joka auttoi niin tunnetasolla kuin käytännössä. Tähän osa-alueeseen koulun omalla tai kiertävällä toimintaterapeutilla voisi olla annettavaa, sillä toimintaterapeuteilla on usein hyvin käytännönläheinen ja toimintaa tukeva lähestymistapa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat, että se miten apua tarjotaan, on isossa osassa siihen, miten apu otetaan vastaan. Ystävällisyys ja luotettavuus nähtiin tärkeimpinä, joita seurasi käytännön taidot. Osallistujat eivät halunneet apua henkilöiltä, joiden he kokivat arvostelevan ja haluavan kontrolloida. Moni vastaaja koki opettajan olevan tällainen henkilö. (Kendal – Keeley – Callery 2011: 248–249.)

Avun tuojaksi nuoret halusivat enemmän aikuisen, kuin ikätoverin. Koulun ulkopuolisten aikuisten tukea arvostettiin suuresti. Nuoret arvostivat myös sitä, että saivat apua henkilöltä, joka oli ollut samassa tilanteessa kun he. Henkisen hyvinvoinnin tukemisen tulosten tunnistamiseksi nuoret ehdottivat kehon viestejä ja kasvojen ilmeitä. Myös so-

siaalinen käyttäytyminen nähtiin merkkinä siitä, että nuori on hyvinvoiva, sillä apua saaneen nuoren ei ajateltu jäävän yksin omiin oloihinsa. Myös sosiaalisen ympäristön koettiin vaikuttavan siihen, mitä pidetään normaalina käytöksenä. Tulkitsemisen sijaan nuoret ehdottivat, että aikuinen kysyisi nuorelta tai hänen ystäviltään nuoren voinnista. Huumorintaju ja iloiselta sekä itsevarmalta näyttäminen koettiin kertovan hyvästä henkisestä hyvinvoinnista. (Kendal – Keeley – Callery 2011: 248–250.)

Tutkimus How do school promote emotional well-being among their pupils? Findings from survey on mental health provision in English schools keskittyi keräämään lisää tietoa siitä, millaisia lähestymistapoja kouluilla on lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Englannissa valtio on ottanut suurempaa roolia henkisen hyvinvoinnin edistämiseksi kouluissa (Vostanis – Huphrey – Fitzgerald – Deighton – Wolpert 2013: 151) ja sama ilmiö on nähty myös Suomessa. Valtion roolista henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi Suomen kouluissa on esimerkkinä myös tässä opinnäytetyössä käytetty opetusviraston julkaisema Tunteesta tunteeseen opetusmateriaali. Englannissa tutkijat kuitenkin näkevät ongelmallisena sen, että vaikka hyviä projekteja syntyy, kouluissa ja koululaisten kanssa työskentelevien ammattiryhmien välillä on erilaisia arvoja ja näkemyksiä. Tutkijoiden mukaan yksilön roolia ei aina ymmärretä ja ammattikieltä on liikaa. (Vostanis ym. 2013: 152.) Opinnäytetyön tekijät näkevät samanlaista pulmaa Suomessa esimerkiksi toimintaterapeutin työnkuvan rakentamisessa ja kehittämisessä kouluihin sopivaksi.

Vostaniksen ym. tekemä koulujen lähestymistapoja nuorten henkisen hyvinvoinnin tukemiseksi tutkiva tutkimus toteutettiin kyselynä. Kyselyä varten tutkijat olivat myös luoneet kaksi erilaista esimerkkitapausta, joiden tarkoitus oli luoda kuvaa siitä miten erityyppisiin henkisen hyvinvoinnin pulmiin puututtiin. Useimmat vastaajat kertoivat koulun yleisen lähestymistavan ja strategioiden oppilaiden mielenterveyden edistämiseen keskittyvän isoihin joukkoihin enemmän kuin yksittäisiin oppilaisiin. Työntekijät, joiden kerrottiin työskentelevän tukea tarvitsevien kanssa, olivat useimmiten koulun omaa henkilökuntaa eivätkä mielenterveyden pulmien hoitoon erikoistuneita henkilöitä. Koulut myös päättivät hyvin autonomisesti millaisia tukikeinoja he tarjosivat, ja vain kolmasosa kertoi pohjaavansa interventiot tutkittuun tietoon. Tukitoimet aloitettiin useimmiten vasta, kun ongelma havaittiin eikä ennaltaehkäisevästi. Vähiten tukea tarjottiin vanhemmille ohjauksen muodossa, sillä näitä palveluita antoivat useimmiten muut palvelujen tuottajat koulun ulkopuolella. Tutkijat pitivät huolestuttavana erityisesti sitä, että opettajat ja

muu henkilökunta saivat hyvin vähän tukea ja opastusta sekä oppilaiden että oman hyvinvointinsa tukemiseksi. (Vostanis ym. 2013: 152–153.)

Esimerkkioppilaiden kohdalla tarjottu apu oli hyvin samankaltaista, huolimatta oppilaan ongelmasta. Kaikki vastaajat kertoivat, että oppilaiden on mahdollista tavata aikuista koulussa ongelmiansa tiimoilta. Tarjottu apu oli useimmiten tukea ja kuuntelua, monesti tarjottiin myös ryhmätukea, jossa jaettiin ideoita ja tukea siihen, miten tulla paremmin toimeen muiden oppilaiden kanssa. Ongelman alkujuurille ei näissä ryhmissä kuitenkaan menty. Suurin osa vastaajista tarjosi myös mahdollisuutta opettajan ja vanhempien yhteiseen tapaamiseen. Näissä tapaamisissa etsittiin ongelmille ratkaisua ja/tai tekniikoita selvittää esimerkiksi ahdistuneisuuden kanssa. (Vostanis ym 2013: 153–154.)

3.2 Koulussa tehtävä toimintaterapia

Koulussa toteutettavalla toimintaterapialla autetaan lapsia ja nuoria toteuttamaan tärkeitä oppimiseen ja kehitykseen liittyviä toimintoja heidän luonnollisessa ympäristössään. Toimintaterapiapalvelut tukevat lapsen päivittäisiä toimintoja (ADL), välineellisiä päivittäisiä toimintoja (IADL), koulun käyntiä, leikkiä, vapaa-aikaa, lepoa, unta ja sosiaalista osallistumista. Koulussa toteutettavan toimintaterapian asiakkaina voi olla yksilöitä (lapsi, perhe, huoltaja, opettaja), organisaatioita (koulu, päiväkodit) tai ryhmiä yhteisössä. Koulussa tehtävän toimintaterapian tavoitteena on mahdollistaa asiakkaan osallistuminen merkityksellisiin toimintoihin, jotka koetaan tärkeiksi koulu-, perhe- ja yhteisökontekstissa. (The American Occupational Therapy Association 2011: 1.)

Toimintaterapiapalveluihin kouluympäristössä kuuluvat arvioinnit, interventiot ja tulosten dokumentointi. Toimintaterapia arviointi ja interventio keskittyvät tekijöihin, jotka vaikuttavat toiminnalliseen suoriutumiseen. Näitä tekijöitä ovat suorituskyky (motoriset taidot, visuaalinen hahmottaminen, tunteiden säätely, kognitiiviset taidot, vuorovaikutus, kommunikaatio ja sosiaaliset taidot), suoriutumisen mallit (tavat, rutiinit, rituaalit, roolit), konteksti ja ympäristö (fyysinen, sosiaalinen, virtuaalinen, peroonallinen, ajallinen), toiminnan vaatimukset (vaadittavat toiminnot, ruumiin toiminnot) ja asiakkaaseen liittyvät tekijät (arvot ja uskomukset, psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet). Arvioinnissa tiedon keruu keskittyy opetuksellisten, kehityksellisten ja toiminnallisten tarpeiden tunnistamiseen. Tietoa etsitään oppilaan vahvuuksista sekä tekijöistä, jotka häiritsevät oppilaan oppimista ja osallistumista opetuksellisiin toimintoihin, rutiineihin ja ympäris-

töön. Oppilaan arviointia tehdään hänen luonnollisessa ympäristössään koulussa, esim. luokissa, ruokalassa, välitunnilla ja liikuntasalissa. (The American Occupational Therapy Association 2011: 3–4, 6.)

Viidestä opinnäytetyöhön otetusta tutkimuksesta kaksi käsitteli toimintaterapiaa kouluissa. *Perceptions regarding school-based occupational therapy for children with emotional disturbances* tutkimusartikkeli esitteli Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen, jossa käsiteltiin käsityksiä koulussa tehtävästä toimintaterapiasta lasten kanssa, joilla on tunne-elämän häiriöitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toimintaterapian sopivuutta, laajuutta sekä tarjottuja toimintaterapian palveluita julkista koulua käyville lapsille, joilla on tunne-elämän häiriöitä. (Barnes – Beck – Vogel – Oxford Grice – Murphy 2003.) Tunne-elämän häiriöiden käsittelystä kouluissa toimintaterapian keinoin on vain vähän kirjallisuutta, eikä lähes ollenkaan tutkimuksia. Barnesin ym. tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka suuri osa koulussa työskentelevän toimintaterapeutin asiakkaista saa toimintaterapiaa tunne-elämän häiriöiden takia, millaisia interventioita käytetään tunne-elämän häiriöiden hoitoon, kuinka toimintaterapian sopivuutta tunne-elämän häiriöiden hoitoon arvioidaan, tuntevatko toimintaterapeutit koulutuksensa olleen riittävästä tunne-elämän häiriöiden hoitoon ja mitä koulutusta he kaipaavat lisää sekä mitä esteitä heidän mielestään on toimintaterapian käytössä tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten auttamiselle. (Barnes ym. 2003.)

Tutkimukseen vastanneista vajaa puolet tekee töitä tunne-elämän häiriöistä kärsivien lasten kanssa. Kaikista asiakkaista tunne-elämän häiriöisiä on 10,9 %. Suurin osa koulussa toimivan toimintaterapeutin luona käyvistä lapsista ja nuorista käy toimintaterapiassa motorisiin taitoihin ja keskittymiseen liittyvien ongelmien takia. Ryhmämuotoista toimintaterapiaa annettiin vain 28,6 % asiakkaista. Suurin osa vastanneista arvioi toimintaterapian sopivaksi tunne-elämän häiriöiden hoidossa, mutta olisi kaivannut lisää koulutusta. Yhteenvetona tutkimuksesta kävi ilmi, että toimintaterapiaa voitaisiin käyttää enemmänkin lasten kanssa, joilla on tunne-elämän häiriöitä, mutta tarvitaan lisää näyttöön perustuvaa tutkimusta aiheesta. (Barnes ym. 2003.)

Edellä mainitun tutkimuksen pohjalta nousi tarve jatkotutkimukselle, jonka suorittivat samat henkilöt. Tutkimus esiteltiin artikkelissa *The Dilemma of Psychosocial Occupational Therapy in Public Schools: The Therapists' Perceptions*. Artikkelin kuvailee tutkimusta, jonka tarkoituksena oli selvittää toimintaterapeuttien käsitystä siitä, mitkä tekijät estävät toimintaterapian tarjoamisen kouluissa lapsille, joilla on tunne-elämän häiriöitä. Keskeisimmiksi esteiksi toimintaterapeutit nimesivät roolien epäselvyyden, rajallisen

tietopohjan, toimintaterapiapalveluiden tunnistamisen ja tarjoamisen, hallinnolliset tekijät, tehokkaan yhteistyön puutteen, luokkiin liittyvät tekijät, tunne-elämän häiriöisten lasten käyttäytymisen sekä vanhempiin liittyvät tekijät. (Beck – Barnes – Vogel – Oxford Grice 2006: 1–2.) Tutkimuksessa siis ilmeni samoja ongelmia, kuin aikaisemmin esitettyssä englantilaisessa tutkimuksessa, joka tutki koulujen tekemiä toimia henkisen hyvinvoinnin lisäämiseksi.

Vaikka toimintaterapiapalveluja on tarjottu jo pitkään asiakkaille, joilla on tunne-elämän häiriöitä, Beck ym. havaitsivat, että lapset ja nuoret, joilla on tunne-elämän häiriöitä, jäävät usein toimintaterapiapalveluiden ulkopuolelle. Koulussa tehtävä toimintaterapia keskittyy usein fyysisiin vajavuuksiin ja interventiot kohdistuvat pääsääntöisesti hieno- ja karkeamotoriikkaan, kirjoittamiseen, sensoriseen prosessointiin ja visuaaliseen havainnointiin. (Beck – Barnes – Vogel – Oxford Grice 2006: 3.) Opinnäytetyöntekijät näkevät, että tilanne on sama myös Suomessa. Toinen opinnäytetyöntekijöistä suoritti yhden toimintaterapiaharjoittelun koulussa, jossa oli oma toimintaterapeutti, ja pääsi seuraamaan läheltä, millaista suomalainen koulussa tehtävä toimintaterapia on. Pääpaino oli motoristen, sensoristen ja visuaalisen hahmottamisen vaikeuksissa. Toimintaterapeutti työskenteli myös jonkun verran tunnehäiriöisten lasten kanssa, mutta työskentely oli erittäin vähäistä verrattuna muihin osa-alueisiin. Koulussa keskitytään yhä edelleen vahvasti akateemiseen oppimiseen ja siihen vaadittavat taidot tulevat usein etusijalle tunne-elämään liittyvien tekijöiden ohi.

Beckin ym. kirjoittamassa artikkelissa kerrottiin, että tutkimusten mukaan tunnehäiriöiset lapset eivät pääse läpi kursseista, saavat huonompia arvosanoja, ovat poissa koulusta enemmän ja jäävät luokalleen todennäköisemmin kuin lapset, joilla on muita vajavuuksia tai vammoja. On myös tutkittu, että lähes 50% oppilaista, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriöitä, lopettavat koulun kesken. (Beck ym. 2006: 2.) Tutkimuksen mukaan toimintaterapeutit mieltävät tunnehäiriöisten lasten kanssa työskentelyn yhä tärkeämmäksi ja kokevat, että siihen tulisi panostaa enemmän. He kokivat myös, että tunnehäiriöisten lasten kanssa työskentely on sopivaa koulussa tehtävälle toimintaterapialle. (Beck ym. 2006: 12.)

4 Tunne ja tunne-elämän kehitys

Vilkko-Riihelä (2006) on määritellyt tunteen tilaksi, jossa mennään jotakin kohti tai siitä pois. Tunnetta voi siis pitää sisäisenä viestintänä meistä itsestämme ja muista ihmisistä sekä ympäristöstä. Tunne rakentuu tilanteen aiheuttamasta automaattisesta tunnereaktiosta ja etenee tietoiseen tunteen kokemiseen, jossa olemme tietoisia tunnetilasta ja siitä mikä sen on aiheuttanut (Nummenmaa 2010: 16). Evoluution myötä kehittyneitä, biologisesti määräytyviä ja kulttuurista riippumattomia tunnereaktioita, kutsutaan perustunteiksi. Näitä tunteita ovat viha, pelko, hämmästyminen, ilo (onnellisuus, mielihyvä) ja suru. Perustunteita ilmaistaan huomattavasti useammin, kuin muita tunteita. (Vilkko-Riihelä 2006: 478; Isokorpi –Viitanen 2001: 24; Nummenmaa 2010: 34–36, 86.)

Ihmiset kuitenkin käyttävät useampia tunnesanoja, kuin edellä mainittuja kuutta. Tämä voisi selittyä sillä, että vaikka perustunteet ovat biologisesti määräytyneitä, on suuri osa tunteistamme kulttuurin ja oppimisen tuotosta. Nummenmaa (2010) on kuvannut tunneprosessin hierarkian, jossa alimpana ovat kaikkein alkeellisimmiltäkin eliöiltä löytyvät geneettisesti määräytyvät käyttäytymistilat, lähestyminen ja välttäminen ja ylimpänä sosiaaliset tunteet, kuten häpeä ja halveksunta. Ylemmät sosiaaliset tunteet voidaan omaksua vain oppimalla mitä tulee hävetä tai halveksua. Tämä viestittäisi, että tunneprosessi on jatkumo, jossa edetään yksinkertaisesta ja perinnöllisestä monimutkaiseen ja opittuun tapaan saada tunnekokemuksia periaatteessa universaaleista tunnereaktioista. (Nummenmaa 2010: 36–37.)

Tunnetta, tunteen syntyä ja sen merkitystä ihmiselle on pyritty ymmärtämään monenlaisten tunneteorioiden avulla. Opinnäytetyön tekijöiden mielestä toimintaterapioiden teorioiden kanssa läheisimmin kulkisivat kognitiiviset ja kognitiivissosiaaliset tunneteoriat. Kognitiivisten tunneteorioiden mukaan tunteet ovat ajattelun ja tiedon tulosta, sekä vahvasti sidottuina siihen, miten meidän kulttuuristamme riippuen tulisi käyttäytyä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Myös tulkinnoilla, joita annamme tunteelle erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, on suuri vaikutus siihen, mitä tunnetta me. Kognitiivissosiaaliset teoriat lisäävät vielä mukaan tunteesta saadun palautteen, joka vaikuttaa vielä osaltaan siihen, miten käyttäydymme. Kulttuuri voidaan ymmärtää laajasti, esimerkiksi länsimaalaisena kulttuurina tai paljon kapeammin

esimerkiksi koululuokan kulttuurina, jossa on omat sosiaalisesti hyväksytyt tavat käsitellä tunteita. (Vilkko-Riihelä 2006: 484–487; Nummenmaa 2010: 40.)

4.1 Tunteen tunnistaminen ja ilmaisu

Ihmisen on olennaista kyetä tunnistamaan omia tunteitaan, jotta hän pystyy selvittämään tunteen aiheuttajan ja vaikuttamaan tilanteeseen. Jos emme pysty tunnistamaan, että olemme vihaisia, emme myöskään löydä vihan syytä. Ilman tietoa tunteen laukaisijasta, jää vain epämääräinen huono olo, joka pitkittyessään saattaa johtaa monenlaisiin fyysisiin ja psyykkisiin pulmiin. (Nummenmaa 2010: 34.) Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen voi olla vaikeaa, sillä koettu tunne ja sen ilmaisutapa saattavat olla keskenään ristiriidassa (Isokorpi – Viitanen 2001:34). Tunteiden tunnistamisen on sanottu olevan helpointa kasvojen ilmeistä (Vilkko-Riihelä 2006: 489). Tunne voidaan kuitenkin myös naamioida toiseksi esimerkiksi kasvojen menettämisen pelossa (Isokorpi – Viitanen 2001: 35–36). Tunteiden tunnistaminen itsessään ja toisissa ei siis aina ole niin yksinkertaista.

Tunne etenee tunteen aiheuttamasta tapahtumasta tiedostamattomaan ja automaattiseen tunneprosessiin ja päättyy tunnekokemukseen, jossa olemme tietoisia tunnetilasta ja tunteen aiheuttajasta. Tapahtumasta aiheutuneessa tunneprosessissa aivotoimintamme muuttuu, kehon toimintaan tulee muutoksia, käyttäytymisemme muuttuu ja saatamme ilmaista tunnetilaa välittömästi esimerkiksi itkemällä. (Nummenmaa 2010: 16.) Jotta pääsemme tunneprosessin tietoiseen osaan, meidän tulee osata lukea tiedostamattomia ja automaattisia tunneprosesseja. Joskus voi käydä niin, että emme osaa tulkita ärsykettä ja koemme vain olevamme ahdistuneita, jolloin saatamme yrittää lääkittää ahdistusta haitallisilla keinoilla, kuten päihdeiden liikkakäytöllä, jolloin ahdistus usein vain pahenee. (Nummenmaa 2010: 55.)

Tunne eroaa ajatuksista ja muista kognitiivisista prosesseista, kuten muistista, siten että emme varsinaisesti voi nähdä mitä ihminen ajattelee, mutta voimme tunneviesteistä usein päätellä mitä hän tuntee (Nummenmaa 2010: 76). Perustunteita tutkittaessa huomattiin, että kulttuurista ja asuinpaikasta riippumatta ihmiset ilmaisivat näitä tunteita samankaltaisin kasvon ilmein (Vilkko-Riihelä 2006: 489; Nummenmaa 2010: 85–86). Ainakin perustunteet ovat siis hyvin universaaleja ja tätä universaali-

utta on tulkittu osassa tunneteorioita biologisesti määräytyneinä, perinnöllisinä tapoina ilmaista tunteita (Nummenmaa 2010: 87).

Kasvojen ilmeiden lisäksi keskeisiä tapoja ilmaista tunteita ovat ääneen perustuvat tunneviestit. Aluksi ääneen perustuvat tunneviestit ovat vastasyntyneen itkua tai hieman vanhemmalla vauvalla jokellusta. Myöhemmin, kun opimme puhumaan pystymme kertomaan kielellisesti melko tarkasti tunteistamme. Osaamme kertoa olevamme iloisia ja voimme täydentää tunnetta kertomalla, miksi olemme iloisia ja ehkä vielä kuvailemme olevamme niin iloisia, että tärisemme. Kielellinen tunneilmaisuuksisuus on kuitenkin erillinen aivoissamme tapahtuvasta tunnereaktiosta, jonka takia tunteen sanoittaminen voi olla toisinaan vaikeaa. Kielellistä ilmaisua täydennetään usein äänenpainolla, rytmityksellä ja muilla akustisilla ominaisuuksilla, kuten itkulla tai naurulla. (Nummenmaa 2010:82.)

Ilmaisemme tunteita myös kehon kautta. Hakeudumme lähemmäksi ihmisiä, joiden seurassa tunnemme olomme hyväksi ja välttelemme paikkoja tilanteita joissa tunnemme itsemme uhatuiksi. Ilmaisemme itseämme myös kehon asennoilla ja liikkeillä. Keholla pystymme myös ilmaisemaan itseämme abstraktimmin, kuten tanssitaitteen muodossa. Myös viittomakieli on hyvä esimerkki tunneilmaisujen kehollisesta viestinnästä, sillä vaikka viittomakielessä on sanoja tunteille, niiden esittäminen perustuu pääosin siihen, miten ne kehollisesti ilmaistaan. Esimerkiksi miten nopeasti tai terävästi viittomakieltä puhuva ihminen viittoon tunteet. (Nummenmaa 2010: 100–101.)

4.2 Tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehitys

Ryhmään osallistuneet pojat olivat 11-vuotiaita, ja heidät luokitellaan tässä työssä vielä lapsiksi. Aalberg ja Siimes määrittelevät nuoruuden 12-22 ikävuoden välille. Nuoruusikä jaotellaan edelleen kolmeen vaiheeseen, jotka ovat varhaisnuoruus (12-14 v.), varsinainen nuoruus (15-17 v.) ja jälkinuoruus (18-22 v.). (Aalberg – Siimes 2007: 68.) Ryhmäläiset ovat siis lapsuuden ja varhaisnuoruuden rajalla. Jollakin saattaa jo esiintyä selviä varhaisnuoruuden piirteitä, kun taas toinen voi olla hyvinkin lapsenomainen. Seuraavissa kappaleissa käsitellään 11-vuotiaan lapsen tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehitystä.

Tunteiden ilmaisu ja omien ja toisten tunteiden tunnistamisen kyky kehittyvät lapsella asteittain muun kehityksen mukana. Kouluikäiset lapset ymmärtävät jo melko hyvin toisten ihmisten tunteita ja ymmärtävät, että sama kokemus voi aiheuttaa erilaisia tunteita riippuen näkökulmasta. (Nurmi ym. 2008: 105.) Tunnetilat ovat joustavia ja muuttuvia ja tunteiden säätelyllä tarkoitetaan tunnetilan käsittelyä siten, että mielen tasapaino ja toimintakyky säilyisivät mahdollisimman hyvinä (Nurmi ym. 2008: 106). Tärkeää tunteiden säätelyjärjestelmän kehityksessä on käyttäytymistä koskevan kontrolloinnin kehittyminen. Sen mukana lapselle kehittyy erilaisia taitoja, joiden avulla lapsi kykenee säätämään tunteitaan ja niiden mukaista käyttäytymistään. (Rusanen 2011: 81.) Tunteiden säätelyn strategioita opitaan useimmiten kymmenenteen vuoteen mennessä ja lapset oppivat käyttämään hyväkseen ongelmanratkaisutaitoja, sosiaalista tukea muilta ihmisiltä, suuntaamaan uudelleen ajatteluaan, monipuolista asioiden pohtimista ja omiin kuvitelmiin vetäytymistä. Tunteiden säätelyyn oppimiseen ja säätelytapaan vaikuttavat temperamenttiperusta, kasvatuskokemukset, tilannetekijät ja henkinen kypsyys. (Nurmi ym. 2008: 106–109.)

Oleellinen vaikuttaja tunne-elämän kehitykseen on lapsen perhe ja suhde vanhempiin. Vanhempien vaikutus lapsen kehityksessä ulottuu arvoperustaan ja on pitkäkestoista. Kodin ilmapiiri ja vanhempien suhtautuminen lapseen vaikuttavat lapsen kehitykseen ja siihen, miten lapsi suhtautuu ympäröivään maailmaan. Vanhempien vaikutukseen kuuluu vanhempien käyttäytyminen lasta kohtaan, huolenpito, ajankäyttö, kurinpitokeinot, neuvot, kiitokset, uskomukset, tieto, asenteet ja tavoitteet. Tunne-elämän kehityksen kannalta tärkeää on myös tunteiden ilmaisu lapsen ja vanhemman sekä muun perheen välisessä vuorovaikutuksessa. Hyvän kiintymyssuhteen muodostuminen varhaislapsuudessa ja lapsilähtöinen kasvatus keskilapsuudessa vahvistavat tunne-elämän kehitystä. Negatiivisesti tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen voi vaikuttaa vanhempien avioero riitaisissa olosuhteissa, toisen vanhemman vähäinen tapaaminen sekä vanhempen alkoholin ja päihteiden käyttö. (Nurmi ym. 2008: 17–120.) 11-vuoden iässä lapsen itsenäisyyden tarve lisääntyy, mutta lapsi on silti riippuvainen vanhemmistaan. Tämä saattaa ajoittain aiheuttaa ristiriitaista käyttäytymistä lapsessa. Vanhempien kanssa yhdessä tekeminen on tärkeää ja lapsi samaistuu omaa sukupuoltaan olevaan vanhem-

paansa. Yhdessäolon ja tekemisen kautta lapsi oppii samoja taitoja ja asioita kuin vanhempansa ja vahvistaa minuuden rakentumista ja itsetuntoa. Yhdessä tekeminen vahvistaa tunnetta, että lasta tarvitaan ja häneen luotetaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto n.d; Aalberg – Siimes 2010: 115–117.)

Kavereiden merkitys kasvaa etenkin kouluiässä, ja lapsi alkaa kaivata oman ikäistä seuraa etenkin saman sukupuolen edustajista. Kaveripiirissä opitaan sukupuolelle tyypillistä käyttäytymistä, itsenäistymiseen, fyysisiin suorituksiin, kielelliseen kehitykseen sekä vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Tämän lisäksi lapsi oppii tekemään havaintoja sosiaalisista tilanteista, toisten tunteista ja omasta itsestään. Tasapainoiset ja hyvin tunteitaan säätelevät lapset ovat usein suosittuja kavereiden kesken. (Nurmi ym. 2008: 109.) Vuorovaikutus kavereiden kanssa edesauttaa toisten näkökulman ymmärtämistä, ja suurten kaveriporukoiden lisäksi lapsi tarvitsee läheisempiä ystäviä. Läheisissä ystävyys-suhteissa opitaan luottamusta, kritiikin sietämistä ja sosiaalisia taitoja esim. ongelmanratkaisutaitoja. Toisten lasten torjumaksi tai kiusatuksi joutuminen voi vaikeuttaa lapsen sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Usein torjutuksi tulleilla lapsilla on ongelmia toisten näkökulman ymmärtämisessä ja negatiivisten tunteiden säätelyssä. (Nurmi ym. 2008: 110.)

Kuuluminen ryhmään on luontainen tarve ja sosiaalisen kehityksen kannalta kaverit ovat tärkeitä. Kavereiden mielipiteillä alkaa olla suurempi merkitys ja erilaisissa ryhmissä esim. luokassa voi muotoutua rooleja. Ystävästä eroon joutuminen esimerkiksi muuton takia voi olla lapselle hankalaa ja vaikuttaa sosiaaliseen kehitykseen. Poikaporukoihin kuuluminen lujittaa miehistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, suojaa taantumaa vastaan ja vahvistaa lapsenomaista riippuvuutta vastaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto n.d.) Lapselle leikkiminen on edelleen tärkeää ja pääsääntöisesti tytöt leikkivät omissa porukoissaan ja pojat omissaan. Roolileikit voivat edelleen kuulua leikkeihin, jonka lisäksi lasta usein kiinnostavat älyllisesti haastavat tai liikunnalliset pelit ja leikit. Leikkimiselle ja pelaamiselle tulisi edelleen jäädä aikaa koulun, harrastusten ja muiden kotitöiden ohella. (Mannerheimin lastensuojeluliitto n.d; Aalberg – Siimes 2010: 123.) Vapaa-ajan vietto voi vaikuttaa lapsen tunne-elämän kehitykseen positiivisesti tai negatiivisesti. Myönteinen vapaa-ajan vietto voi vahvistaa lapsen sosiaalisia sekä toiminnallisia taitoja ja on erityisen tärkeää erityisesti silloin, jos lapsella on ongelmia perhesuhteissa tai on hän syrjäy-

tymisuhan alla. Myönteiset vapaa-ajan viettotavat voivat suojata yksinäisyydeltä, syrjäytymiseltä ja epäsosiaaliselta toiminnalta. (Nurmi ym. 2008: 111–129.)

5 Teoreettinen viitekehys

Opinnäytetyön taustateorioiksi valikoituivat Barbara Brucen ja Mary-Ann Borgin kehittämä terapeutin toimintaryhmän systeemimalli ja koulussa tehtävässä toimintaterapiassa käytetty kehityspsykologiaan vahvasti nojaava sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys. Terapeutin toimintaryhmän systeemimallin tarkoitus on auttaa toimintaterapeuttia ottamaan huomioon kaikki ryhmään liittyvät ilmiöt ja suunnittelemaan ryhmä niin, että se tukee toiminnoillaan ryhmän tarkoitusta. Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehysten tehtävä on opinnäytetyössä auttaa tekijöitä kohdentamaan terapeutista toimintaa tiettyyn osa-alueeseen ryhmään osallistuvan elämässä, tässä tapauksessa tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen.

5.1 Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys

Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys on suunniteltu käytettäväksi erilaisissa yhteisöissä, kuten kouluissa, edistämään ja tukemaan sellaisten lasten sosiaalista osallistumista, joilla on lieviä fyysisiä, psyykkisiä tai kognitiivisia pulmia. Viitekehysten teoreettinen pohja perustuu lapsen sosiaaliseen kehitykseen varhaisten vuorovaikutussuhteiden seurauksena. Lisäksi viitekehys kuvaa keinoja muokata ympäristöä ja tukea lasta, jotta sosiaalinen osallistuminen helpottuisi. Kouluympäristössä tukikeino voisi olla esimerkiksi avustaa opettajaa tai ohjata toiminnallisia ryhmiä. (Olson 2010: 306–307, 334.)

Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys tarkastelee lapsen sosiaalista osallistumista temperamentin vaikutuksen, itsen ja toisten tunteiden ilmaisun sekä tunneilmaisun kontrolloinnin näkökulmasta. Viitekehyksessä perheen tavoilla ja rutiineilla, kotiympäristöllä, kouluympäristöllä, kaverympäristöllä ja kavereiden kanssa toimimisella on suuri vaikutus lapsen sosiaalisen osallistumisen kehittymiselle ja toimivuudelle. (Olson 2010: 307–314.) Opinnäytetyöhön valittiin tunteiden ilmaisemisen, säätelyn ja tunnistamisen tukemisen sekä kouluympäristön ja sitä kautta kaverympäristön ja ikätovereiden kanssa toimimisen näkökulma. Ryhmän suunnittelussa ja toteutuksessa käytettiin apuna sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehysten neljää väittämää liittyen toimintaterapeutin rooliin suhteessa tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun. Väittämiä käytettiin myös opettajalle suunnatun kyselylomakkeen kysymysten muotoiluun.

Ensimmäinen väittämä on, että jos terapeutti opettaa lasta tunnistamaan omat tunteensa ja niiden ilmaisun tavan sopivuuden suhteessa ympäristöön, harjoittelun avulla lapsi pystyy tunnistamaan omat tunteensa paremmin ja sitä kautta muokkaamaan tunneilmaisuaan paremmin tilanteeseen sopivaksi (Olson 2010: 327–328). Tunteiden tunnistamista ja ilmaisua, sekä niiden sopivuutta ympäristöön harjoiteltiin ryhmässä muun muassa tilannekuvaus-harjoituksen avulla (Liite 6).

Toinen väittämä on, että jos terapeutti opettaa lasta tunnistamaan muiden sanattomia tunnevihtejä, alkaa lapsi ajan myötä tunnistaa tunnevihtejä itsenäisesti, joka helpottaa sosiaalista osallistumista (Olson 2010: 327–328). Sanattomien tunnevihteiden tunnistamista harjoiteltiin ryhmässä muun muassa tunnistamalla ilmeitä kuvista sekä pantomiimi-harjoituksen avulla.

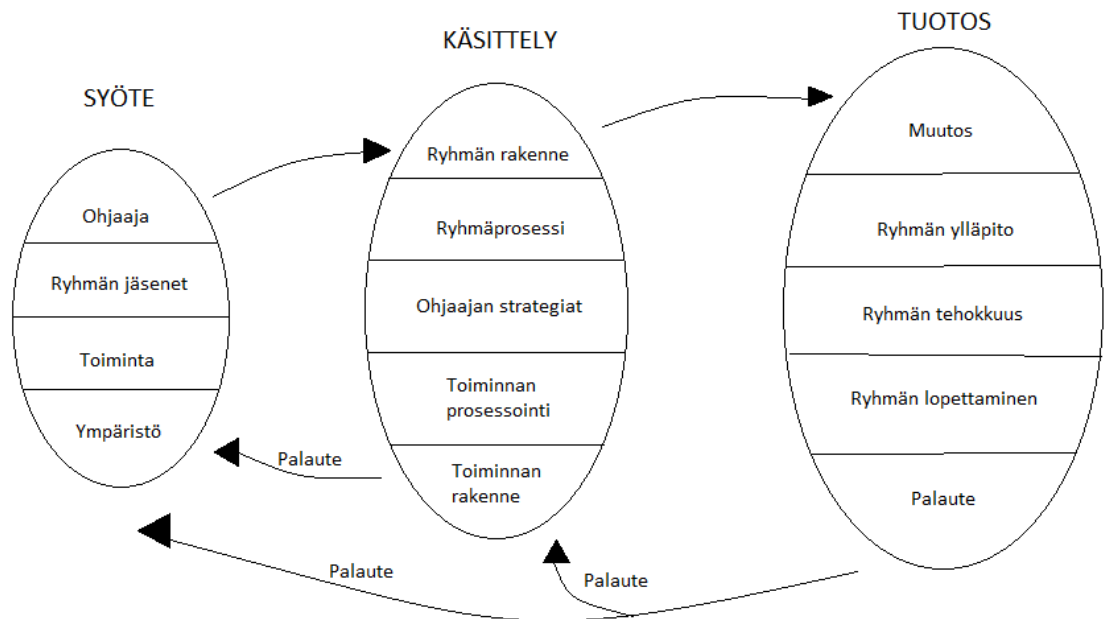
Kolmas väittämä on, että jos terapeutti auttaa lasta kehittämään strategioita, joiden avulla hän pystyy hallitsemaan tunteitaan vaativissa sosiaalisissa tilanteissa, lapsi haakeutuu enemmän sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa ja sitoutuu enemmän toimintaan esimerkiksi ryhmätoissa luokkatilanteissa (Olson 2010: 327–328). Ryhmän aikana strategioita kehitettiin erityisesti tilannekuvaus-harjoituksen avulla, jota käytettiin myös tunteiden ilmaisuun ja tunnistamiseen sekä tunteen sopivuuden suhteuttamiseen.

Neljäs väittämä on, että jos terapeutti tarjoaa lapselle mahdollisuuksia harjoitella tunteiden jäsentämisen tekniikoita esimerkiksi luokkatilanteissa levottomuuden vähentämiseksi, lapsi alkaa pikkuhiljaa itsenäisesti käyttämään näitä taitoja (Olson 2010: 327–328). Kaikilla ryhmän aikana tehdyissä harjoituksilla pyrittiin lisäämään tunteen jäsentämistä tunnistamisen ja ilmaisun kautta. Valitettavasti aikataulullisista syistä taitoja ei päästy harjoittelemaan ryhmän ulkopuolisissa tilanteissa.

5.2 Terapeutin toimintaryhmän systeemimalli

Barbara Borg ja Mary-Ann Bruce ovat kehittäneet terapeutin toimintaryhmän systeemimallin, jonka tarkoitus on tukea ja ohjata ryhmän ohjaajaa hahmottamaan, käsittelemään ja järjestämään toimintaterapiaryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Mallin tarkoitus on auttaa toimintojen valinnassa ja soveltamisessa sekä niiden tarkoituksenmukaisuuden perustelemisessa. (Hautala ym. 2011: 190.) Terapeutin toimintaryhmällä tarkoitetaan esimerkiksi toimintaterapeutin ohjaamaa ryhmää, jossa käytetään toiminnallisia

menetelmiä osana ryhmää. Ryhmän prosessi on puheeseen keskittyvän psykoterapiaryhmän ja tehtäväryhmän välimuoto. Ryhmän tekemällä toiminnalla on tavoite, mutta myös ryhmäläisten välinen kanssakäyminen on yhtä tärkeässä osassa tavoitteen kannalta. Ryhmä ei ole suoranaisesti tuote- tai prosessorientoitunut, vaan niiden yhdistelmä. (Borg – Bruce 1991: 6–7.)



Kuva 1. Terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli Borg & Brucen 1991 mukaan.

Terapeuttisen toimintaryhmän systeemimalli jakautuu kolmeen osaan: syöte (input), käsittely (throughput) ja tuotos (output). Malliin kuuluu myös palaute (feedback), joka on jatkuvaa vuorovaikutusta eri osien välillä. (Hautala ym. 2011: 190–194.) Seuraavissa kappaleissa esitellään tarkemmin mallin osa-alueita sekä niiden käyttöä opinnäytetyönä ohjatun ryhmän suunnitteluprosessissa.

6 Ryhmän suunnittelu, rakenne ja eteneminen

Ryhmän suunnittelussa otettiin huomioon, että ryhmäläiset ovat poikia. Ryhmän toiminnot oli suunniteltu niin, että ryhmäläiset pääset tekemään mahdollisimman paljon ja tunteista puhuminen on aina jollain tavalla yhteydessä toimintaan. Tärkeänä pidettiin, että ryhmäläisille tulisi tunne siitä, että tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on tärkeää, eikä sitä tarvitse hävetä. Harjoituksia ei kuitenkaan suunniteltu erityisen ”poikamaisiksi”, vaan ne olisi voitu toteuttaa yhtä hyvin ryhmälle tyttöjä. Seuraavissa kappaleissa ryhmän suunnittelu ja siihen vaikuttavat tekijät on eritelty tarkemmin käyttäen Borg & Brucen terapeutin toiminnan systeemimallia.

6.1 Syöte

Syötteeseen kuuluvat olennaiset taustatekijät, jotka muodostavat ryhmän ja sen puitteet. Näitä ovat ympäristö, ryhmän jäsenet, toiminta ja ohjaaja. Ympäristöllä tarkoitetaan etenkin ryhmän fyysisiä ja ajallisia puitteita eli sitä, missä ja milloin ryhmätoiminta tapahtuu. Laajemmin ajateltuna ympäristöön kuuluu myös vallitseva kulttuuri sekä ympäröivät asenteet ja uskomukset liittyen terveyteen, sairauteen, terveydenhuoltoon, toimintaan jne. (Borg – Bruce 1991: 20–22.)

Ryhmä toteutettiin alakoulussa, ja kouluympäristö vaikutti suuresti ryhmän suunnitteluun. Ryhmä toteutui osallistujien koulupäivän aikana yhden oppitunnin ajan, joka kestää 40 minuuttia. Tapaamiskertoja oli yhteensä kuusi. Suunnitteluvaiheessa sovittiin, että ryhmä tapaa kerran viikossa samana päivänä samaan aikaan. Suunnitelmavaiheessa sovittiin alustavasti, että ryhmä tapaisi erityisopettajan luokassa joka viikko ja suunniteltaessa otettiin huomioon luokan varustetaso. Huone oli tavallisen luokan oloinen sisustukseltaan, joskin kooltaan pienempi. Luokassa ei ollut välineistöä tai materiaaleja, joita olisi voinut hyödyntää ryhmän aikana, vaan ohjaajien oli hankittava tarvittavat materiaalit muualta. Ohjaajilla ei ollut juurikaan mahdollisuutta muokata fyysistä ympäristöä tai vaikuttaa sen valintaan.

Ympäristöä ajateltaessa oli otettava huomioon myös koulun kulttuuriympäristö. Koulun pääasiallinen tavoite ei ole terveydenhuolto tai kuntoutus, vaan opetus, joten opinnäytetyöntekijät eivät olleet varmoja siitä, miten lapset ottaisivat ryhmän omakseen. Suhduttuisivatko he ryhmään pakollisena toimintana vai vapaaehtoisena ja näkisivätkö he

ryhmässä tehtävät harjoitukset ennen kaikkea koulutehtävinä? Kyseisessä koulussa on ollut toimintaterapeuttiharjoittelijoita, mutta muuten koulussa ei toteuteta toimintaterapiaa. Näin ollen myöskään koulun henkilökunnalla ei ole paljoa kokemusta toimintaterapeuttien kanssa työskentelystä. Opinnäytetyöntekijät pohtivat myös luokan sisäisen kulttuurin vaikutusta ryhmäläisiin. Miten muut luokkalaiset suhtautuisivat ryhmään, kiinnostaisiinko ryhmään osallistuvia vai haluaisivatko muut luokkalaiset mahdollisesti myös ryhmään?

Ryhmää suunniteltaessa ryhmän jäsenten kohdalla on otettava huomioon heidän vahvuutensa ja heikkoutensa, kommunikaatio tyyliensä, arvonsa, mielenkiinnon kohteensa, käsityksensä itsestään ryhmän jäsenenä sekä henkilökohtaiset tavoitteensa. Ohjaajan on otettava huomioon, kuinka paljon jäsenet pystyvät osallistumaan ryhmän toimintaan ja tuettava heidän energiatasoaan, kykyään valikoida informaatiota, säilyttää henkilökohtaiset rajansa ja jäsentää tietoa. (Borg – Bruce 1991: 20.) Ryhmän jäsenten valinta toteutui toimintaterapian kannalta poikkeavalla tavalla. Ohjaajat eivät tavanneet ryhmäläisiä ennen ryhmän alkua, vaan he keskustelivat luokan opettajan kanssa siitä, ketkä opettajan käsityksen mukaan hyötyisivät ryhmästä. Opettaja koki, että koulutunneilla ei ole mahdollisuutta tukea tarpeeksi ryhmään valittujen oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun taitoja. Ohjaajat saivat rajatusti esitietoa ryhmäläisten taustoista, käyttäytymisestä koulussa ja tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun hankaluuksien näkymisestä kouluympäristössä. Ryhmän suunnitteluun vaikutti vahvasti ensimmäinen tapauskertta, jolloin ohjaajat saivat ryhmäläisiltä tietoa siitä, mistä he ovat kiinnostuneet ja miten he toimivat ryhmässä.

Ohjaajan kohdalla on huomioitava hänen teoriataustansa, erityisosaamisensa, rajoituksensa, odotuksensa, energiatasonsa ja tyyliensä (Borg – Bruce 1991: 20). Ryhmän ohjasivat kaksi viimeisen vuoden toimintaterapeuttiopiskelijaa. Teoriataustana käytettiin sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehystä ja ryhmän suunnittelussa terapeutin toiminnan systeemimallia. Ohjaajien yleiseen teoriataustaan vaikuttivat myös muut heidän opiskelemansa toimintaterapian teoriat, tunneteoriat sekä ryhmäteoriat.

Ryhmässä toteutettavan toiminnan tulee olla tavoitteellista ja suunniteltua, ja sen tarkoitus on auttaa ryhmäläisiä saavuttamaan tavoitteitaan (Borg – Bruce 1991: 47). Ennen ryhmän alkua, ohjaajat loivat ryhmälle tavoitteen, joka oli tarkoitus saavuttaa valittujen toimintojen avulla. Tavoitteen luomisen jälkeen ohjaajat valitsivat erilaisia toimintoja ja loivat ryhmäkerroille rakenteen. Toimintojen valinta pohjautui tunneteorioihin,

sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehykseen, ohjaajien omaan kokemukseen ja muilta toimintaterapeuteilta saatuihin neuvoihin. Toimintoina käytettiin myös jo valmiita tunteisiin liittyviä toimintoja ja harjoituksia mm. Tunteesta tunteeseen - ohjaajan opasta sekä Niilo Mäki instituutin tuottaman Maltti-ryhmän materiaaleista. Toimintojen valintaan vaikutti olennaisesti myös ryhmän jäsenet ja heidän mielenkiinnonkohteensa. Toimintoina käytettiin mm. tilannekuvauksia, musiikkia, piirtämistä ja valovoima-peliä. Tarkempi kuvaus ryhmien rakenteesta ja käytetyistä toiminnoista löytyy liitteestä 6.

Ryhmäkokonaisuuden tavoite oli edistää ryhmäläisten tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitoja. Yksittäisten ryhmäkertojen tavoitteita olivat tunteiden tunnistaminen kasvojen ilmeistä, tunteiden tunnistaminen kehon viesteistä pantomiimiharjoitusta hyödyntäen, tunteiden ilmaiseminen ja sanoittaminen musiikin avulla, tunteiden ilmaiseminen Valovoima-pelin kautta, ristiriitatilanteiden aiheuttamien tunteiden tarkastelu tilannekuvausten avulla ja kehon tuntemusten hahmottaminen piirtämistä apuna käyttäen.

6.2 Käsittely

Käsittelyosio systeemimallissa kuvaa ryhmän sisäistä toimintaa ja sen etenemistä. Käsittelyyn kuuluvat ryhmän rakenne, ryhmäprosessi, ohjaajan strategiat, toiminnan prosessointi ja toiminnan rakenne. Ryhmän rakenteeseen kuuluvat ryhmän tarkoitus, tavoitteet, osallistujien valinta ja valmistelu, toiminnan valinta, tapaamisten rakenne, ympäristö, ryhmän säännöt ja rajoitteet sekä ohjaajuuteen ja turvallisuuteen liittyvät strategiat (Borg – Bruce 1991: 88–89). Ryhmän tavoitteet ovat tulleet esille jo aikaisemmin työssä. Ryhmäläiset valikoituivat opettajan suosituksesta, opinnäytetyöntekijät eivät tavanneet osallistujia ennen ryhmän alkua ja ryhmästä kerrottava tieto jäi opettajan harkinnan varaan. Näin toimittiin aikataulujen, luvanhakuprosessin ja koulun toimintatapojen takia.

Ryhmän fyysisenä ympäristönä oli luokkahuone alakoulussa. Alustavasti oli suunniteltu tilan olevan sama jokaisella tapaamiskerralla, mutta aiheutuneiden muutosten takia tila vaihtui kahdella tapaamiskerralla toiseksi luokaksi ja koulun kirjastoksi. Käytetyt toiminnot valittiin ryhmäkertakohtaisesti ja ryhmän rakenteeseen sopivaksi. Ryhmän haluttiin alkavan helpommilla harjoituksilla ja toiminnoilla ensimmäisillä ryhmäkerroilla ja etenevän hieman vaativimpiin toimintoihin viimeisille ryhmäkerroille. Ryhmäkertojen rakenne

haluttiin pitää samanlaisena kaikilla tapaamiskerroilla, jotta se loisi turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta osallistujille. Ryhmäkerrat rakennettiin siten, että aina ryhmän alkaessa ja päättyessä sekä jäsenet, että ohjaajat valitsevat hymiökortit, joka kuvastaa heidän sen hetkistä tunnetilaansa. Ilmekortin valinnan jälkeen toteutettiin kyseiselle ryhmäkerralle valittu toiminta. Tämän jälkeen ryhmäläiset täyttivät ryhmäkertakohtaisen palautelomakkeen ja valitsivat ryhmän lopuksi hymiökortin kuvaamaan sen hetkistä tunnetilaa. Ryhmän alussa ryhmän jäsenille kerrottiin ryhmän tarkoitus ja yleiset säännöt. Kerrottiin, että ryhmätilanteissa pätevät koulun yleiset säännöt ja sovittiin, että toimintoihin ei ollut pakko osallistua, mutta paikalta ei saanut poistua, eikä toisten osallistumista saanut häiritä. Ryhmän ensimmäisellä tapaamiskerralla luotiin ryhmän yhteiset säännöt ohjaajien ja ryhmän jäsenten kesken.

Ryhmäprosessi muodostuu ryhmän kehittymisen vaiheista, toiminnan, puheen ja sosiaalisten toimintojen suhteesta, vuorovaikutustavoista, energiankäytöstä, ryhmärooleista, käyttäytymisen standardeista sekä ohjaustyylistä ja strategioista (Borg – Bruce 1991: 105). Ryhmää suunniteltaessa haluttiin toiminnan ja puheen olevan tasapainossa. Ryhmä suunniteltiin siten, että toiminta on keskiössä ja puhe tukee toimintaa sekä sanallistaa tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sopivalla tavalla ryhmän jäsenille. Toimintaa valittaessa tulee ottaa huomioon sen rakenne ja että toiminnan taso vastaa ryhmäläisten kykyjä ja tavoitteita (Hautala ym. 2011: 194). Toimintoja valittaessa otettiin huomioon ryhmän jäsenten ikä sekä mahdolliset toiminnan rajoitteet. Toiminnat valittiin siten, ettei niihin osallistumiseen vaadittaisi erikoistaitoja, vaan kaikilla ryhmäläisillä olisi mahdollisuus osallistua. Ryhmän haluttiin tarjoavan onnistumisen kokemuksia ja luovan positiivisen ympäristön jäsenille, ja valittujen toimintojen haluttiin tukevan tätä, eikä niiden haluttu olevan liian vaikeita jäsenille. Toiminnan tulisi rohkaista ryhmäläisiä osallistumaan, edistää keskinäistä riippuvuutta, luoda mahdollisuuksia yhteistyöhön sekä asettaa rajat (Hautala ym. 2011: 194). Toiminnat valittiin siten, että ne loisivat vuorovaikutusta jäsenten kesken, sekä ohjaajien ja jäsenten välille. Haluttiin käyttää toimintoja, joita toteutetaan yhdessä ja jotka vaatisivat sosiaalista kanssakäymistä.

Ohjaajan strategiat muodostavat ryhmälle rakenteen ja ohjaavat ryhmän toimintaa (Borg – Bruce 1991: 117). Ohjaajien strategioihin ryhmän aikana vaikutti mm. Irvin Yalomien ryhmän terapeuttien tekijöiden teoria. Yalomien mukaan terapeutin muutos on monimutkainen prosessi, joka tapahtuu terapeuttien tekijöiden kautta. Samoja tekijöitä voi ilmetä kaikissa erilaisissa ryhmissä, mutta niiden ilmenemistapa, yhteen-toimivuus ja tärkeys vaihtelee ryhmän mukaan. Eniten ryhmän terapeuttisista tekijöistä

on hyötyä silloin, kun niitä on läsnä ryhmässä mahdollisimman paljon. Ohjaajat voivat käyttää terapeuttisia tekijöitä ryhmän eri vaiheissa ja näitä tekijöitä ovat toivon herättäminen, tiedon jakaminen, universaalisuus, altruismi, peruserhekokemuksen korjaaminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen, mallioppiminen, ihmissuhdetaitojen oppiminen, ryhmäkoheesio, katarsis ja eksistentiaaliset tekijät (Yalom – Leszcz 2005: 1–2.) Ryhmässä tarjottiin jäsenille turvallinen paikka harjoitella tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä sosiaalista käyttäytymistä. Terapeuttisina tekijöinä haluttiin vahvistaa universaalisuutta eli tunnetta siitä, ettei ole yksin asioiden kanssa ja ryhmäkoheesiota eli ryhmän yhteen kuulumista (Yalom – Leszcz 2005: 6, 53). Tilanteita sanallistettiin jäsenille ja ryhmän jäsenille annettiin mahdollisuus antaa palautetta toisilleen ja oppia toisiltaan. Kaikki tämä kehitti ryhmäkoheesiota. Osassa ryhmätapaamisia käytettiin mallioppimista, jolloin jäsenet oppivat toisiltaan sekä ohjaajilta käyttäytymismalleja (Yalom – Leszcz 2005: 17–18). Havainnointia varten sovittu työnjako toimi osana ohjausstrategiaa. Toisen ollessa havainnoijan roolissa passiivisempi, ohjaajan roolissa ollut oli enemmän keskustelukontaktissa ryhmäläisten kanssa.

Toiminnan prosessointi on ohjattua keskustelua, jossa ohjaaja yrittää saada osallistujat ymmärtämään kuinka tehty toiminta liittyy heidän elämäntilanteisiinsa. Prosessoinnilla yritetään jäsentää kokemuksia. (Borg – Bruce 1991: 149.) Ryhmän toteutuksen aikana toiminnan prosessointi näkyi toiminnan sanallistamisena ryhmän jäsenille. Ohjaajat ylläpitivät keskustelua toimintojen aikana sekä niiden jälkeen ja ohjasivat keskustelun suuntaa. Ohjaajat yrittivät selventää ryhmän jäsenille, miten tehdyt toiminnot liittyivät heidän päivittäiseen elämäänsä ja miten tehdyissä toiminnoissa näyttäytyvät asiat saattavat näyttäytyä heidän muussa toiminnassaan.

6.3 Tuotos

Tuotokseen kuuluu muutos, ryhmän ylläpito, tehokkuus, lopettaminen sekä palaute ja yhdessä ne muodostavat ryhmän seuraukset. Muutoksella tarkoitetaan ryhmän aikana tapahtuvaa muutosta sen osallistujissa, ohjaajassa, ympäristössä tai toiminnassa. Ryhmän tehokkuutta voidaan arvioida useiden kriteerin mukaisesti joko sisäisesti (osallistujat ja ohjaaja) tai ulkoisesti (esim. hoitoympäristön muut työntekijät) (Borg – Bruce 1991: 20–21, 158–160, 163.) Ryhmän aikana tapahtunutta muutosta osallistujissa sekä ryhmän tehokkuutta selvitettiin ulkoisesti heidän opettajalle annetun kyselylomakkeen avulla. Opettaja täytti kyselylomakkeet ennen ja jälkeen ryhmäkokonaisuuden ja arvioi

tapahtunutta muutosta osallistujissa. Mahdollista muutosta ja ryhmän tehokkuutta selvitettiin myös sisäisesti ryhmäkertojen aikana tapahtuneen havainnoinnin ja osallistujilta saadun palautteen avulla. Tarkemmat tulokset muutoksesta on raportoitu analyysiluvussa.

Ryhmää ylläpitävät sisäiset tekijät, kuten ryhmän normit, ryhmän kehityksellinen taso, koheesiota tukevat tekijät sekä terapeuttisen hyödyn esiintyminen. Sisäisten tekijöiden lisäksi ryhmää ylläpitävät sen historia ja ympäristöltä saatu tunnustus, jotka muodostavat ulkoiset tekijät. Palautetta voidaan antaa joko kirjallisesti tai suullisesti joko ryhmän aikana tai sen jälkeen. Osallistajat voivat antaa palautetta ohjaajalle tai toisilleen tai ryhmästä yleensä. Myös ohjaaja voi antaa palautetta ryhmäläisille. (Borg – Bruce 1991: 162, 167–168.) Ryhmästä saatiin palautetta sekä kirjallisesti, että sanallisesti. Ryhmän aikana ryhmän jäsenet täyttivät palautelomakkeen jokaisen ryhmäkerran lopuksi. Sen lisäksi he antoivat suullista palautetta toiminnoista ja ryhmästä yleensäkin. Viimeisellä ryhmäkerralla jätettiin loppuun aikaa avoimelle palautteelle ryhmästä.

Ryhmän lopettaminen voi aiheuttaa monenlaisia tunteita ja siihen tulee varata tarpeeksi aikaa. Ryhmän lopettamisella voidaan tarkoittaa yksittäisen ryhmäkerran lopettamista tai koko prosessin lopettamista. Ohjaaja sitoo tapaamisen yhteen ja lopettaa ryhmän positiivisella tavalla huolimatta siitä, miten ryhmä on onnistunut. (Borg – Bruce 1991: 173–174.) Jokainen ryhmätapaaminen lopetettiin samalla tavalla. Osallistajat valitsivat hymiökortin, joka heidän mielestään kuvastaa heidän sen hetkistä tunnetilaansa. Tämän tarkoituksena oli tunteen tunnistamisen vahvistamisen lisäksi antaa heille mahdollisuus kertoa, miltä heistä ryhmän jälkeen tuntui. Samalla kyseinen ryhmäkerta vedettiin yhteen selkeällä lopetustavalla. Koko ryhmäkokonaisuuden ajan osallistujille kerrottiin, montako tapaamiskertaa on jäljellä. Tämän toiminnan tarkoituksena oli valmistella heitä ryhmän loppumiseen. Viimeisellä kerralla loppuun varattiin aikaa avoimelle palautteelle ja ohjaajat antoivat positiivista palautetta ryhmään osallistumisesta sen jäsenille. Ryhmän loppuminen ajoittui toiseksi viimeiselle viikolle ennen joulua ja sopi luontevasti kouluvuoden loppuun.

7 Tiedonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on löytää vastaus asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Kananen 2013: 107.) Tiedonkeruumenetelmät suunniteltiin siten, että opettajalle suunnattu kyselylomake vastasi ryhmän vaikuttavuuteen liittyvään tutkimuskysymykseen, osallistujille suunnattu palautelomake kokemuksiin ryhmästä ja havainnointi tuottaa aineistoa molempia kysymyksiä varten.

Tapaustutkimuksen aineiston tulkintamenetelmissä on kaksi päälinjaa, jotka ovat deduktio ja induktio. Kun aineistosta pyritään löytämään jo löydettyä tutkimustietoa, sovelletaan vanhaa ja vahvistamaan olemassa olevia teorioita, puhutaan deduktiosta. Induktiosta puhutaan, kun ei pyritä vahvistamaan ennalta määriteltyä teoriaa, vaan toimitaan ilman ennako-oletuksia ja hypoteeseja. Induktiossa yksinkertaisemmin katsotaan mitä aineistosta löytyy. Yleensä deduktio on teorialähtöistä ja induktio on aineistolähtöistä. (Kananen 2013: 109–110.) Aineiston tulkinnassa käytettiin sekä induktiivisen että deduktiivisen tulkintamenetelmää. Opettajan lomake analysoitiin deduktiivisesti, ryhmäläisten kysely induktiivisesti ja havainnointi käyttäen molempia tulkintamenetelmiä.

7.1 Tiedonkeruumenetelmät

Tiedonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, jokaisen ryhmäkerran jälkeen täytettävää ryhmäläisille suunnattua palautelomaketta ja opettajalle suunnattua ennen ja jälkeen ryhmän toteutuksen täytettävää kyselyä (Liitteet 3,4 ja 5). Lisäksi oppinäytetyötä varten luettiin aihealueeseen liittyvää kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia sekä tutkimuksen tekemiseen liittyvää kirjallisuutta.

Opettajan ennen ryhmää täyttämät kyselylomakkeet (liite 3) kohdistuivat opettajan näkemykseen osallistujien taidoista tunnistaa ja ilmaista tunteita. Ryhmän jälkeen täytettävällä kyselylomakkeella (liite 4) arvioitiin mahdollista ryhmän aikana tapahtunutta muutosta edellä mainituissa taidoissa. Ryhmään osallistujille annettiin jokaisella ryhmäkerralla kirjallinen palautelomake täytettäväksi (liite 5). Osallistujien palautelomakkeen tarkoitus oli tuottaa tietoa heidän kokemuksistaan ryhmästä. Lomakkeessa osallistujat ympäröivät ryhmäkerran aikana esille nousseita tunteita ja ilmaisivat mielipiteensä ryhmäkerrasta kokonaisuutena hymiöiden avulla.

Opinnäytetyön tiedonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, joka tarkoittaa havainnointia, jossa havainnoijat osallistuivat ryhmään ja kaikkiin sen aikana tehtyihin toimintoihin. Osallistuvan havainnoinnin etuna on se, että tutkija pääsee sisälle havainnoitavaan asiaan, mutta tilanteeseen kuulumattomana henkilönä pystyy katsomaan sitä ulkopuolisen silmin. Toisaalta tutkijan tutuksi tuleminen tutkittavalle kohteelle voi olla ongelmallista, sillä voidaan katsoa, että tutkija menettää näin objektiivisuutensa. (Kananen 2013:90.) Tiedonkeruumenetelmiä valittaessa objektiivisuuden vaikeus tiedostettiin, mutta toisaalta voidaan ajatella, että tutkija, joka rehellisesti myöntää olevansa subjektiivinen suhteessa kohteeseensa on objektiivisempi, kuin tutkija, joka tavoittelee ehdotonta objektiivisuutta.

Tutkimustiedon keruu havainnoinnin avulla on sitä luotettavampaa, mitä varmempi tutkija on siitä, mitä asioita hänen tulee havainnoida ja mihin kiinnittää huomioita havainnoinnin aikana. Havainnoinnin apuna voi käyttää erilaisia menetelmiä kuten päiväkirjamenetelmää tai videointia. (Kananen 2013: 88–90.) Ennen ryhmän aloittamista opinnäytetyöntekijät tekivät itselleen puolistrukturoidun havainnointirungon, johon he täyttivät havainnointejaan osallistujien tunteiden tunnistamisesta ja ilmaisusta ryhmän aikana. Havainnointirungosta luovuttiin kuitenkin kahden ensimmäisen ryhmäkerran jälkeen, sillä sen todettiin palvelevan heikosti tarkoitustaan. Etukäteen sovittiin myös vapaamuotoisesta tutkimuspäiväkirjasta, johon kirjattiin ylös jokaisen ryhmäkerran jälkeen kaikki havainnot, jotka olivat oleellisia ryhmän ja tutkimuskysymysten kannalta. Myös ryhmäkertojen ohjauksessa otettiin huomioon havainnointi niin, että sovittiin etukäteen, kumpi ohjaajista on päävastuussa havainnoinnista, ja kumpi ryhmän ohjaamisesta.

Havainnointi valittiin kyselyjen lisäksi tutkimusmenetelmäksi, koska haluttiin saada tietoa osallistujien kokemuksista ryhmästä sekä toimintojen vaikutuksesta mahdollisimman monin tavoin. Esitietojen perusteella tiedettiin, että osalle ryhmäläisistä erityisesti tunteiden sanoittaminen tuotti hankaluuksia. Lisäksi kirjallinen palautelomake haluttiin pitää lyhyenä ja yksinkertaisena. Havainnoinnilla pystyttiin myös tarkastelemaan ryhmäläisten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Koettiin myös, että osallistuva havainnointi herätti enemmän luottamusta kuin ryhmän toiminnasta erillään tehty havainnointi.

7.2 Opettajan kyselylomakkeen analyysi

Opettajan kyselylomakkeen (liitteet 3 ja 4) oli tarkoitus tuottaa tietoa siitä, tunnistavatko ryhmäläiset omia ja muiden tunteita, miten he ilmaisevat tunteitaan, ovatko tunnereaktiot sopivia suhteessa tunteeseen, ilmaisevatko he tunteitaan tilanteeseen sopivasti, muokkaavatko he tunneilmaisuaan tilanteeseen sopivammaksi ja miten mahdolliset pulmat vaikuttavat työskentelyyn koulussa. Kysely tehtiin opettajalle ennen ryhmäkonaisuuden alkamista ja sen päätyttyä. Kyselyllä haluttiin saada tietoa myös siitä, edistikö ryhmä opettajan mielestä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun taitoihin sekä näkyikö mahdollinen edistyminen tai ryhmään osallistuminen ryhmäläisten käytöksessä. Opettaja täytti lomakkeet itsenäisesti, sillä opinnäytetyöntekijät eivät halunneet vaikuttaa opettajan vastauksiin.

Opettajan kyselylomake rakennettiin käyttäen apuna sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehyksen tunteiden ilmaisemisen ja tunnistamisen väittämiä (ks. kappale 4.2 Sosiaalisen osallistumisen tukemisen viitekehys). Opettajan kyselylomake analysoitiin vertaamalla ennen ja jälkeen tuloksia ryhmän jäsen kohtaisesti. Vastauksista poimittiin samankaltaisuuksia ja näin niistä luotiin yleiskuvaa ryhmäläisistä.

Opettajan mielestä ennen ryhmää tehdyn kyselyn mukaan ryhmäläisten oli helpompi tunnistaa omat, kuin toisten tunteet. Kiusatuksi tulemisen kokeminen tuli esiin kahdella ryhmäläisellä kolmesta. Tunteiden ilmaisun opettaja vastasi vaihtelevan tilanteesta riippuen sanallisesta ilmaisusta ääntelyyn ja toisinaan jopa lievään väkivaltaan. Yhden ryhmäläisen kohdalla opettaja mainitsi toisen asemaan asettumisen vaikeuden, joka opettajan näkemyksen mukaan vaikuttaa siihen miten ryhmäläinen toimii sosiaalisissa tilanteissa ja tunneilmaisun sopivuuteen suhteessa tilanteeseen.

Opettajalle osoitetussa kyselyssä kysyttiin myös miten mahdolliset vaikeudet tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisussa vaikuttavat ryhmäläisten työskentelyyn koulussa. Opettaja koki, että hankaluudet tunnistaa ja ilmaista tunteita johtivat kaikkien ryhmäläisten osalla konflikteihin muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa. Kahden kolmesta ryhmäläisestä kohdalla opettaja oli sitä mieltä, että tunteiden säätelyn vaikeudet vaikuttavat oppimiseen. Opettajan mielestä kolmannen ryhmäläisen tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen eivät vaikuttaneet oppimiseen, mutta se hankaloitti sosiaalista osallistumista.

Ryhmän jälkeen tehdyssä kyselyssä opettajalta kysyttiin kokiko hän, että ryhmä olisi saanut aikaan muutosta tai olisiko ryhmästä tai sen vaikutuksista ryhmäläisiin muuta mainittavaa. Kyselyn vastausten perusteella opettaja ei nähnyt muutosta missään osa-alueessa liittyen tunteiden tunnistamiseen tai ilmaisemiseen. Opettaja koki, että kaikille ryhmäläisille teki hyvää saada tukea tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taidoille. Kahdella ryhmäläisellä kolmesta opettaja mainitsi tarpeen kertoa omista tunteistaan olevan suuri ja mahdollisuuden tähän olleen hänen näkemyksensä mukaan hyödyksi ryhmäläisille. Yhdelle ryhmäläiselle kolmesta varsinkin sosiaalisten tilanteiden ja muiden huomioon ottamisen harjoittelu oli opettajan mielestä tärkeää.

7.3 Osallistujien palautelomakkeiden analyysi

Osallistujien kokemuksia ryhmästä ja sen aikana tehdyistä harjoitteista kerättiin palautelomakkeen avulla (liite 5). Lomakkeesta osallistujat ympyröivät ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja ilmaisivat kokemuksensa ryhmästä kokonaisuutena hymiöiden avulla. Lomakkeeseen valittiin tunteet opetusviraston Tunteesta tunteeseen-materiaalista. Tunteiksi valittiin kuusi perustunnetta ja muita tunteita mahdollisimman laaja-alaisesti. Osallistujille annettiin myös mahdollisuus lisätä tunne, jos se heidän mielestään puuttui listalta. Hymiöiden tarkoitus oli toimia ohjaajien työn tukena ja antaa mahdollisimman selkeä sekä yksinkertainen vastaus liittyen siihen, ovatko osallistujat pitäneet ryhmästä vai eivät.

Ryhmän aikana nousseiden tunteiden ympyröimisellä oli kaksi tarkoitusta: tuoda esille osaavatko osallistujat nimetä kokemiaan tunteitaan ja tuoda esille, ovatko ryhmän ja eri harjoitusten aikana nousseet tunteet myönteisiä vai kielteisiä. Potentiaalisesti olisi ollut mahdollista saada yhteensä 15 täytettyä palautelomaketta ryhmäkerroilta, yksi lomake jokaiselta osallistujalta viideltä eri kerralta. Ensimmäisellä kerralla ei täytetty lomaketta, koska kerta oli suunniteltu tutustumista varten eikä ryhmäkertaan kuulunut varsinaisia harjoituksia. Todellisuudessa lomakkeita saatiin yhteensä kymmenen, johtuen poissaoloista ja yhden osallistujan haluttomuudesta täyttää lomake.

Osallistujien nimeämät tunteet taulukoitiin yhteisesti ja yksilöllisesti kunkin osallistujan kohdalla. Yhteensä 49 tunnetta oli ympyröitynä, joista suurimman osan (34 tunnetta) ympyröi osallistuja, joka oli paikalla jokaisella ryhmäkerralla ja täytti kaikki viisi palautelomaketta. Yksi osallistujista suostui täyttämään lomakkeen vain kaksi kertaa ja ympyröi

röi yhteensä viisi tunnetta. Kolmas osallistuja täytti lomakkeen jokaisella kerralla ollessaan paikalla, mutta poissaolojen vuoksi täytti lomakkeen vain kolme kertaa. Taulukoinnin jälkeen esille nousseiden tunteiden määrästä tehtiin johtopäätöksiä liittyen osallistujien kokemukseen ryhmästä ja sen aikana tehdyistä harjoituksista. Analysoinnissa otettiin huomioon, että suurin osa tunteista on yhden osallistujan nimeämiä, ja siksi on vaikeaa tehdä yleisiä johtopäätöksiä osallistujien kokemuksista. Huomioon otettiin myös se, että koska palautelomakkeita ei purettu ryhmäläisten kanssa, ei voida tietää mihin tilanteisiin tai harjoitteisiin kyseiset tunteet liittyvät. Joillakin ryhmäkerroilla samalla osallistujalla on ollut ristiriitaisia tunteita, kuten esimerkiksi levottomuutta ja rauhallisuutta. Analyysin kannalta olisi ollut mielenkiintoista purkaa palautteita osallistujien kanssa, mutta aikarajojen ja oppilaiden yksityisyyden kunnioittamiseksi ryhmäkertojen aikana, palautteen yhdessä purkaminen jätettiin pois.

Taulukko 1. Palautelomakkeessa nimetyt tunteet

Tunne	Valitut yhteensä	Osallistuja A	Osallistuja B	Osallistuja C	
Ilo	8	5	2	1	Positiiviset tunteet
Suru	1	0	1	0	Negatiiviset tunteet
Hämmennys	3	2	0	1	Negatiiviset tunteet
Pitkästyneisyys	2	2	0	0	Negatiiviset tunteet
Hyväksyntä	3	3	0	0	Positiiviset tunteet
Väsymys	5	3	1	1	Neutraalit tunteet
Levottomuus	3	3	0	0	Negatiiviset tunteet
Varmuus	3	2	1	0	Positiiviset tunteet
Nolous	1	0	0	1	Negatiiviset tunteet
Rauhallisuus	4	3	1	0	Positiiviset tunteet
Onnellisuus	4	3	1	0	Positiiviset tunteet
Ylpeys	4	3	1	0	Positiiviset tunteet
Sääli	1	1	0	0	Negatiiviset tunteet
Häpeä	1	0	0	1	Negatiiviset tunteet
Ikävä	1	0	1	0	Negatiiviset tunteet
Innostuneisuus	2	1	1	0	Positiiviset tunteet
Turvallisuus	3	3	0	0	Positiiviset tunteet
Ahdistus	0	0	0	0	
Arkuus	0	0	0	0	
Viha	0	0	0	0	
Pelko	0	0	0	0	
Inho	0	0	0	0	
Leikkisyys	0	0	0	0	
Jännitys	0	0	0	0	
Hermostuneisuus	0	0	0	0	
Ujous	0	0	0	0	
Syylisyys	0	0	0	0	
Epävarmuus	0	0	0	0	
Uteliaisuus	0	0	0	0	
Rasittuneisuus	0	0	0	0	
Kateus	0	0	0	0	
Rohkeus	0	0	0	0	
Lomakkeita täytetty:	10	5	3	2	
Yhteensä:	49	34	10	5	

Erilaisia tunteita ympyröitiin yhteensä 17. Ympyröidyistä tunteista kahdeksan oli ns. positiivisia ja kahdeksan ns. negatiivisia. Yksi tunne eli väsymys luokiteltiin tässä tapauk-

nessa neutraaliksi tunteeksi. Opinnäytetyöntekijät kokivat, että väsymys oli muusta kuin ryhmästä johtuvaa. Tarkastellessa ympyröityjen tunteiden määrää, huomataan, että positiivisia tunteita on ympyröity yhteensä 31 kertaa ja negatiivisia 13. Erilaisten nimettyjen positiivisten ja negatiivisten tunteiden määrä on sama, mutta positiivisten tunteiden esiintyminen ja ympyröintien määrä huomattavasti isompi, kuin negatiivisten. Niin sanottujen negatiivisten tunteiden joukkoon on laskettu myös neutraalimpia tunteita kuten ikävä ja hämmennys, jotka eivät suoranaisesti ole negatiivisia tunteita. Esimerkiksi ikävä voi tulla esille vahvasti ryhmän aikana keskusteltaessa, mutta ei välttämättä tarkoita, että ihminen kokisi sitä negatiivisena asiana. Positiivisiksi asioiksi luokitellut tunteet sen sijaan ovat selvästi positiivisia, kuten esimerkiksi ilo, onnellisuus, hyväksyntä ja innostuneisuus.

Tunteiden nimeämisen lisäksi osallistujat valitsivat hymiöasteikolta kohdan (liite 5), joka heidän mielestään kuvasti heidän kokemustaan kyseisestä ryhmäkerrasta. Tämän tarkoituksena oli saada selkeä käsitys ryhmäläisten yleisestä kokemuksesta eri ryhmäkerroista. Osallistujat valitsivat yhteensä seitsemän positiivista, yhden neutraalin ja kaksi negatiivista hymiötä.

7.4 Havainnoinnin analyysi

Ryhmän aikana tehdyssä havainnoinnissa keskityttiin tunteiden tunnistamiseen, tunteiden ilmaisemiseen ja ryhmäläisten väliseen kanssakäymiseen. Havainnoinnilla haluttiin myös selvittää ryhmäläisten kokemuksia ryhmästä ja sen aikana tehdyistä harjoituksista. Tunteiden ilmaisemiseen ja tunnistamiseen liittyviä havainnoiteja lähdettiin analysoimaan teorialähtöisesti. Havainnot sijoitettiin tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun käsitteiden alle. Tunteiden tunnistamiseen kuului sekä omien että muiden tunteiden tunnistaminen. Tunteiden ilmaisemiseksi tulkittiin ryhmään osallistujan eleet, ilmeet, äänellinen viestintä ja tunteiden sanoittaminen. Ryhmäläisten kokemuksia havainnoitaessa keskityttiin siihen miten yksittäiset harjoitukset koettiin ja minkälaisia kokemuksia ryhmäläiset saivat koko ryhmästä. Kokemusten havainnointi perustui tutkimuspäiväkirjaan, jota opinnäytetyöntekijät täyttivät jokaisen ryhmäkerran jälkeen. Tutkimuspäiväkirja analysoitiin aineistolähtöisesti, nostaen esille ne asiat, tapahtumat ja ryhmän jäsenten kommentit, jotka ilmaisivat joko positiivista tai negatiivista kokemusta ryhmästä tai sen aikana tehdyistä harjoitteista.

Opinnäytetyöntekijät tiedostavat, että havainnointien perusteella on vaikea saada tarkkaa tietoa siitä, miten ryhmäläiset tunnistavat omia tunteitaan, sillä tunne on hyvin subjektiivinen kokemus. Lisäksi ryhmäläisen oman tunteen tunnistamista on hyvin vaikea havainnoida ilman tunteen ilmaisua sanallisesti. Havainnoinnin analyysissä annetaan esimerkkejä tilanteista, joissa ryhmäläiset ovat selkeästi ilmaisseet tunnistavansa tunteensa ja tilanteista joissa voidaan havainnoinnin perusteella olettaa, että ryhmäläinen ei ole tunnistanut omaa tunnettaan.

Hyvänä esimerkkinä oman tunteen tunnistamisesta ja vastavuoroisesti ei tunnistamisesta, voidaan pitää levyraatia, jossa ryhmäläisiltä kysyttiin mitä tunteita kappale herättää ja millaisessa tunnetilassa haluaisi kuunnella sitä. Yksi ryhmäläisistä kertoi kuuntelevansa valitsemaansa kappaletta silloin, kun tuntee olonsa hieman surulliseksi ja tarvitsevansa lohtua. Kappaleesta tulee hänelle usein parempi mieli. Toinen ryhmäläinen ei osannut kertoa millaisia tunteita oma tai muiden kappaleet herättivät ja vaikka ryhmäläisestä näkyi, että musiikki ja tilanne herättivät tunteita vaikutti siltä, että hänen oli vaikea tunnistaa niitä.

Toisten tunteiden tunnistaminen oli havainnoinnin perusteella helpompaa. Yhdellä ryhmäläisellä oli usealla ryhmäkerralla hankaluuksia kontrolloida omaa ärtymystään. Opinnäytetyöntekijät helpottivat tunnetilaa esimerkiksi puhumalla. Toiset ryhmäläiset sanoittivat usein ärtymystä ärtyneen ryhmäläisen puolesta, vaikka heitä häiritsi silminähdyn kolmannen ryhmäläisen käyttäytyminen. Levyraadin aikana kaikille ryhmäläisille oli hyvin tärkeää, että he eivät pahoita toisten mieltä haukkumalla kappaleita tai antamalla huonoja pisteitä, tämä osoitti, että ryhmäläiset olivat kiinnostuneita toisten tunteista ja siitä miten oma käytös vaikuttaa toisiin. Keskusteltaessa koulukiusaamisesta havainnoitiin kuitenkin, että vaikka ryhmäläiset pystyivät tunnistamaan toisten tunteita, toisen asemaan asettuminen oli vaikeaa. Yksi ryhmäläisistä sanoi, että ei välitä millä kiusaajasta tuntuu, jos hän lyö, kunhan hänelle itselleen tulee parempi mieli.

Kaksi kolmesta ryhmäläisestä sanoittivat tunteitaan hyvin. Yhden ryhmäläisen kohdalla tunteen ilmaiseminen oli enimmäkseen pääteltävissä ilmeistä ja siitä miten hän liikkui luokassa. Ärsyyntyessään hän lähti kiertämään luokkaa tai vaihtoehtoisesti meni makaamaan lattialle. Joissain tilanteissa hän myös äänteli epämääräisesti ja toisteli ”en jaksa, ei kiinnosta, ihan sama”. Muut ryhmäläiset olivat tottuneet tähän ilmaisuun ja vaikka se usein aiheutti heissä ärtymystä, joka näkyi lähinnä ilmeistä, ohittivat he häiritsevän käytöksen. Positiiviset tunteet näyttäytyivät selkeästi nauruna, innostuneena

puheena ja aktiivisena osallistumisena. Negatiivisia tunteita ilmaistiin sanallisesti, poistamalla tilanteesta ja kiukuttelemalla.

Pääsääntöisesti ryhmässä vallinnut tunnelma oli kaikilla ryhmäkerroilla hyvä. Pojat tulivat paikalle hyvällä tuulella ja ennen sekä jälkeen ryhmäkertojen valitut hymiökortit (Liite 6) olivat lähes joka kerta positiivisia. Ryhmä pidettiin aina aamuisin, joten pojat saattoivat valita aluksi esimerkiksi väsyneen hymiön, mutta ryhmäkerran lopuksi mielentila oli useimmiten vaihtunut positiivisemmaksi ja pojat valitsivat esimerkiksi leikkisästi irvistävän hymiön. Levyraati kerran jälkeen yksi pojista otti nipun kortteja, joilla hän sanoitti tunnetilansa edenneen ryhmäkerran aikana ihan hyvästä parempaan, sitten iloiseen ja lopuksi tosi hyvään.

Toki myös negatiivisia tunteita havainnoitiin ryhmäkertojen aikana. Yhden ryhmäläisen kohdalla negatiivisia tunteita kuten ärtymystä ja kiukkua ryhmän aikana oli useimmin, kuin kahdella muulla. Nämä ärtymyksen tunteet johtuivat useimmiten siitä, että ryhmäläisen toimintaa jouduttiin jotenkin rajaamaan, eikä hän saanut toimia oman mielensä mukaisesti. Tälle ryhmäläiselle aikuisen ohjaukseen asettuminen oli huomattavasti vaikeampaa, kuin muille ryhmäläisille. Rajaamisista johtuen ryhmäläinen ei joka kerralla halunnut täyttää palautelomaketta, mutta ei kuitenkaan lähtenyt ovet paukkuen tilasta, vaan odotti ryhmäkerran loppua sivusta seuraten. Yhdellä kerralla hän ehti lähteä ennen loppuhymiöiden valitsemista, mutta palasi ja valitsi hyvin neutraalin hymiön. Ristiriitatilanteilla oli vaikutusta ryhmän tunnelmaan hetkellisesti ja muut ryhmäläiset ärsyntyivät kiukuttelusta hiukan, mutta tilanteista päästiin aina hyvin eteenpäin.

Myös ryhmässä tehdyt harjoitukset herättivät erilaisia tunteita pojissa. Sama toiminta saattoi olla toisesta erittäin mukavaa ja toisesta kurjaa. Hyvä esimerkki tällaisesta toiminnasta oli valovoimapeli, joka toiselle pelaajalle oli erittäin mieluisa mutta toiselle harmitusta aiheuttanut kokemus. Pelistä pitänyt poika pystyi kertomaan tunteistaan valmiiden kysymysten kautta, keskustelu sujui hyvin ja hän tunsi olonsa havainnointien perusteella hyvin mukavaksi ja turvalliseksi. Hän olisi mielellään mennyt pelissä takaisin päin ja jatkanut peliä ennemmin kuin voittanut. Toinen poika taas ei pitänyt pelistä lainkaan, sillä siinä ei voinut voittaa tiedolla ja pelin voittaminen oli liikaa tuurista kiinni.

Yleisesti keskustelua painottavat harjoitukset ja puhtaasti tunteisiin keskittyvät harjoitukset, kuten tunnetilojen piirtäminen tai kasvonilmeistä tunteiden tunnistaminen eivät innostaneet poikia yhtä paljon, kuin toiminnallisemmat harjoitukset, kuten pelit ja pan-

tomiimi. Poikkeuksena oli kuitenkin tilannekuvaus tehtävä (liite 6), jossa keskusteltiin erilaisista koulupäivän aikana tapahtuvista vaikeista tilanteista ja niiden aiheuttamista tunteista sekä keksittiin niiden ratkaisemiseksi erilaisia toimintastrategioita. Tilannekuvaukset avasivat erinomaista keskustelua osallistujien ja ohjaajien välillä, ja tilanteiden loputtua ryhmäläiset halusivat keksiä lisää omia tilanteita, jotka kokivat ongelmallisiksi.

Ryhmä antoi osallistujille niin positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia. Negatiivinen kokemus ei aina tarkoita pelkästään huonoa, vaan esimerkiksi raajamistilanteista ärtynyt oppilas saattaa myöhemmin kokea ryhmässä tehdyn rajaamisen siinä tilanteessa tarpeelliseksi ja ymmärtää rajaamisen syyt. Opinnäytetyöntekijät kokivat myös, että ryhmästä muodostui tärkeä paikka pojille. Tätä tärkeänä pitämisen kokemusta kuvaa hyvin se, että pojat valitsivat viimeisellä ryhmäkerralla luokan yhteisen elokuvahetken sijasta tunneryhmän.

7.5 Analyysin yhteenveto

Opinnäytetyön toteutuksen pohjalta ei voida yksiselitteisesti vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen "Voidaanko kouluympäristössä toteutetun toimintaterapiaryhmän aikana tehdyillä toiminnallisilla harjoituksilla edistää ryhmään osallistuvien viidesluokkalaisten poikien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua?", koska opinnäytetyönä pidetyn ryhmän tiimoilta kerätty materiaali on osittain ristiriitaista. Opettajan kyselylomakkeiden vastausten perusteella ryhmä ei ole edistänyt osallistujien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua, ainakaan niin, että se näkyisi kouluympäristössä. Opinnäytetyöntekijöiden ryhmän aikana tehtyjen havainnointien perusteella ryhmään osallistuneiden poikien kyky ilmaista tunteitaan ryhmän aikana parantui jonkin verran. Tämä näkyi ryhmän edetessä poikien kykyä kertoa rohkeammin ajatuksistaan ja tunteistaan, ja he kävivät pitkiäkin keskusteluja ryhmän aiheista.

Toiseen tutkimuskysymykseen "Millaisia kokemuksia ryhmän osallistujilla oli toteutetusta ryhmästä ja siinä käytetyistä harjoituksista?", saatiin selkeämpi vastaus. Ryhmään osallistuneiden poikien täyttämien palautelomakkeiden ja opinnäytetyöntekijöiden havainnointien perusteella voidaan sanoa, että kokemukset ryhmästä yleisesti olivat pääsääntöisesti positiivisia. Harjoituskohtaiset kokemukset vaihtelivat erittäin positiivisista hyvää mieltä tuottavista kokemuksista negatiivisempiin ärtymystä aiheuttaviin kokemuksiin.

8 Pohdinta

Opinnäytetyöntekijät tiedostivat alusta asti työn laajuuden ja haasteet, joita kouluympäristössä työskentely tuottaa. Toimintaterapeutit eivät vielä ole vakiintunut ammattiryhmä koulujen arjessa, eikä vastaavia opinnäytetöitä oltu tehty aikaisemmin. Jälkikäteen ajateltuna olisi voinut olla hyvä pyytää toiseksi yhteistyökumppaniksi, opettajan lisäksi, toimintaterapeutti, joka työskentelee koulussa. Näin esimerkiksi ympäristön merkitystä ja opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä olisi voinut reflektoida myös toimintaterapeutin kanssa. Toisaalta, on asioita, joita oppii vain harjoittelemalla ja ryhmien ohjaaminen on yksi niistä.

Tunteet ovat hyvin henkilökohtainen ja joskus myös arka aihe, joten eettisyyteen kiinnitettiin paljon huomiota niin opinnäytetyön toteutusvaiheessa kuin kirjallisessa työssä. Ryhmään osallistuneiden lasten ja erityisluokan opettajan nimeä ei mainita työssä, eikä koulusta anneta muita tietoja, kuin että kyseessä on helsinkiläinen alakoulu. Näin pystyttiin säilyttämään kaikkien ryhmään liittyvien yksityisyyden suoja. Ryhmään osallistuvien oppilaiden taustatietoja ei kerätty, koska ryhmän tarkoitus oli tarkastella toimintaterapian keinoja kouluympäristössä, tässä hetkessä, vertaamalla niitä aikaisempaan. Ryhmää suunniteltaessa tiedostettiin, että tunteista puhuminen voi herättää ryhmäläisissä voimakkaitakin reaktioita. Ryhmäkertoja oli vain kuusi joten toiminnot valittiin niin, että ne eivät porautuisi liian syvälle lasten tunne-elämään. Ryhmäläisiä muistutettiin säännöllisesti ryhmän kestosta ja jäljellä olevien ryhmäkertojen määrästä, jotta ryhmän lopettaminen olisi mahdollisimman sujuvaa ja lasten ryhmän aikana saavuttamaa kehitystä tukevaa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta olisi saattanut olla hyödyllistä, että opettajan kanssa tehty yhteistyö olisi ollut tiuhempaa. Opinnäytetyöntekijöiden olisi pitänyt käydä keskustelua ryhmän keskeisistä käsitteistä opettajan kanssa, jotta hänen olisi ollut helpompi vastata ennen ja jälkeen ryhmän tehtyyn kyselyyn. Vastaukset olisivat myös saattaneet olla kohdennetumpia, jos ennen kysymyslomakkeen tekemistä olisi käyty keskustelua opettajan käsityksistä liittyen tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen. Olisi ollut myös hyvä pohtia enemmän ylipäätään opettajien pedagogista ja kasvatuksellista tapaa työskennellä koulussa ja sen suhdetta toimintaterapeutin terapeutitiseen ajatteluun.

Myös tiedonkeruutapojen toimivuutta pohdittiin. Opettajaa olisi voitu haastatella kyselyn sijasta, jolloin vastauksia olisi voitu tarkentaa tai selventää. Myös ryhmään osallistuville pojille tehty kysely jäi mietityttämään. Toisaalta tekijät pitivät hyvänä sitä, että jokainen ryhmäläinen sai rauhassa ilman toisten mahdollista arvostelua tai pilkkaamista ilmaista kokemuksiaan ja tunteitaan ryhmästä. Kyselyä olisi voinut muokata vielä hieman selkeämmäksi, sillä nyt sama ryhmäläinen saattoi ympyröidä kaksi aivan toisistaan poikkeavaa tunnetta, joita hän koki ryhmän aikana, mutta opinnäytetyöntekijät eivät mitenkään voi jälkikäteen tietää, mikä tunteet aiheutti. Olisi myös ollut hedelmällistä keskustella palautteissa esiintyneistä tunteista yleisellä tasolla, mutta aikataulu ei antanut mitenkään myöten.

Havainnointi tiedonkeruumenetelmänä oli onnistunut valinta, vaikka havainnointien keräämistavassa tehtiin muutoksia ryhmän alussa. Puolistrukturoitu havainnointilomake tehtiin helpottamaan havainnoitavien asioiden kirjaamista. Käytännössä todettiin, että havainnointilomaketta ei voinut käyttää kesken ryhmäkerran, sillä se olisi häirinnyt ohjausta ja saattanut herättää pojissa epäluottamusta ohjaajia kohtaan. Vapaamuotoisempi tutkimuspäiväkirja osoittautui paremmaksi tavaksi kirjata havainnoiteja. Havainnointilomake olisi saattanut loppujen lopuksi kaventaa havainnointia, kun taas tutkimuspäiväkirja mahdollisti monipuolisemmin havainnoinnin dokumentoinnin. Havainnointi tämän tyyppisessä ryhmässä oli erittäin hyvä tiedonkeruun väline. Havainnoinnin kautta ohjaajat saivat tietoa myös muista kuin tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun liittyvistä asioista, kuten ryhmäläisten vuorovaikutustaidoista ja ryhmädynamiikasta. Havainnoinnin kautta saatiin kerättyä hyödyllisintä tietoa ryhmästä.

Opinnäytetyönä ohjattu tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun ryhmä oli kokonaisuudessaan positiivinen kokemus ohjaajille ja pääsääntöisesti myös osallistujille. Ryhmäläiset tulivat aina mielellään tapaamisiin ja olivat innostuneita toiminnoista. Toisinaan toimintojen tunnepuoli oli haasteellista ryhmäläisille ja he olisivat mielellään vain pelailleet ja leikkineet. Tämä vaati ohjaajilta päättäväisyyttä ja luottamusta valitsemiinsa toimintoihin. Ohjaajien piti myös hyväksyä se, että kaikki harjoitukset eivät menneet niin kuin oli suunniteltu. Tunteen tunnistamisen ja ilmaisun edistämisen lisäksi ryhmä toimi itsetuntoa kohottavana kokemuksena ryhmäläisille. Itsetuntoon liittyvistä asioista puhuttiin paljon ja ohjaajat kannustavalla lähestymistavalla yrittivät tukea ryhmäläisten itsetuntoa. Useassa harjoituksessa etsittiin positiivisia asioita ryhmäläisistä ja ryhmäläiset jakoivat positiivista huomioita toisilleen spontaanisti esimerkiksi kehujen muodossa.

Opinnäytetyöntekijät huomasivat, että yksilön toiminnalla on vaikutusta oppilaan henkiseen hyvinvointiin, kuten kappaleessa kolme esitetystä tutkimusartikkelissa *The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A systematic Review* (2012) todettiin. Opinnäytetyöntekijät kokivat, että pelkästään antamalla aikaa ja tarjoamalla aikuisen läsnäoloa, saatettiin vaikuttaa positiivisesti ryhmään osallistuvien oppilaiden henkiseen hyvinvointiin. Myös lisätiedon ja -koulutuksen tarve henkisen hyvinvoinnin tukemisesta ilmeni ryhmän ohjaamisen aikana. Tutkimusartikkelissa *Perceptions regarding school-based occupational therapy for children with emotional disturbances* (2003) toimintaterapeutit kertoivat, että he kokivat toimintaterapialla voitavan vaikuttaa lasten henkiseen hyvinvointiin. Heidän olisi kuitenkin saatava lisäkoulutusta näiden pulmien ratkaisemiseen. Opinnäytetyöntekijöiden mielestä jo perusopintojen yhteydessä olisi tärkeää keskustella enemmän kouluissa tehtävästä toimintaterapiasta käytännön tasolla, tutustua koulun ja opettajan arkeen tarkemmin sekä tarkastella toimintaterapeutin vaikutusmahdollisuuksia avoimemmin.

Joitain ryhmään liittyviä asioita oltaisiin voitu tehdä toisin. Ryhmään osallistujia olisi voinut olla enemmän, jotta olisi välttytty pareittain tehtävältä terapialta. Toisaalta opinnäytetyöntekijät olivat suunnitelleet ryhmän neljälle oppilaalle, mutta heistä riippumattomista syistä ryhmä pieneni kolmeen niin lyhyellä varoitusajalla, että uutta neljättä ryhmäläistä ei voitu ottaa. Ryhmän keston olisi myös pitänyt olla pidempi. Yksi tapaaminen olisi saanut olla kahden oppitunnin pituinen ja tapaamiskertoja olisi pitänyt olla enemmän, vähintään 8-10. Uusien taitojen siirtymistä arkeen olisi myös voitu seurata jatkoryhmällä. Opinnäytetyöntekijöiden olisi ollut hyvä tavata lyhyesti ryhmään osallistuvia poikia ennen ryhmän alkua. Tätä vaihtoehtoa pohdittiin ja keskusteltiin yhteistyökumppanin kanssa, joka oli sitä mieltä, että on parempi, että hän ohjeistaa pojat ryhmää varten.

Opinnäytetyön tuloksien luotettavuuteen vaikuttaa se, että tekijöille tämän kaltainen projekti oli ensimmäinen. Ratkaisut, joita tehtiin, tehtiin sen hetkisen tiedon ja taidon perusteella. Kokemuksen kasvattamana saatettaisiin uutta ryhmää ohjattaessa päätyä vaihtoehtoisin ratkaisuihin.

Opinnäytetyöntekijöiden yhteistyö toimi työn aikana hyvin aikatauluongelmista ja erilaisista työtavoista huolimatta. Yhteistyön toimivuus näyttäytyi etenkin ryhmän suunnittelu- ja toteutusvaiheissa. Jo alusta asti opinnäytetyöntekijät olivat samoilla linjoilla ryhmän rakenteesta sekä siinä käytettävistä toiminnoista. Opinnäytetyöntekijät ovat oh-

janneet ryhmää aikaisemminkin yhdessä ja erilaiset ohjaustavat tukevat toisiaan hyvin. Aikataulut muodostivat haasteita sekä ryhmän suunnittelun ja toteutuksen aikana että kirjallisen tuotoksen kirjoittamisen aikana. Ryhmän toteutuksen aikaan opinnäytetyöntekijät suorittivat viimeistä harjoitteluaan, joka myös osaltaan loi haasteita aikatauluille. Muut opinnot, töissä käynti sekä muu elämä vaikuttivat aikataulujen yhteensovittamiseen. Haasteista huolimatta onnistuttiin löytämään tarpeeksi yhteistä aikaa tekemiselle ja sopimaan työnjaosta niin, että suuremmilta aikatauluongelmilta vältyttiin. Erilaiset työtavat tuottivat osittain haasteita, mutta erilaiset vahvuudet myös tukivat työn kokonaisuutta.

Ennaltaehkäisevästä mielenterveystyöstä puhutaan paljon. Opinnäytetyöntekijät kokevat, että koulu ympäristönä ja toimintaterapia ennaltaehkäisevän työn välineenä ovat siihen erinomaisia. Koulu on lasten ja nuorten luonnollinen toimintaympäristö, jossa tukea voidaan tarjota sitä tarvitseville melko nopeasti ja matalalla kynnyksellä. Koulussa on jo vakiintuneita mielenterveyteen ja henkiseen hyvinvointiin keskittyneitä ammattiryhmiä, mutta yhä edelleen jää puuttumaan toimintaan ja toiminnallisuuteen erikoistuneet toimintaterapeutit. Toiminta on lapsen ja nuoren kieli. Opinnäytetyöntekijät toivisivat, että toimintaterapeuttiopiskelijat lähtisivät rohkeasti koulumaailmaan ja kokeilisivat toimintaterapian mahdollisuuksia käytännössä. Jatkokehittämisehdotuksiksi opinnäytetyöntekijät ehdottavat tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun ryhmän eteenpäin viemistä ja kehittämistä. Myös kirjallisuuskatsaukset koulussa tehtävästä toimintaterapiasta olisivat tarpeellisia. Suomalaisen kouluissa tehtävän toimintaterapian tutkiminen esimerkiksi haastatteluiden avulla toisi myös lisää tietoa toimintaterapian sopivuudesta Suomalaisiin kouluihin. Opinnäytetyöntekijät toivovat, että koulu, johon opinnäytetyö tehtiin, hyödyntäisi ryhmää esimerkiksi poimimalla käyttöön harjoituksia liitteestä 6.

Lähteet

Aalberg, Veikko – Siimes, Martti A. 2010. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Nemo. Helsinki.

The American Occupational Therapy Association 2009. Verkkodokumentti. <
http://www.aota.org/Consumers/Professionals/WhatIsOT/CY/Articles/School_consumer.aspx> Luettu 25.11.2013.

The American Occupational Therapy Association 2011. Occupational Therapy Services in Early Childhood and School-Based Settings. American Journal of Occupational Therapy. November/December. Vol 65. No. 6.

Barnes, Karin J. – Beck, Alison J. – Vogel, Kimberly A. – Oxford Grice, Kimatha – Murphy, Douglas 2003. Perceptions regarding school-based occupational therapy for children with emotional disturbances. The American Journal of Occupational Therapy. May/June 2003. Volume 57. Number 3.

Barnes, Karin J. – Beck, Alison J. – Vogel, Kimberly A. – Oxford Grice, Kimatha 2006. The Dilemma of Psychosocial Occupational Therapy in Public Schools: The Therapists' Perceptions. Occupational Therapy in Mental Health. Volume 22. Number 1.

Borg, Barbara – Bruce, Mary Ann. 1991. The Group System. The Therapeutic Activity Group in Occupational Therapy. SLACK incorporated. USA.

Case-Smith, Jane 2001. Occupational therapy for children. Mosby, Inc. St.Louis, Missouri. USA.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

Hautala, Tiina – Hämäläinen, Tuula – Mäkelä, Leila – Rusi-Pyykönen, Mari 2011. Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. Edita. Helsinki.

Heikkinen, Hannu 2010. Toiminnan tutkimus - Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.) : Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu virikkeitä aloittevalle tutkijalle.) PS-kustannus. Helsinki. 214-229.

Isokorpi, Tia – Viitanen, Päivi 2001. Pro Tunnevoimaa. Tammi. Helsinki.

Juhola, Jaana – Matomäki, Katri – Välimäki, Jaana 2012. "Jos meidän koulussa ois toimintaterapeutti" : Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaa Pohjan koulun arjessa. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Hyvinvointi ja toimintakyky. Toimintaterapian koulutusohjelma.

Kananen, Jorma 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Suomen yliopistopaino Oy- Juvenes Print. Jyväskylä.

Kendal, Sarah – Keeley, Philip – Callery, Peter. Young People's Preferences for Emotional Well-Being Support in High School - A Focus Group Study 2011. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. Volume 24. Number 4. 245-253.

- Kerola, Kyllikki – Kujanpää, Sari – Kallio, Anja 2013. Tunteesta tunteeseen, ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Opetushallitus. verkkodokumentti. <http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen>. Luettu 18.2.2014.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. WSOY. Helsinki.
- Kinder, Judi – Araya, Ricardo – Donovan, Jenny – Gunnell, David 2012. The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescent: A Systematic Review. Pediatrics. Volume 129. Number 5. 925-949.
- Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita. Helsinki.
- Olson, Laurette Joan 2010. A Frame of reference to Enhance Social Participation. Teoksessa Kramer, Paula – Hinojosa, Jim (toim.): Frames of reference for pediatric occupational therapy. 3rd edition. Lippincott Williams & Wilkins. Philadelphia, PA. USA. 306-345.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto n.d. Verkkodokumentti <http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/9_12-vuotias/> Luettu 13.1.2013.
- Nummenmaa, Lauri 2010. Tunteiden psykologia. Tammi. Helsinki.
- Nurmi, Jan-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto. 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY. Helsinki.
- Rintakumpu, Miia; Grönlund, Mira 2010. "Satunnaisesta vierailijasta koulun omaksi toimintaterapeutiksi" -esitteen käyttö toimintaterapeuttien ja erityisluokanopettajien välisessä yhteistyössä. Opinnäytetyö. Hyvinvointi ja toimintakyky. Toimintaterapian koulutusohjelma.
- Rusanen, Erja 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Oy Finn Lectura Ab. Bookwell Oy. Helsinki.
- Saarela-Kinnunen, Maria – Eskola, Jari 2010. Tapaus ja tutkimus = Toimintatutkimus?. Teoksessa Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu virikkeitä aloittevalle tutkijalle. PS-kustannus. Helsinki. 189-199.
- Vostanis, Panos – Humphrey, Neil – Fitzgerald, Natasha – Deighton Jessica – Wolpert, Miranda 2013. How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from national survey of mental health provision in English schools. Child and Adolescent Mental Health. Volume 18. Number. 3. 151-157
- Yalom, Irvin D. – Leszcz, Molyn 2005. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. Basic Books. New York, USA.

Tiedote vanhemmille

Olemme toimintaterapeuttiopiskelijat Kaisu Utriainen ja Nea Aarva Metropolia ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyötämme yhteistyössä [REDACTED] kanssa. Opinnäytetyömme puitteissa aloitamme toimintaterapiaryhmän, johon toivomme lapsenne osallistuvan.

Ryhmä muodostuu neljästä viidesluokkalaisesta oppilaasta ja ryhmäkertoja tulee olemaan yhteensä 6-7. Ryhmä toteutetaan marraskuun alusta lähtien kerran viikossa opettajan parhaaksi katsoman aikataulun mukaisesti, jottei ryhmän toiminta vaikeuttaisi muuta koulunkäyntiä. Ryhmän tavoitteena on tukea oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä ja vuorovaikutustaitoja koulussa.

Kokemuksiamme ja havaintojamme ryhmästä käytämme opinnäytetyön aineistona. Tarvitsemme lupanne lapsenne osallistumiseen, jota varten on erillinen lomake.

Jos teillä on kysyttävää ryhmän sisällöstä tai muista ryhmään liittyvistä asioista, meihin voi olla yhteydessä.

Kaisu Utriainen

kaisu-maaria.utriainen@metropolia.fi

Nea Aarva

nea.aarva@metropolia.fi

Ystävällisin terveisin

Kaisu Utriainen ja Nea Aarva

Lupa osallistumiseen

Tarkoituksenaamme on kerätä tietoa opinnäytetyöhömmme havainnoimalla ryhmän toimintaa sekä palautteella opettajalta ja ryhmään osallistuvilta oppilailta. Tarvitsemme lupanne, jotta lapsenne voi osallistua ryhmään ja jotta voimme käyttää ryhmästä saatua tietoa opinnäytetyössämme.

Kaikki ryhmästä saatu ja lastanne koskeva tieto käsitellään luottamuksellisesti nimettömänä. Opinnäytetyössä ei käytetä nimiä, eikä kuvailua, josta lapsenne olisi mahdollista tunnistaa. Saatu aineisto tuhotaan opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Opinnäytetyö julkaistaan Metropolia Ammattikorkeakoulun opinnäytetyönä ja toimitamme opinnäytetyön myös [REDACTED] luettavaksi.

Mikäli lapsenne saa osallistua ryhmään ja ryhmästä saatua tietoa voidaan käyttää opinnäytetyössämme, pyydämme allekirjoittamaan tämän lomakkeen.

Lapsemme saa osallistua toimintaterapiaryhmään:

Lapsen nimi

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys

Paikka ja aika

Kyselylomake lapsen tunteiden tunnistamisesta ja ilmaisemisesta (ennen ryhmää)

Lomakkeen täyttää luokanopettaja.

Lapsen nimi:

Päivämäärä:

Tunteiden tunnistaminen

1. Miten lapsen omien tunteiden tunnistaminen näyttäytyy kouluympäristössä?
2. Miten hyvin lapsi tunnistaa luokkatovereidensa tunnevihjeet ja miten se näkyy oppilaan toiminnassa?

Tunteiden ilmaiseminen

1. Osaako lapsi kertoa, miltä hänestä tuntuu?
2. Miten lapsi ilmaisee tunteensa?
3. Onko lapsen tunteiden ilmaisun tapa (reaktio) sopiva suhteessa tunteeseen?
4. Ilmaiseeko lapsi tunteitaan tilanteeseen sopivalla tavalla?
5. Kykeneekö lapsi muokkaamaan tunneilmaisuaan tilanteeseen sopivalla tavalla?
6. Miten mahdolliset vaikeudet tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa vaikuttavat lapsen koulutyöskentelyyn?
7. Miten mahdolliset vaikeudet tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa vaikuttavat lapsen työskentelyyn koulussa?

Kyselylomake lapsen tunteiden tunnistamisesta ja ilmaisemisesta (ryhmän jälkeen)

Lomakkeen täyttää luokanopettaja

Lapsen nimi:

Päivämäärä:

Tunteiden tunnistaminen

1. Onko lapsen omien tunteiden tunnistaminen muuttunut ryhmän aikana tai jälkeen? Jos on, miten?
2. Onko lapsen tunnevihjeiden tunnistaminen luokkatovereissa muuttunut ryhmän aikana tai sen jälkeen?

Tunteiden ilmaisu

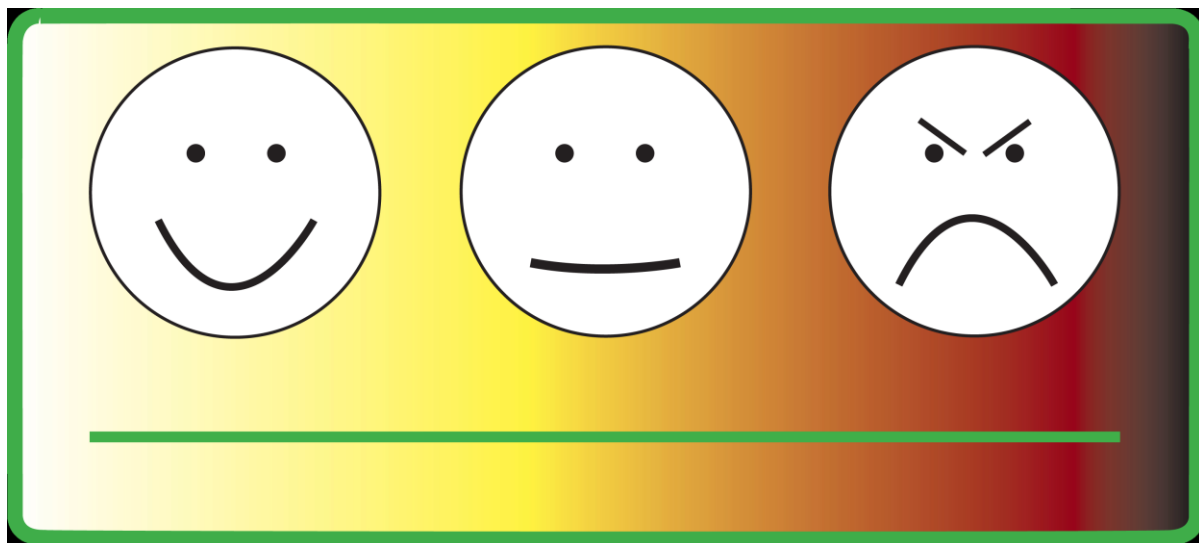
3. Onko lapsen tapa kertoa tunteistaan muuttunut ryhmän aikana tai sen jälkeen? Jos on, miten?
4. Onko lapsen tapa ilmaista tunteita muuttunut ryhmän aikana tai sen jälkeen? Jos on, miten?
5. Onko lapsen tunnereaktion sopivuus suhteessa tilanteeseen muuttunut ryhmän aikana tai sen jälkeen? Jos on, miten?
6. Onko lapsen tunneilmaisun mukauttaminen tilanteeseen sopivaksi muuttunut ryhmän aikana tai sen jälkeen? Jos on, miten?
7. Muuta muutosta tai mainittavaa ryhmän vaikutuksesta lapseen:

Päivämäärä _____

Mitä tunteita huomasit itsessäsi ryhmäkerran aikana? Ympyröi niin monta vastausta, kuin haluat. Voit myös keksiä lisää tunteita, jos jotain puuttuu.

ilo	ahdistus	epävarmuus
hermostuneisuus	suru	arkuus
uteliaisuus	ylpeys	viha
väsymys	nolous	sääli
pelko	kateus	syllisyys
häpeä	inho	rohkeus
rauhallisuus	ikävä	hämmennys
levottomuus	onnellisuus	innostuneisuus
pitkästyneisyys	rasittuneisuus	leikkisyys
turvallisuus	hyväksyntä	varmuus
jännitys	ujous	

Millainen ryhmäkerta sinusta oli? Laita viivalle ruksi sopivaan kohtaan.



Miksi?

Ryhmä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen taitojen edistämiseksi.

Kuuden ryhmäkerran rakenne.

Ensimmäinen ryhmäkerta:

Ryhmän aiheesta ja sisällöstä kertominen

Tutustumisleikki:

Aika: 10 min.

Välineet: WC-paperi rulla

Ryhmäläisille kerrotaan, että WC-paperi on koulussa vähissä ja jokaisen täytyy ottaa viimeisestä paperirullasta sen verran arkkeja, kun luulee tarvitsevansa päivän aikana. Myös ohjaajat ottavat arkkeja. Tämän jälkeen osallistujille kerrotaan, että leikin tarkoituksena on, että jokainen kertoo itsestään niin monta asiaa, kuin on ottanut WC-paperi arkkeja. Kerrottujen asioiden kautta osallistujat ja ohjaajat tutustuvat toisiinsa.

Sääntöjen laatiminen:

Aika: 10 min.

Välineet: Haluttaessa kartonkia tai paperia ja kyniä

Osallistujat ja ohjaajat luovat yhdessä säännöt ryhmälle, jotka kirjoitetaan kartongille tai paperille. Tarvittaessa säännöt voidaan pitää näkyvillä ryhmäkertojen aikana.

Tunnepantomiiimi:

Aika: 10 min.

Välineet: Laput, joissa puolessa jokin tunne ja puolessa henkilö, ammatti tai eläin

Osallistujat nostavat toisesta rasiasta tunteen ja toisesta esitettävän hahmon. Osallistujien tulee pantomiiminä esittää sekä hahmo ja tunne toisten arvatessa.

Hymiöt:

Aika: 5 min.

Välineet: Hymiö-kortit, joissa on erilaisia ilmeitä. Esimerkiksi:



Osallistujat ja ohjaajat valitsevat korteista ilmeen, joka kuvastaa sen hetkistä tunnetta. Tämän jälkeen käydään kierros läpi ja kaikki voivat kertoa halutessaan, miksi ovat valinneet kyseisen kortin ja mitä tunnetta se esittää.

Toinen ryhmäkerta:**Hymiöt:**

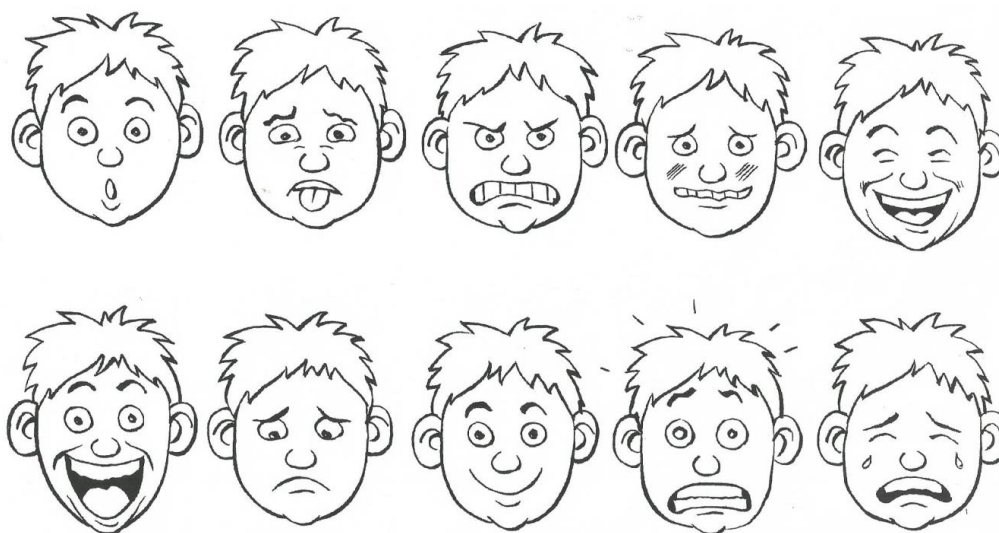
Alkuun valitaan hymiö-kortit samalla tavalla, kuten edellisen ryhmäkerran lopussa.

Tunnetilojen tunnistaminen ilmeistä:

Aika: 25 min.

Välineet: Kuvat erilaisia tunteita kuvastavista ilmeistä

Osallistujille annetaan erilaisia kasvokuvia katsottavaksi. Kuvista pyritään tunnistamaan henkilön tunnetila. Tavoitteena on saada yhtenäinen tulkinta kuvien ilmaisemista tunteista. Tehtävän aikana keskustellaan, mistä tunteet voidaan tunnistaa: kasvot, ilmeet, ryhti, asento, katse, katsekontakti, puhe, toiminta. Sen lisäksi keskustellaan miksi on tärkeää tunnistaa toisten tunteita ja miksi voi olla vaikeaa tunnistaa toisten tunteita. Ohjaajat ohjaavat keskustelua ja auttavat tarvittaessa nimeämään asioita.

**Palautelomakkeen täyttäminen:**

Aika: 5 min.

Välineet: Palautelomake ja kynät

Osallistajat täyttävät palautelomakkeet koskien ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja heidän kokemustaan ryhmästä.

Hymiöt:

Lopussa valittiin hymiöt samalla tavalla kuin edellisen ryhmäkerran lopussa.

Kolmas ryhmäkerta:

Hymiöt:

Alkuun valitaan hymiö-kortit samalla tavalla, kuten edellisen ryhmäkerran lopussa.

Valovoima-peli:

Aika: 30 min.

Välineet: Valovoima-peli

Osallistujat ja ohjaajat pelaavat yhdessä valovoima-peliä. Valovoima-peli on tutustumis-, tunne- ja voimavarapeli, joka sijoittuu suomalaiseen luontoon taruhahmojen keskelle. Pelin tarkoitus on toimia keskustelun aloittajana ja tukijana. Se helpottaa vaikeiden asioiden puheeksi ottamista pelaamisen kautta. Pelissä on eri reitit lapsille ja aikuisille. Kysymyksistä voi käyttää vain osaa ja ohjaaja voi valikoida niistä ryhmälle sopivia.

Palautelomakkeen täyttäminen:

Aika: 5 min.

Välineet: Palautelomake ja kynät

Osallistujat täyttävät palautelomakkeet koskien ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja heidän kokemustaan ryhmästä.

Hymiöt:

Lopussa valittiin hymiöt samalla tavalla kuin edellisen ryhmäkerran lopussa.

Neljäs ryhmäkerta:

Hymiöt:

Alkuun valitaan hymiö-kortit samalla tavalla, kuten edellisen ryhmäkerran lopussa.

Levyraati:

Aika: 30 min.

Välineet: Cd-soitin, tietokone tai muu musiikkisoitin. Valittu musiikki. Taulu tai paperi, johon kirjataan kappaleiden nimet ja saadut pistemäärät

Osallistujat ja ohjaajat kukin valitsevat yhden kappaleen levyraatiin. Edellisellä ryhmäkerralla voidaan antaa osallistujille tehtäväksi tuoda musiikkia mukanaan tai ainakin valita kappale soitettavaksi esimerkiksi tietokoneen kautta. Kappaleet soitetaan yksi kerrallaan ja jokainen antaa kappaleille haluamansa pistemäärän 1-10 väliltä. Pisteiden antamisen lisäksi jokainen perustelee antamaansa pistemäärää ja kertoo, miltä kappale saa heidät tuntemaan tai mitä tunteita kappaleesta tulee mieleen. Ohjaajat ohjaavat keskustelua liittymään tunteisiin. Lopuksi tarkastetaan kappaleiden saamat pistemäärät ja valitaan voittaja kappale.

Palautelomakkeen täyttäminen:

Aika: 5 min.

Välineet: Palautelomake ja kynät

Osallistujat täyttävät palautelomakkeet koskien ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja heidän kokemustaan ryhmästä.

Hymiöt:

Lopussa valittiin hymiöt samalla tavalla kuin edellisen ryhmäkerran lopussa.

Viides ryhmäkerta:

Hymiöt:

Alkuun valitaan hymiö-kortit samalla tavalla, kuten edellisen ryhmäkerran lopussa.

Sosiaalisen ongelman tilanneratkaisu:

Aika: 15 min.

Välineet: Sosiaalisten ongelmatilanteiden kuvaukset

Osallistujille luetaan kolme erilaista tilannekuvausta yksi kerrallaan. Tehdävänä on määritellä tilanteesta syntynyt ongelma ja kertoa, miten kukin toimisi tilanteessa. Tämän lisäksi keskustellaan siitä, millaisia tunteita tilanne voisi osallistujissa herättää. Yhdessä mietitään, mikä olisi järkevä ja tilanteeseen sopiva toimintatapa. Tilannekuvauksina voi käyttää alla olevia tilanteita tai keksiä omia.

Tilanne 1:

Olet pelannut jalkapalloa koko välitunnin ja sinulla on kuuma ja jano. Menet käytävän hanalle juomaan, mutta siellä on muitakin jonossa. Olet jonnottanut jo jonkin aikaa ja olet juuri pääsemässä juomaan, kun yksi toinen oppilas luokaltasi kiilaa edellesi.

Miten tilanne ratkaistaan? Mitä tunteita tilanne sinussa herättää?

Tilanne 2:

Olet luokassa. Paikalla on lisäksi kaveriporukka, jossa pyörit silloin tällöin. Aikuisia ei ole paikalla. Opettajan pöydälle on jäänyt hieno, opettajalle kuuluva tavara. Muut oppilaat kehottavat sinua ottamaan tavaran ja tuomaan sen heille. Sinä kieltäydyt ja oppilaat alkavat haukkua sinua pelkuriksi. He sanovat, että jos et hae tavaraa, he eivät ole enää sinun kansiasi.

Miten tilanne ratkaistaan? Mitä tunteita tilanne sinussa herättää?

Tilanne 3:

Tulet aamulla kouluun ja olet laittanut päällesi uuden hupparin. Yksi luokkasi oppilaista huomaa uuden hupparisi ja alkaa huomautella ja vitsailla siitä. Hän saa pian muita oppilaita mukaan kiusaamiseen ja nimittelemiseen.

Miten tilanne ratkaistaan? Mitä tunteita tilanne sinussa herättää?

Tunteiden piirtäminen:

Aika: 10 min.

Välineet: Paperia ja värikyniä

Osallistujille annetaan paperia ja kyniä. Myös ohjaajat osallistuvat piirtämiseen. Osallistujia kehoitetaan ensimmäiseen piirtämään ihminen. Piirroksen ei tarvitse olla tarkka, vaan yleiset ääriviivat riittävät. Tämän jälkeen puhutaan erilaisista tunteista yksi kerrallaan ja väritetään kyseinen tunne ihmisen kuvaan siihen kohtaan, jossa tunne piirtäjän mielestä tuntuu. Käsiteltävinä tunteita voi olla esimerkiksi perustunteet: ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästyminen. Värittämisen aikana keskustellaan siitä, miksi kukakin värittää tietyn alueen ja miten erilaiset tunteet tuntuvat fyysisesti.

Palautelomakkeen täyttäminen:

Aika: 5 min.

Välineet: Palautelomake ja kynät

Osallistajat täyttävät palautelomakkeet koskien ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja heidän kokemustaan ryhmästä.

Hymiöt:

Lopussa valittiin hymiöt samalla tavalla kuin edellisen ryhmäkerran lopussa.

Kuudes ryhmäkerta:

Hymiöt:

Alkuun valitaan hymiö-kortit samalla tavalla, kuten edellisen ryhmäkerran lopussa.

Afrikan tähti:

Aika: 25 min.

Välineet: Afrikan tähti-peli

Ohjaajat ja osallistujat pelaavat yhdessä Afrikan tähti-peliä. Myös muut lautapelit käyvät. Pelien pelaaminen tuo esille helposti erilaisia tunteita. Pelaamisen aikana voidaan keskustella esiin nousseista tunteista.

Positiivinen itsearviointi

Aika: 5-10 min.

Välineet: Positiivisen itsearvioinnin lomake

Osallistujat täyttävät positiivisen itsearvioinnin lomakkeen, jonka tavoitteena on saada osallistujat tuomaan itsestään esille myönteisiä asioita. Lomakkeessa käsitellään erilaisia tilanteita. Lomakkeen täyttämisen jälkeen voidaan keskustella yhteisesti, mihin asioihin itsessään osallistujat ovat tyytyväisiä.

Esimerkkikysymyksiä lomakkeeseen:

Kerro, mistä voit olla iloinen ja tyytyväinen itsessäsi:

Olen tyytyväinen itseeni, koska opin koulussa...

Olen tyytyväinen itseeni, koska olin rohkea...

Olen tyytyväinen itseeni, koska olin rehellinen...

Olen tyytyväinen itseeni, koska kotona...

Olen tyytyväinen itseeni, koska muut lapset...

Olen tyytyväinen itseeni, koska liikunnassa...

Olen tyytyväinen itseeni, koska yhdessä vaarallisessa tilanteessa...

Olen tyytyväinen itseeni, kun yhdessä vaikeassa tehtävässä...

Olen tyytyväinen itseeni, koska tässä ryhmässä olen...

Olen iloinen, koska...

Palautelomakkeen täyttäminen:

Aika: 5 min.

Välineet: Palautelomake ja kynät

Osallistujat täyttävät palautelomakkeet koskien ryhmän aikana esiin nousseita tunteita ja heidän kokemustaan ryhmästä.

Hymiöt:

Lopussa valittiin hymiöt samalla tavalla kuin edellisen ryhmäkerran lopussa.