



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Noora Kalliomäki

Marianne Markus

Miia Yli-Karhu

SILTOJA RAKENTAMASSA NYKYPÄI- VÄN KOULUMAAILMASSA

Huoltajien ja opettajien näkemyksiä kouluhyvinvointia edistävästä
hankkeesta

Sosiaali- ja terveysala
2019

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Marianne Markus, Miia Yli-Karhu & Noora Kalliomäki
Opinnäytetyön nimi	Siltoja rakentamassa nykypäivän koulumaailmassa – Huoltajien ja opettajien näkemyksiä kouluhyvinvointia edistävästä hankkeesta
Vuosi	2019
Kieli	suomi
Sivumäärä	84 + 6 liitettä
Ohjaaja	Ahti Nyman

Tutkimus sai alkunsa vuonna 2017 opinnäytetyön ohjaaja Ahti Nymanin ja kriisikeskus Valon aloitteesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ajatuksia huoltajilla ja opettajilla heräsi Hyvä olla koulussa -hankkeen ryhmistä ja miten niiden mahdollisia hyötyjä voitaisiin jatkossa kehittää ja ylläpitää huoltajien, opettajien ja lasten toimesta.

Ensimmäinen teoriakehyksen osa käsittelee mielenterveyttä koulussa ja Hyvä olla koulussa -hanketta, joka on Pohjanmaan kriisikeskus Valon toteuttama ja jonka pääasiallisena tarkoituksena on edistää koululaisten mielenterveyttä sekä ehkäistä kiusaamista. Toinen teoriakehys käsittelee kasvatusyhteistyötä koulussa sekä huoltajien ja opettajien rooleja siinä. Kolmas teoriakehys käsittelee hyväksymis- ja omistautumisterapiaa sekä siihen kuuluvaa psykologista joustavuutta, joita käytännössä toteutettiin Hyvä olla koulussa -hankkeen ryhmäinterventioissa. Tutkimus on pääosin kvalitatiivinen ja tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla.

Tutkimuksesta selvisi, että hanketta ja siihen kuuluneita ryhmiä pidetään tarpeellisina sekä huoltajien että opettajien näkökulmasta. Ryhmien koettiin aiheuttavan positiivista muutosta lapsissa ainakin niiden ollessa aktiivisesti käynnissä. Opettajien osalta toivottiinkin useampia ja pidempiaikaisia interventioita, joissa korostuu enemmän vertaistuki ja sosioemotionaalisten taitojen edistäminen pelkän pelaamisen sijaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei korostunut aineistossa, mutta tietoa ryhmien toiminnasta kaivattiin enemmän. Huoltajat toivoivat opettajilta enemmän henkistä tukea lapselle. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan mahdollisesti päätellä, että koulussa kaivattaisiin enemmän koulusosiaalityön kaltaista ehkäisevää ja korjaavaa työtä opetustyön ohelle.

ABSTRACT

Author	Marianne Markus, Miia Yli-Karhu & Noora Kalliomäki
Title	Building Bridges in Modern School World – Guardians’ and Teachers’ Thoughts on a Project Advancing School Wellbeing
Year	2019
Language	Finnish
Pages	84 + 6 Appendices
Name of Supervisor	Ahti Nyman

This study was initiated by the bachelor’s thesis instructor Ahti Nyman and the crisis center Valo. The study investigated what kinds of thoughts came up amongst the guardians and the teachers about Hyvä olla koulussa -project groups and how the possible benefits of these groups could be developed and maintained in the future by the guardians, the teachers and the children.

The first part of the theoretical framework of this bachelor’s thesis covers mental health in school and the project called Hyvä olla koulussa, which is executed by Ostrobothnia crisis center Valo. The main purpose of the project is to improve the pupils’ mental health and prevent school bullying. The second theoretical framework covers the parent-professional partnership in the school and the roles of guardians and teachers therein. The third theoretical framework covers acceptance and commitment therapy and the psychological flexibility which were put into effect at the Hyvä olla koulussa -project’s group interventions. The study is mainly qualitative, and the research material was collected with questionnaires.

The study revealed that the project and the including groups are considered necessary and important from to the guardians’ and the teachers’ point of view. The groups were seen to cause positive change in the children at least when the groups were running. The teachers wished for more frequent and long-term interventions where peer support and socio-emotional skills are emphasized instead of just playing. The parent-professional partnership did not stand out in the data, but the teachers wished for more information about the groups’ activities. The guardians hoped for more psychological support to the children from the teachers. The results of the study possibly show that preventive and remedial work similar to school social work are needed along with teaching.

Keywords Acceptance and commitment therapy, parent-professional partnership, mental healthiness, student care, school

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	8
2	MIELENTERVEYDEN EDISTÄMINEN KOULUSSA	9
	2.1 Psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät haasteet koulussa.....	10
	2.2 Hyvä olla koulussa -hanke	14
3	YHTEISTYÖ KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ	22
4	HYVÄKSYMIS- JA OMISTAUTUMISTERAPIA	33
	4.1 Hyväksymis- ja omistautumisterapian taustaa.....	33
	4.2 Filosofinen ja teoreettinen perusta	36
	4.3 Psykologinen joustavuus.....	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	48
	5.1 Tutkimusote	48
	5.2 Aineiston keruu	49
	5.3 Aineiston analyysi.....	50
	5.4 Eettisyys ja luotettavuus	51
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	53
	6.1 Lasten taustatiedot huoltajilta kysyttynä.....	53
	6.2 Ryhmistä kiinnostuminen	54
	6.2.1 Huoltajien kiinnostuminen ryhmistä	55
	6.2.2 Opettajien kiinnostuminen ryhmistä	55
	6.3 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen.....	56
	6.3.1 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen huoltajien näkökulmasta..	56
	6.3.2 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen opettajien näkökulmasta..	56
	6.4 Ryhmien näkyminen puheissa ja käyttäytymisessä	57
	6.4.1 Ryhmien näkyminen lapsen puheissa ja käyttäytymisessä huoltajien näkökulmasta	57
	6.4.2 Ryhmien näkyminen oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä opettajien näkökulmasta.....	60
	6.5 Keskustelu ryhmistä.....	62
	6.5.1 Huoltajien keskustelu ryhmistä lapsen kanssa	63

6.5.2	Opettajien keskustelu ryhmistä oppilaiden kanssa.....	64
6.5.3	Opettajien keskustelu ryhmistä muiden opettajien kanssa.....	65
6.5.4	Keskustelu ryhmistä huoltajien ja opettajien välillä	67
6.6	Positiiviset asiat	68
6.6.1	Huoltajien näkemät positiiviset asiat	68
6.6.2	Opettajien näkemät positiiviset asiat.....	70
6.7	Negatiiviset asiat.....	71
6.7.1	Huoltajien näkemät negatiiviset asiat	71
6.7.2	Opettajien näkemät negatiiviset asiat.....	72
6.8	Ryhmien mahdollisten hyötyjen kehittäminen ja ylläpito tulevaisuudessa	73
6.8.1	Huoltajien näkemykset mahdollisten hyötyjen kehittämisestä ja ylläpidosta	73
6.8.2	Opettajien näkemykset mahdollisten hyötyjen kehittämisestä ja ylläpidosta	76
6.9	Huoltajien näkemyksiä.....	77
6.10	Opettajien näkemyksiä.....	78
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	80
8	POHDINTA.....	82

LIITTEET

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Hyvä olla koulussa -hankkeen kolme päätavoitetta.....	16
Kuvio 2. Suhdekehysteorian kolmiomalli (Hayes ym. 2016, 42).	37
Kuvio 3. Psykologinen joustavuus (Hayes ym. 2016, 63).....	39
Kuvio 4. Lapsen sukupuoli (prosentteina).....	53
Kuvio 5. Ryhmä, jos lapsi on ollut syksyn 2018 kyselyssä (prosentteina).	54
Kuvio 6. Lapsen luokka-aste (prosentteina).	54
Kuvio 7. Huoltajien kiinnostuminen ryhmistä (prosentteina).	55
Kuvio 8. Opettajien kiinnostuminen ryhmistä (prosentteina).....	55
Kuvio 9. Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen huoltajien näkökulmasta (prosentteina).....	56
Kuvio 10. ”Ryhmä on näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä” – huoltajien vastaukset (prosentteina).	57
Kuvio 11. Ryhmän näkyminen lapsen puheissa ja käytöksessä huoltajien näkökulmasta (ilmaisujen määrät).	58
Kuvio 12. ”Ryhmät ovat näkyneet oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä” – opettajien vastaukset (prosentteina).	60
Kuvio 13. Ryhmien näkyminen oppilaiden puheissa ja käytöksessä opettajien näkökulmasta (ilmaisujen määrät).	61
Kuvio 14. Huoltajien keskustelut lasten kanssa (ilmaisujen määrät).	63
Kuvio 15. Opettajien keskustelu oppilaiden kanssa (ilmaisujen määrät).	64
Kuvio 16. Ryhmistä keskustelu muiden opettajien kanssa (ilmaisujen määrät). .	66
Kuvio 17. Ryhmistä keskustelu opettajien ja huoltajien välillä (ilmaisujen määrät).....	67
Kuvio 18. Huoltajien näkemät positiiviset/myönteiset asiat (ilmaisujen määrät). 68	
Kuvio 19. Opettajien näkemät positiiviset/myönteiset asiat ryhmissä (ilmaisujen määrä).....	70
Kuvio 20. Opettajien näkemät negatiiviset/kielteiset asiat (ilmaisujen määrä)....	72
Kuvio 21. Ryhmien mahdollisten hyötyjen ylläpito ja kehitys huoltajien näkökulmasta (vastausten määrä).	74
Kuvio 22. Ryhmien mahdollisten hyötyjen ylläpito ja kehitys opettajien näkökulmasta (vastausten määrä).	76

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Suhdekehysteoriassa esiintyvä vaikutevastaavuus (Lappalainen 2008, 512-513).....	38
Taulukko 2. Asiakkaan ongelmiin perehtyminen hyväksymis- ja omistautumisterapian rakenteella. (Hayes ym. 2016, 64-66.).....	40

LIITELUETTELO

LIITE 1. Tietoa Hyvä olla koulussa -hankkeesta

LIITE 2. Kevään 2018 kyselylomake vanhemmille

LIITE 3. Syksyn 2018 kyselylomake vanhemmille

LIITE 4. Syksyn 2018 kysely vanhemmille e-lomakkeena

LIITE 5. Syksyn 2018 kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle

LIITE 6. Syksyn 2018 kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle e-lomakkeena

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen toteuttaminen aloitettiin syksyllä 2017 opinnäytetyön ohjaaja Ahti Nymanin aloituksesta, johon lopulta lähti mukaan kolme henkilöä. Hyvä olla koulussa -hanke on Pohjanmaan kriisikeskus Valon toteuttama hanke, jonka tarkoituksena on tukea jo meneillään olevia menetelmiä koululaisten mielenterveyden lisäämiseksi sekä ennaltaehkäistä mielenterveydellisiä häiriöitä, tiivistää kodin ja koulun välistä yhteistyössä kasvatuksessa, tukea koululaisten tunnetaitoja ja hyödyntää mobiilipeliä oppimisympäristönä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin mukana olleiden koululaisten huoltajien ja opettajien suhtautumista hankkeeseen.

Hanke on hakenut STEA:n avustusrahaa vuonna 2017 Vaasan mielenterveysseura ry:n nimissä. Hankkeen idea on lähtenyt Pohjanmaalla tehtyjen nuorisokyselyiden sekä kouluterveyskyselyiden pohjalta, joissa ovat korostuneet koululaisten tunteukset yksinäisyydestä, masennuksesta ja ahdistuneisuusoireista. Toteuttamistapa on käytetty hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) keinoja Jyväskylän yliopiston psykologian professori Raimo Lappalaisen sekä tohtori Päivi Lappalaisen aloitteesta. Käytännön työ Vaasassa on keskittynyt HOT-interventioiden toteuttamiseen Vaasan seudun peruskouluissa Oma juttu- ja mobiilipeli Magis-ryhmissä, joissa tähän tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lapset sekä opettajien oppilaat olivat mukana. Ryhmien vetäjänä Valon puolelta oli aluksi Mari Wiklund, mutta vaihtui Susanna Kotamäki-Viinikkaan kevään 2018 aikana.

Erityisopettaja Katri Paavolainen kertoo Helsingin Sanomien haastattelussa (Aalto 2019), että aineenopettajat näkevät yhtä nuorta harvoin ja he eivät välttämättä tunne vanhempia lainkaan, vaikka vanhemmat kaipaisivat vertaistukea lapsen kanssa – vanhemmat tulisi hänen mukaansa saada koululle varhaisessa vaiheessa ja heitä tulisi kohdella asiantuntijoina. Tämän tutkimuksen tuloksista selvisi, että hankkeen kaltaista toimintaa kaivataan sekä opettajien että huoltajien osalta ja ryhmien vaikutukset koettiin positiivisena. Sen sijaan tutkimuksen käsittelemä kodin ja koulun välinen yhteistyö jäi aineistossa vähemmälle huomiolle. Tässä voi sosiaalialan opiskelijoilla mahdollisesti olla yksi vaihtoehto tulevaisuuden työkentällä.

2 MIELENTERVEYDEN EDISTÄMINEN KOULUSSA

Opinnäytetyön tutkimusaineisto perustuu Hyvä olla koulussa -hankkeen ryhmätoimintaan. Pohjanmaan kriisikeskus Valon johtaja Anne Salovaara-Kero sekä hankkeen muu työryhmä kertoo Pohjalaisen (Mäkelä 2017) haastattelussa hankkeeseen kuuluvasta, koulukiusaamisesta ehkäisevästä Magis-mobiilipelistä sekä lasten ja vanhempien vertaistukiryhmistä. Tämän opinnäytetyön keräämä tieto hankkeesta perustuu myös Vaasanseudun Mielenterveys ry:n STEA:lle tekemään avustushakemukseen, hankkeeseen liittyvään koulutus- ja tiedotusmateriaaleihin sekä Oma juttu -ryhmiä ohjanneen Susanna Kotamäki-Viinikan suulliseen haastatteluun.

Avustushakemukseen on kirjattu hankkessa tavoiteltaviin tuloksiin ja vaikutuksiin seuraavaa:

- Kiusaamisen väheneminen sekä hyvän mielen verkoston vahvistuminen, jossa sanotaan ”STOP kiusaamiselle”
- Positiivinen mielenterveys ja mielen hyvinvointi
- Kiusaamista ehkäisevä osaaminen, asiakaskeskeiset palvelupolut sekä mielenterveyttä edistävät toimintatavat
- Julkisuuden kautta kiusaamisen ehkäisemiseksi sekä mielenterveyden edistämiseksi saatavat medianäkyvyys ja vaikutukset
- Vanhempien osallisuus ja lisääntyvä vertaistuki
- Koulu—järjestöt—kunta -yhteistyöhankkeen toimintamallin levittäminen

Hanketta varten oli vuonna 2017 haettu ja saatu STEA:n avustusta 143 552 euroa käyttötarkoituksella ”Peruskouluikäisten koulukiusaamisen vähentämiseen Vaasanseudulla luomalla sosiaali- ja terveysalan järjestöjen, vanhempainyhdistysten ja koulun yhteistyönä hyvän mielen turvaverkko sekä hyödyntämällä internetpeiliä oppimisen välineenä” (STEA 2019).

2.1 Psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät haasteet koulussa

Annarilla Ahtola (2016) kirjoittaa teoksessa Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen koulusta hyvinvoinnin rakentajana. Hän uskoo yhteiskunnan vaikuttavan tulevien sukupolvien hyvinvointiin systemaattisesti. Hän näkee parhaiden vaikutusmahdollisuuksien olevan koulussa, sillä koulu on paikka, josta lapset ja nuoret parhaiten tavoittaa ja koko koululaitoksen olemassaolon perusta on sen vaikutusmahdollisuuksissa tuleviin sukupolviin. Lisäksi koulutus on Suomessa yhteiskunnan rahoittamaa ja säätelemää toimintaa, jolloin lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat suoranaisesti opetuksen järjestämiseen ja täten myös lasten hyvinvointiin. Ahtola muistuttaa myös, että jokainen lasten tai nuorten kanssa työskentelevä aikuinen vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa, sillä ihminen suuntautuu luonnollisesti vuorovaikutukseen ja toisiin ihmisiin. (Ahtola 2016, 14.)

Vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolain yksi keskeisimmistä kohdista on yhteisöllisen opiskelijahuollon vahva painottaminen. Tällä tarkoitetaan, että koko oppilaitosyhteisössä pyritään edistämään opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia, vuorovaikutusta, osallisuutta ja sosiaalista vastuullisuutta sekä opiskeluympäristön turvallisuutta, terveyttä ja osallisuutta. (Ahtola 2016, 12-13.)

Ylen yhteistyössä Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kanssa opettajille teettämässä kyselyssä ilmenee, että opettajat kokevat älylaitteiden käytön ja jatkuvan virikkeiden tulvan heikentävän oppilaiden keskittymiskykyä. Rungas älylaitteiden käyttö näkyy oppilaissa levottomuutena ja väsymyksenä, ja älylaitteiden pelätään vievän lasten yöunet. Liiallinen levottomuus ja ylivireystila hankaloittavat myös lasten rauhoittumista opiskelua varten. Opettajat kokevat lasten kaipaavan entistä enemmän viihdettä ja kestävä huonommin tylsyyttä. Vastauksissa nousi esille myös liian suurien opetusryhmien sekä henkilökunnan vähäisyyden vaikuttavan negatiivisesti lasten keskittymiskykyyn. (Kallunki 2019.)

Sanotaan, että koulumaailma tarvitsee uudenlaisia polkuja oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Tietoisella läsnäololla voidaan lisätä sekä opettajien että oppilaan hyvinvointia, ja siihen kuuluvat harjoitukset soveltuvat hyvin koulupäivään.

(Lassander, Fagerlund, Markkanen & Volanen 2016, 243.) Tietoinen läsnäolo on hyväksyvä tietoisuuden tila, jossa huomio voidaan kiinnittää hetkessä ilmeneviin aistikokemuksiin ja jonka avulla voidaan opetella tarkkailemaan ympäristön sekä oman kehon aistivaikutelmia, tunteita ja ajatusten kulkua. Aihe on hyvin ajankohdainen, ja tietoisuustaitojen harjoittelu onkin kääntynyt viime vuosina nopeaan kasvuun etenkin terveydenhuollon ammattilaisten, opettajien ja tutkijoiden keskuudessa. (Lassander ym. 2016, 245). Viime vuosikymmeninä tutkimuksissa on todettu, että säännöllisesti tietoista läsnäoloa harjoittavat ihmiset kokevat myönteisiä vaikutuksia hyvinvoinnissaan niin psyykkisellä kuin fyysiselläkin puolella esimerkiksi keskittymiskyvyn parantumisenä (Lassander ym. 2016, 246-247).

Tulevaisuuden koulussa pyritään paremmin huomioimaan oppilaiden sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys, persoonallisuus, terveydentila sekä yhteiskunnallinen osallisuus ja vastuun kehittyminen. Nämä kaikki ovat juuri niitä tekijöitä, joilla kouluviihtyvyyttä, hyvinvointia ja oppimista pystytään lisäämään. Monet koulut tarjoavatkin jo perinteisen aineopetuksen lisäksi sosioemotionaalisten taitojen sekä oppimistaitojen opetusta. Parhaassa tapauksessa niiden katsotaan tukevan aikuisuuteen kasvua sekä luovan edellytyksiä hyvinvoinnille ja terveydelle myös koulun ulkopuolella. Kun tiede ja teknologia kehittyessään mahdollistavat uusia, moninaisempia mahdollisuuksia sekä innovaatioita ja tavoitteita oppimiseen, myös haasteet ovat kasvaneet. Oppilaiden stressitaso on noussut viime vuosikymmenten aikana ja monet riskitekijät ovat altistaneet nuoria mielenterveysongelmille. (Lassander ym. 2016, 243-244.)

Koulun oppiaineissa hyvinvointia edistävien ohjelmien toteuttamiselle nähdään tarvetta. Hyvinvointia pyritäänkin usein tukemaan liikuntamahdollisuuksien lisäämisellä, mutta henkinen jaksaminen ja luokkailmapiirin parantamiseen liittyvää toimintaa tulisi olla enemmän. Huomio tulisi kiinnittää juurikin nykyisen tietoyhteiskunnan mukana tuomiin uudenlaisiin haasteisiin, joita näyttäytyy niin opettajilla kuin oppilaillakin. Kun tiedonsiirron nopeus kiihtyy ja sosiaaliset verkostot monimutkaistuvat ja työelämän rakenteet pirstaloituvat, ovat nuorten tärkeimpiä peruskoulusta mukaan saatavia eväitä stressinhallinta sekä mielen joustavuus ja keskittymiskyky. (Lassander ym. 2016, 244.)

Koko koulun työyhteisöllä on koulupäivän aikana valtava vaikutus oppilaisiin, vaikka nykyään opettajat kokevatkin keinottomuutta oppilaiden parissa. Syitä saatavat olla oppilaiden lisääntynyt itsekkyyks, levottomuus, ahdistus sekä kärsimättömyys. Opettajien tulisikin nykypäivänä selvittää oman työnsä ohella oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien nostattamista haasteista. Ongelmien kasvaessa ja opettajien työhön kohdistuvien vaatimusten kasvaessa kärsii yhä useampi opettaja stressistä, mikä heijastuu oppilaiden oppimiseen sekä hyvinvointiin. (Lassander ym. 2016, 249.)

Kirsi-Marja Janhunen on väitöskirjassaan Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana (2013) tutkinut 8.- ja 9.-luokkalaisten oppilaiden kouluhuvinvointia ja sitä, mistä tekijöistä kouluhuvinvointi on riippuvainen. Tutkimus tehtiin vuosina 2007—2009. Tutkimuksen tulokset muodostuivat kouluhuvinvoinnin osatekijöistä, kouluhuvinvoinnin ulottuvuuksista ja eri oppilastyypeistä. Yhdeksi kouluhuvinvoinnin tekijäksi tutkimuksessa nostettiin kodin ja koulun välinen yhteistyö, jonka sujumisen kannalta merkittäväksi nousi aikuisten eli huoltajien ja opettajan välinen ilmapiiri sekä yhteistyön alussa koettu tunnelma. Tämä on haasteellinen tehtävä, sillä huoltajilla itsellään saattaa olla negatiivisia kokemuksia omilta kouluajoiltaan tai lapsen koulunkäyntiä kohtaan luodut odotukset ja ajatukset ovat epätodellisia ja ylimitoitettuja. (Janhunen 2013, 37-38.)

Opettajien tehtävänä on rakentaa luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri suhteessa huoltajiin, sillä huoltajien puolelta yhteistyöhön sisältyy paljon tunnetta, kun kyseessä on oma lapsi. Opettajien tulisikin lähestyä huoltajia ymmärtävällä, asiallisella, realistisella ja ystävällisellä tavalla sekä luoda huoltajille tietoisuus siitä, että yhteistyön kirkkain tavoite on oppilaan parhaaksi toimiminen. Opettajan on myös perusteltava tehtyjä ratkaisuja, mikä selkeyttää toimintaa niin huoltajille kuin opettajalle itselleenkin. Lisäksi opettajan tulisi herätellä huoltajia, joiden kiinnostus oman lapsen koulunkäyntiä kohtaan on heikko. (Janhunen 2013, 37-38)

Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön tarvitaan oppilaan, opettajan sekä huoltajien yhteistyösuhdetta, jossa luottamus, arvostus ja keskustelut linkittyvät kiinteästi toisiinsa. Yhteistyön on siis toimittava kaikkien kolmen tekijän välillä, vaikkakin

opettaja toimii henkilönä, joka pyrkii aktiivisesti luomaan rakentavaa vuorovaikutusta. Tutkimuksen tuloksissa nousikin esille oppilaiden toive tiiviimmästä ja aktiivisemmasta yhteistyöstä huoltajien ja koulun henkilökunnan välillä, esimerkiksi tapaamisten ja yhteydenottojen merkeissä. (Janhunen 2013, 74.)

Väitöskirjasta selviää, että oppilaat pitävät merkittävänä asiana huoltajien tukea ja kiinnostusta heidän koulunkäyntiään kohtaan. Lapsi odottaa huoltajiltaan päivittäistä huomiota sekä jatkuvaa kiinnostusta hänen kouluasioihinsa sekä kuulumiinsa, mutta samanaikaisesti toivoo opiskelurauhaa ja ymmärrystä, jotta kotoa ei luotaisi liian suuria odotuksia ja painostusta koulumenestyksen suhteen. Lisäksi oppilaat olettavat huoltajien sekä opettajien pysyvän tiiviisti mukana heidän asioissaan, sillä he näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen sekä sen kehittämisen tarpeen. Oppilaat kokivat kodin hyvinvoinnin jalustana, jossa kotikasvatuksella on suuri merkitys esimerkiksi käytöstavoista tai sosiaalisesta kanssakäymisestä puhuttaessa. (Janhunen 2013, 74-75.)

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä ilmeni, että 19 prosenttia alakoululaisista ja 24 prosenttia yläkoululaisista on kokenut syrjivää eli ulkonäön, sukupuolen, ihonvärin, kielen, vammaisuuden tai perheen vuoksi tapahtuvaa kiusaamista koulussa tai vapaa-ajalla. Tällaista kiusaamista oli kokenut yli 40 prosenttia toimintarajoitteisista, ulkomailla syntyneistä tai kodin ulkopuolelle sijoitetuista nuorista. (THL 2017.)

Vuonna 2013 julkaistussa tutkimuksessa koulukiusaamisesta 66 prosenttia vastaajista kertoi, että kiusaamiseen oli puututtu, kun siitä oli jollekin aikuiselle kerrottu – asiaa oli kuitenkin myös vähätelty paljon ja vain 28 prosentissa tapauksista kiusaaminen oli saatu loppumaan (Mäntylä, Kivelä, Ollila, Perttula 2013, 104-105). Syitä, miksi henkilökunta ei puutu kiusaamiseen, ovat muun muassa vaikeus huomata asia tai opettajan harhauttaminen, asian unohtaminen arjen kiireessä, kokemus työkalujen puuttumisesta kiusaamisen estämiseksi tai vain pelko tehdä asialle jotain esimerkiksi vanhempien reaktioiden pelkäämisen vuoksi (Mäntylä ym. 2013, 105).

2.2 Hyvä olla koulussa -hanke

Sosiaalihuoltolaki määrittelee lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen seuraavanlaisesti:

Kunnallisten viranomaisten on yhteistyössä seurattava ja edistettävä lasten ja nuorten hyvinvointia sekä poistettava kasvuolojen epäkohtia ja ehkäistävä niiden syntymistä.

Sosiaalihuollosta vastaavan viranomaisen on välitettävä tietoa lasten ja nuorten kasvuoloista ja sosiaalisista ongelmista sekä annettava asiantuntijapua muille viranomaisille samoin kuin kunnan asukkaille ja kunnassa toimiville yhteisöille.

Lapsille, nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja annettaessa ja niitä kehitettäessä on huolehdittava siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan vanhempia, huoltajia ja muita lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä lasten kasvatuksessa ja saadaan selville lasten, nuorten ja lapsiperheiden erityisen tuen tarve. Tarvittaessa on järjestettävä erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia ja nuoria tukevaa toimintaa. (L1301/2014.)

Edellä mainitun lain toteutumista voidaan edistää esimerkiksi hankkeilla. Hyvä olla koulussa -hanke on suunnattu Vaasan alueen pilottikouluille, koulujen oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Mukana hankkeessa ovat pilottikoulujen, hankkeeseen osallistuvien oppilaiden sekä heidän vanhempiensa lisäksi Vaasan Seudun yhdistykset, Vaasan seudun vanhemmat VASEVARY, Suomen mielenterveysseura, Pohjanmaan alueen koulutetut kokemusosaajat KOKOA ry, Suomen Vanhempainliitto, Vaasan kaupungin nuorisovaltuusto sekä Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen professori Raimo Lappalainen sekä tohtori Päivi Lappalainen. (Hyvä olla koulussa 2018.)

Pääviesti Hyvä olla koulussa -hankkeella on positiivinen mielenterveys, jossa korostetaan jokaisen omia psyykkisiä voimavaroja sekä vaikuttamismahdollisuuksia omaan elämään. Lisäksi korostetaan tyydytystä tuottavien sosiaalisten suhteiden,

ystävien ja kavereiden tarpeellisuutta sekä tuetaan omia kehittymismahdollisuuksia ja myönteistä käsitystä omasta itsestä.

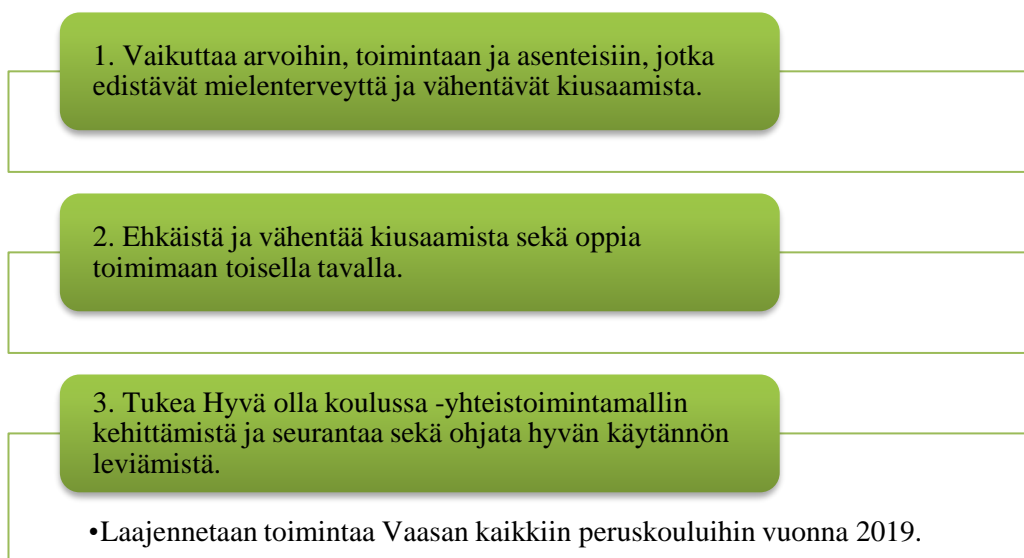
Hankkeelle on tehty tarvekartoitusta kyselyiden muodossa vuodesta 2005 lähtien, joista uusimpaan kyselyyn vastasi 3600 oppilasta yhteensä 25:stä eri koulusta. Vastausten mukaan yläkouluikäisistä nuorista noin 13 prosenttia tunsi itsensä usein tai todella usein yksinäiseksi. Näistä 13 prosentilla nuorista kahdella prosentilla oli usein tai erittäin usein itsetuhoisia ajatuksia. Lähes puolet nuorista, jotka kokivat olonsa erittäin yksinäisiksi, kokivat tarvetta keskustella elämästään jonkun kanssa esimerkiksi koulussa. Yksinäisyyden sekä itsetuhoisten ajatusten lisäksi pinnalle nousi kiusaaminen sekä aggressiivinen käyttäytyminen. Hankkeen työryhmä on pyrkinyt soveltamaan keinoja, jolla voitaisiin vaikuttaa positiivisesti mielenterveyteen, lisätä sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja sekä ennaltaehkäistä mielenterveyden häiriöitä (Hyvä olla koulussa 2018).

Pohjanmaan nuorisokyselyn tulokset osoittavat tilastollisestikin merkittävän positiivisen yhteyden osallisuuden ja mielenterveyden välillä. Verkosto- ja asiantuntijanjärjestelmien mukaan Vaasan seudulta puuttuu tarvittava ja onnistunut hyvinvointipalvelujen uudistusta tukeva oppilaiden sekä heidän vanhempiansa, koulun ja sosiaali- ja terveysalan järjestöjen toimintamalli, jolla kiusaamista voitaisiin ehkäistä sekä vähentää. Lisäksi puuttuu myös toimintamalli koululaisten mielenterveyden edistämiseksi.

Hyvä olla koulussa -hankkeen kohderyhmänä ovat lapset, jotka käyvät Vaasan suomenkielistä peruskoulua. Pilotointivaiheessa mukana on kuusi koulua. Oppilaat ovat 4–6.-luokkalaisia ja he ovat valikoituneet hankkeen ryhmiin monin eri perustein, joista oppilashuollolla ja opetushenkilökunnalla ollut suurempi rooli valintoja tehdessä. Jokaisen oppilaan huoltajilta on kysytty lupa hankkeeseen osallistumisesta. Kun kohderyhmä koostuu lapsista, mukaan osallistetaan myös heidän vanhempansa sekä koulun henkilökuntaa.

Yhteistyössä koulujen vanhempainyhdistysten kanssa tuetaan vanhempien osallisuutta, osallistumista sekä vanhemmuutta Hyvän mielen koulussa kiusaamista vastaan. Pyritään myös luomaan toimintamalleja vanhempien, koulun,

vanhempainyhdistysten, sosiaali- ja terveystoimen sekä sosiaali- ja terveysalan järjestöjen väliselle yhteistyölle. Toimintaa pyritään järjestämään matalan kynnyksen periaatteella.



Kuvio 1. Hyvä olla koulussa -hankkeen kolme päätavoitetta.

1. Arvoihin, toimintaan ja asenteisiin vaikuttaminen, jotka edistävät mielenterveyttä ja vähentävät kiusaamista. Pyritään tavoittamaan mielenterveyttä vahvistamalla ja kiusaamista vähentäviä arvoja, toimintaa ja asenteita opettamalla peruskouluikäisten oppilaiden keskuudessa sekä lisäämällä oppilaiden ja vanhempien osallisuutta ja osallistumista kiusaamista vastaan hyvän mielen koulussa. Lisäksi pyritään luomaan sosiaali- ja terveysalan järjestöjen, vanhempainyhdistyksen sekä koulun yhteistyönä hyvän mielen turvaverkko. Tavoitteena on luoda toimintamalleja koulun, vanhempien, vanhempainyhdistyksen sekä sosiaali- ja terveysalan järjestöjen väliselle yhteistyölle. Toimintamalleista ja toimijoiden rooleista tiedotetaan kouluissa, koulutuspäivillä, rehtoritapaamisissa ja oppilashuollon työryhmissä sekä julkisuudessa. Lisäksi tiedotetaan mahdollisesti myös mukana olevien järjestöjen nettisivuilla. Verkostossa tuetaan toimintatapoja, jossa kiusaamiseen puuttumista pidetään matalan kynnyksen toimintana niin kiusaajalle kuin kiusatullekin.

2. Kiusaamisen vähentäminen ja ehkäisy sekä kyky oppia toimimaan toisella tavalla. Hankkeen toisena tavoitteena on kiusaamisen ehkäiseminen ja vähentäminen sekä uuden toimintatavan oppiminen. Tavoitteena on luoda peruskoululaisille

soveltuva virtuaalinen työkalu, joka on suunniteltu nuorille keskeiseen toimintaympäristöön. Tämä ilmainen, virtuaalinen työkalu on kiusaamisen vastainen mobiilipeli, joka mahdollistaa kokemuksellista oppimista. Pelin tarkoituksena on pyrkiä ehkäisemään kiusaamista samaistumalla pelin erilaisiin rooleihin sekä kokemuspimisen kautta. Pelin rooleja ovat muun muassa kiusaaja, kiusattu, sivustaseuraaja kiusaamistilanteessa ja kiusaamisen mahdollistaja.

Pelin tärkeänä osana toimivat peruskouluikäisille soveltuvat hyväksymis- ja omistautumisterapeutit (HOT) interventiot sekä ohjausmenetelmät. Pelin tavoitteena on HOT-menetelmän myötä parantaa oppilaan itsetuntoa, sosiaalisia suhteita ja viihtyvyyttä koulussa. Lisäksi pyritään lisäämään itsetuntemusta sekä vähentämään itsemurhariskiä ja riskiä mahdollisiin mielenterveyden ongelmiin. Peli tehdään yhteistyössä koululaisten, pedagogien, pelinkehittäjien ja mielenterveyden asiantuntijoiden kanssa. Nettisovelluksena peliä rakennetaan vuosina 2017-2019. Pelistä halutaan tehdä koukuttava niin, että lapset ja heidän vanhempansa voisivat pelata sitä yhdessä. Tavoitteena on saada peli myös tarjottavaksi oppitunneille oppimisen välineeksi. Pelissä halutaan tukea Hyvä olla koulussa -yhteistoimintamallin kehittämistä sekä hyvän käytöksen leviämistä.

3. Hyvä olla koulussa -yhteistoimintamallin kehittäminen ja seuranta sekä hyvän käytännön leviämisen ohjaaminen. Hankkeen kolmanneksi tavoitteeksi määriteltiin Hyvä olla koulussa -yhteistyömallin kehittämisen tukeminen ja seuranta sekä hyvän käytännön leviäminen. Käytännön leviämällä tarkoitetaan tässä asiayhteydessä rajattua toimintasysteemiä, jossa on kolme pääaihetta: toimijat, vuorovaikutus ja resurssit. Hyvä käytäntö on peruskouluissa arvoitu toimintatapa, joka tuottaa positiivisia tuloksia kiusaamisen ehkäisyn ja vähentämisen sekä mielenterveyden edistämisen hyväksi. Keskeisiksi tekijöiksi hyvän käytännön syntymisen kannalta katsotaan vuorovaikutteiset ympäristöt, jotka edistävät yhdessä oppimista.

Hyvä käytäntö myös tukee uuden tiedon muodostumista, jossa yhteistoiminnalla kerätään matalan kynnyksen kautta tietoa yhteiseen käyttöön, mikä mahdollistaa uusien oivallusten ja erilaisten käytäntöjen syntymisen. Nämä matalan kynnyksen tahot ovat muun muassa oppilaat, koulun toimijat, vanhemmat ja järjestöt.

Koulutusten ja työpajojen kautta pystytään vahvistamaan toimijoiden osaamista. Internetiä voidaan hyödyntää verkottumisen ja kehittämisen toimintaympäristönä. Tiedon keräämisellä ja jakamisella katsotaan olevan suuri ja keskeinen merkitys hyvän käytännön kuvaamisessa.

Hyvyyden kriteereinä voidaan pitää muun muassa toimivuutta, vaikuttavuutta, käytettävyyttä, siirrettävyyttä, oikeudenmukaisuutta, taloudellisuutta ja tarpeellisuutta. Tavoitteena hankkeella on kerätä oppilailta palaute- ja seurantatietoa hyvän käytännön arvioimiseksi kyselyiden ja haastatteluiden avulla. Vastausten nojalla voidaan kehittää seurantatyökalua, joka tukee myös STEA:n raporttien tekemistä.

Hanke pyöritti Vaasan kouluissa kahta eri ryhmää: Magis-peliryhmiä sekä Oma juttu -vertaisryhmiä.

Magis-peliryhmä. Hankkeen tiedotteessa (liite 1) kerrotaan vuoden 2019 loppuun mennessä valmistuvan MAGIS – maagisen seikkailun olevan mobiilipeli, jossa pelaaja pääsee taikoja opettelemalla sekä muihin oppilaisiin tutustumalla tutkimaan Velholan koulua. Pilottikoulujen oppilaat ovat keskeisessä asemassa pelin kehittämisessä. Peli perustuu hyväksymis- ja omistautumisterapian interventioihin ja tämän kautta pyrkii ehkäisemään kiusaamista sekä edistämään pelaajan sosiaalisia ja tunnetaitoja.

Yhdessä tohtori Päivi Lappalaisen ja tohtorikoulutettavan Katariina Keinosen kanssa pelistä vastaava professori Raimo Lappalainen kertoo Pohjalaiselle (Mäkelä 2017) pelin rakentuvan kansainvälisestä ja uusimmasta psykologisesta tutkimustiedosta, ja peli edistää muun muassa sosiaalisia taitoja. Tarkoituksena olisi, että Harry Potter -teemaista roolipeliä voisi Vaasan suomenkielisten pilottikoulujen jälkeen pelata myös ruotsinkielisissä kouluissa, ja lopulta ladata peli omalle älylaitteelle esimerkiksi Valon kotisivuilta tai Google Play Kaupasta (Mäkelä 2017).

Magis-ryhmissä pilotoitiin pelin toimivuutta ja peliä kehitetään koko ajan lisää. Uusi versio pelistä on tarkoitettu koko luokalle. Tarkoituksena on pelata peliä luokassa ja tehdä lisäksi harjoituksia ja tehtäviä, joiden tarkoituksena on vielä tehostaa ja tuoda kouluympäristöön samoja asioita kuin pelissä.

Oma juttu –ryhmät. Hankkeen tiedotteessa (liite 1) kerrotaan alkuvuonna 2018 alkaneista Oma juttu -vertaisryhmistä, joissa oppilaat saavat ohjatusti keskustelun ja harjoitusten kautta tukea toisiltaan. Esimerkiksi yksinäisyys, koulunkäynnin haasteet tai jotkin muut henkilökohtaiset syyt voivat aiheuttaa tuen tarvetta. Toiminta on ratkaisukeskeistä.

4.–6.-luokkalaisista koostuvat 8-10 hengen ryhmät kokoontuvat kuuden viikon ajan noin puoleksitoista tunnin ajaksi koulupäivien jälkeen, ja niihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista – tosin osallistuvilta henkilöiltä toivotaan sitoutumista. Ryhmissä käsitellään esimerkiksi minäkuvaan, itsetuntoon ja -luottamukseen, tunteisiin, ihmissuhteisiin, yksinäisyyteen, kiusaamiseen, voimavaroihin ja selviytymiskeinoihin liittyviä teemoja.

Tavoitteena Oma juttu -ryhmissä on psykologisen joustavuuden lisääminen, jolla nähdään olevan paljon yhteyttä mielen hyvinvointiin tai mielenterveyteen. Tärkeää on, että ohjaaja tuntee tarkasti hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmät sekä sen ydinasiat ja että hän osaa toteuttaa ohjauksen hyväksymis- ja omistautumisterapian aatteiden mukaisesti. Hyväksymis- ja omistautumisterapiaa käsitellään tarkemmin luvussa 4.

Ryhmään kuuluu luonnollisena osana tutustuminen leppoisalla tavalla. Pääsääntöisesti oppilaisiin tutustumisessa lähdetään liikkeelle tunteista, jossa apuna käytetään nallekortteja. Nallekortit on havaittu hyväksi työvälineeksi, sillä kortit eivät ole sukupuoleen, uskontoon tai eettisyyteen sidonnaisia. Tapaamisen alussa jokainen oppilas saa valita nallekortin, joka kuvaa hänen olotilaansa parhaiten juuri sillä hetkellä. Valintahetki on tärkeä, sillä se auttaa ohjaajaa saamaan kiinni lapsen sen hetkisestä tunnetilasta. Myös ohjaajat ottavat kortin juuri sen hetkisen tunteen mukaisesti. On oleellista, että myös ohjaajat ovat kortin valinta tilanteessa mahdollisimman rehellisiä. Kortin valinnassa tarkoitus on rohkaista lasta valitsemaan kortti juuri oman tunnetilan mukaan, vaikka tunne olisikin sillä hetkellä surumielinen tai muuten negatiivinen. Lapsi saa kortin avulla kertoa omat tunteensa ja kyseinen tunne hyväksytään sellaisenaan. Samalla rohkaistaan lasta havainnoimaan omaa tunnettaan, ja ympärillä oleva ryhmä hyväksyy sen. Ohjaajien tarkoitus on saada

lapsi huomaamaan, että kurjasta tunteesta huolimatta lapsi tuli ryhmätapaamiseen, mikä on pääasia. Tunneharjoituksen on havaittu toimivan lapsille hyvänä tunteiden purkukeinona.

Lisäksi tunteiden kuvailuun on Oma juttu -ryhmissä käytetty muun muassa isoa tunnepuuta, joka toimii metaforana kaikenlaisten tunteiden olemassaololle sekä niiden kohtaamiselle. Tehtävänä on tehdä valtavan kokoinen puu, joka ripustetaan seinälle. Puuhun oppilaat saavat askarrella ja sanoittaa oman näköisiä tunteita. Tunteet sijoitetaan puun keskellä olevaan linnunpönttöön, jolla on tarkoitus vertauskuvauksellisesti havainnollistaa seuraamukset linnunpöntön sulkemiselle: ”linnut” eli tunteet eivät pääse ulos ja kuolevat pöntön sisään. Lisäksi menetelmään kuuluu linnunpöntön ympärillä pyörivät linnut, jotka voivat iloisia, pieniä ja mukavia lintuja sekä isoja, mustia ja pelottavia lintuja. Tarkoituksena on havainnollistaa, etteivät linnut jää paikoilleen vaan liitelevät tunteiden tavoin edes takaisin. Lisäksi tällä pyritään havainnollistamaan, että lintuja kuten tunteitakin on aivan kaikenlaisia.

Myös arvotyöskentely aloitetaan Oma juttu -ryhmissä jo ensimmäisellä kerralla arvosuunnistuksella. Kouluun on sijoitettu tehtävärasteja, joissa on arvoihin liittyviä kysymyksiä. Arvosuunnistustehtävä suoritetaan pareittain, jolloin parit saavat mukaansa kynän ja paperia ja lähtevät etsimään rasteja. Suunnistuksen jälkeen vastaukset käydään läpi ohjaajan kanssa. Arvokysymyksissä saatetaan kysyä esimerkiksi ”millainen koulukaveri haluaisit olla?”, ”jos sinulla olisi taikavoima, mikä se olisi?” tai ”millainen perheenjäsen haluaisit olla?”.

Arvotyöskentelyllä on yhteys myös tunnepuuhun, sillä puun juurilla kuvataan arvoja. Arvoilla pyritään havainnollistamaan lapselle, mitkä asiat ovat itselle tärkeitä ja miten jokainen voi vaikuttaa omaan elämäänsä toimimalla omien arvojensa mukaisesti. Näin pyritään omistautumaan omien arvojen mukaiseen elämään. Tässä ajattelutavassa korostuu, että ei ole olemassa vain yhtä oikeaa ajattelutapaa ja tähän suuntaan lapsia myös rohkaistaan.

Tietoisen läsnäoloon käytetään jokaisella Oma juttu -ryhmän tapaamisella paljon aikaa, jolloin tehdään erilaisia keskittymis- ja hengitysharjoituksia. Ensin tehdään ohjatusti hengitysharjoituksia, jonka jälkeen saa hengitellä omaan tahtiin. Tähän on

käytetty muun muassa tähtiharjoitusta, johon kuuluu tähtiesineen tunnustelu ja tunteiden ilmaiseminen juuri sellaisina kuin ne ovat. Harjoituksessa pyritään sietämään erilaisia tunteita, joita kaikki ihmiset kokevat. Hengitysharjoituksen harjoittamiseen on ohjattu myös silloin, jos oppilaalla on ollut vaikeuksia keskittyä tunneilla.

Tietoisuustaitoja on harjoiteltu muun muassa kosketuksella, jolloin on piirretty sormella selkään. Tässä pyritään asettumaan toisen asemaan ajattelemalla, miltä toisesta tuntuu. Tietoista läsnäoloa odotetaan myös ohjaajalta, sillä jokaisella ryhmäläisellä on oikeus saada ohjaajan täysi tietoinen läsnäolo. Jokainen hetki on ainutlaatuinen, eikä tule ikinä takaisin. Ohjaajan velvollisuus on myös olla sataprosenttisesti läsnä jokaiselle ryhmän jäsenelle.

3 YHTEISTYÖ KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ

Opinnäytetyössä puhutaan sekä huoltajista että vanhemmista. Molemmissa tapauksissa kyse on lapsen ensisijaisista huoltajista. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoi-keudesta määrittelee huoltajuuden seuraavanlaisesti:

Lapsen huoltajia ovat hänen vanhempansa tai henkilöt joille lapsen huolto on uskottu.

Lapsen huolto päättyy, kun lapsi täyttää kahdeksantoista vuotta tai sitä ennen menee avioliittoon. (L8.4.1983/361.)

Huoltajiuslain ensimmäisessä pykälässä on määritelty lapsen huollon tehtävät, joihin huoltaja on velvoitettu:

Lapsen huollon tarkoituksena on turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toivomusten mukaisesti. Huollon tulee turvata myönteiset ja läheiset ihmissuhteet erityisesti lapsen ja hänen vanhempiansa välillä. Myös muita lapselle tärkeitä ihmissuhteita on vaalittava.

Lapselle tulee turvata hyvä hoito ja kasvatustapa sekä lapsen ikään ja kehitystasoon nähden tarpeellinen valvonta ja huolenpito. Lapselle on pyrittävä antamaan turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus. Lasta on suojeltava kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, huonolta kohtelulta ja hyväksikäytöltä.

Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää. (L8.4.1983/361.)

Tutkimuksen toisena kohteena olivat opettajat. Opettajien ammattiliitto OAJ (2019) määrittelee opettajan tehtäviksi lasten, nuorten ja aikuisten kasvun, osaamisen ja

osaamisen kehittymisen edistämisen sekä yksilöiden itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi kasvun tukemisen kehittämällä heidän tietotaitojaan muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 34) huoltajien ja henkilöstön yhteistyö voidaan rinnastaa kasvatuskumppanuudeksi. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on edistää lasten tervettä ja turvallista kasvua, kehitystä ja oppimista. Huoltajat ja henkilöstö sitoutuvat toteuttamaan näitä asioita yhdessä. Kasvatusyhteistyötä tukee luottamuksen rakentaminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä keskinäinen kunnioitus.

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan lapsen huoltajien ja henkilöstön tietoista sitoutumista lapsen ja nuoren kasvun, kehityksen sekä oppimisprosessin tukemiseen. Kasvatuskumppanuus aloitetaan lapsen ollessa päivähoidossa, josta se siirtyy esiopetuksen kautta kouluun. Tällä pyritään varmistamaan jaetun kasvatustehtävän yhteen nivoutuminen sekä molemminpuolinen vuorovaikutus, jossa yhdistyvät vanhempien ja opetushenkilökunnan tiedot ja kokemukset. Edellytyksiä kasvatuskumppanuuteen ovat kasvattajien keskinäinen luottamus, tasavertaisuus ja toinen toistensa kunnioittaminen. Näillä eväillä luodaan parhaat edellytykset lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. (Laitilan kaupungin opetuspalvelut 2016.)

Jotta jokainen lapsi saisi parhaan mahdollisen tuen kasvaakseen ja kehittyäkseen parhain tavoin, tulee itse lapsen sekä häntä ympäröivän yhteisön olla tietoisia lapsen kyvyistä. Tämä kuuluu positiivisen kasvatuskumppanuuden tavoitteisiin. (Tuominen 2018, 69.)

Kaskelan ja Kekkosen (2006, 32-38) teoksessa todetaan, että kasvatuskumppanuutta ohjaa neljä eri periaatetta. Nämä ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi.

Kuunteleminen. Kaskelan ja Kekkosen (2006, 32) mukaan kuuntelu ja toisen kuuleminen ovat tärkeä osa vuoropuhelua: Tärkeää ei ole vain kuunnella ihmisen puhetta, vaan myös hänen asiaansa ja ajatuksia. Toisen ihmisen kuunteleminen vaatii läsnäoloa ja keskittymistä. Kuultava henkilö kokee tämän aitona kiinnostuksena,

rehellisyytenä ja myötätuntoisuutena. Mikäli kuuntelija ei kykene luomaan turvallista ja myönteistä ilmapiiriä, kuunteleminen epäonnistuu. Kuunteluun kuuluu joskus riskin ottaminen ja edellyttää molempia osapuolia sietämään esimerkiksi suutumuksen, ahdistuksen ja hämmennyksen tunteita. Jos kuulijalla on ennakkoaavistus siitä, että puhujan asia on syyttävä, negatiivinen tai erimielinen kuulijan kanssa, tilanteesta tulee kuulijan kannalta haastava. Erimielisyyksissä ajaututaan helposti puolustautumaan ja kertomaan omia mielipiteitä, mikä johtaa siihen, että toisen kuuleminen päättyy omaan puheeseen ja puolustukseen.

Kunnioitus. Kasvatuskumppanuuteen keskittyvässä teoksessa kerrotaan, että kunnioittavan suhteen luominen on haaste, kun kohdataan esimerkiksi erilainen perhe, perhekulttuuri tai arvomaailma. Ihmisen on yleensä helpompi hyväksyä hänelle tutut toimintatavat ja toisaalta vierastaa helpommin hänelle kaukaisia tai hänen mielestään muuten sopimattomia toimintatapoja. Hyväksyntä, ymmärrys ja kunnioitus voidaan oppia kuuntelemisen kautta. Kunnioitus helpottaa aidon kanssakäymisen syntymistä, jossa on mahdollista tuoda esiin asioita peittelemättä ja teeskentelemättä. Kun toimitaan ja puhutaan rehellisesti ja avoimesti, osoitetaan toiselle osapuolelle kunnioitusta. Merkittävien asioiden salaaminen on viesti kunnioituksen ja arvostuksen puutteesta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34).

Luottamus. Kaskelan ja Kekkonen (2006, 36) mukaan luottamus koostuu kuulemisen ja kunnioituksen periaatteista. Luottamuksen syntyyn tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Luottamus rakentuu huoltajien mahdollisuudesta vaikuttaa hoivaan, kasvatukseen ja opetukseen liittyviin asioihin. Kun huoltajien ajatukset, kasvatuskäsitykset ja toiveet voidaan huomioida, sitä konkreettisemmin huoltajat kokevat voivansa osallistua oman lapsensa kasvuun ja kehitykseen. Arkinen ja päivittäinen dialogi lapsen liittyvistä asioista luo perustan luottamukselle ja mahdollistaa molempia osapuolia ymmärtämään lasta paremmin. Ihmisen aikaisemmat kokemukset ja muistot samankaltaisista tilanteista ja asioista vaikuttavat luottamuksen syntyyn. Ihmiset tarvitsevat eripituisen ajan voidakseen luottaa toiseen ihmiseen. Kasvatuskumppanuuden keskeinen tavoite on luoda luottamuksellinen ilmapiiri työntekijöiden ja huoltajien vuoropuhelulle.

Dialogi. Kuuleminen on avain dialogiin. Vain kuuleva suhde voi synnyttää aitoa vuoropuhelua, missä kaikilla on tilaa tulla näkyviksi omine ajatuksineen. Tasa-arvoisessa dialogissa toisen tietämys ei ole merkityksellisempää ja arvokkaampaa kuin toisen. Dialogisessa vuoropuhelussa on tilaa suorapuheisuudelle, rehellisyydelle ja eri mieltä olemiselle, koska dialogia kannattelee kuulemisen ja kunnioituksen kokemus. (Kaskela & Kekkonen 2006, 38).

Yhteistyölle ei ole olemassa yhtä yhteistä teoriaa, vaan se voidaan määritellä hyvin monella tapaa. Yhteistyön taustalla on usko ihmisen kykyihin sekä haluun kehittää ympäristöään. Se perustuu ajatukseen, että lähiympäristöllä ja yhteisöllä on merkittävä vaikutus ihmisen hyvinvoinnille, vuorovaikutukselle, suorituskyvyille, turvallisuudelle ja jopa persoonan muovautumiselle. (Siirto & Tuuri 2015, 128-129.) Vuorovaikutustaidot tarkoittavat kykyä ja halua vaihtaa ajatuksia, kokemuksia, mielipiteitä tai tekoja toisten kanssa sekä toimia yhdessä. Vuorovaikutuksessa tarvitaan kykyä eläytyä toisen ihmisen tunteisiin ja mielentiloihin. Tätä kutsutaan empatiaksi, joka on sosiaalisten taitojen kulmakivi sekä tarpeellinen taito kaikissa ihmissuhteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Mielenterveysseura 2019.)

Koulusosiaalityöstä kirjoittaneen Wallinin (2011, 104) mukaan ”parhaimmillaan koulun ja kodin yhteistyö lisää vuorovaikutusta, luottamusta ja hyvinvointia, kehittää tietoista vanhemmuutta ja oman elämän hallintaa ja vahvistaa turvaverkkoja”. Yhteistyö on varteenotettava tavoite ja siihen on tähdättävä kaikkien perheiden kanssa, tosin jokaisen perheen tarpeet vaikuttavat yhteistyön intensiivisyyteen (Friend & Cook 2014, 249).

Kasvatuksen näkeminen yhteisvastuullisena tehtävänä on yksi ydinajatus koulun ja kodin yhteistyössä. Kaikilla osapuolilla on eri rooleja tässä tehtävässä. Tämän myötä on mahdollista suunnitella, kehittää ja tuottaa lapsille ja nuorille tarjottavia palveluita yhdessä. (Wallin 2011, 105-106.)

Kun yhteistyö koulun ja kodin välillä toimii, se vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulumenestykseen. Kun oppilas arvostaa enemmän koulutusta, se vaikuttaa koti-tehtävien tekemiseen. Onnistunut yhteistyö vaikuttaa myös koulun ja luokan ilmapiiiriin. (Opetushallitus 2007.) Ahokas-Heikkisen (2017) koulu yhteisön aikuisten

kouluhyvinvointikäsittelevässä pro gradu -tutkielmassa selviää, että huoltajien asenteella koulua kohtaan sekä kodin ja koulun yhteistyöllä on merkitystä lapsen tai nuoren kouluhyvinvointiin. Negatiiviset asenteet tai toimimaton yhteistyö voivat aiheuttaa lapsen oirehtimista koulussa – yhteistyön parantamiseksi koulun ja kodin välit tulisi saada aktiivisiksi, toimiviksi sekä tiiviimmäksi, ja mahdollisiin ongelmiin tulisi puuttua hyvissä ajoin hyssyttelyn sijaan (Ahokas-Heikkinen 2017).

Suomen Vanhempainliiton (2019) mukaan hyvin toimiva yhteistyö huoltajien ja opettajien välillä on tärkeä osa koulun toimintaa, jossa opettajat ovat avainasemassa. Opettajien sekä huoltajien välisellä yhteistyöllä on todettu olevan lukuisia positiivisia vaikutuksia lapsen koulunkäynnin suhteen, ja sen katsotaan tukevan lapsen kasvua ja oppimista niin kouluissa kuin kotonakin. Lisäksi sen katsotaan edistävän huoltajien kasvatustehtävää sekä auttavan opettajia heidän työssään. Vanhempainliitto katsoo opettajan ja huoltajien välisen jatkuvan vuorovaikutuksen lisäävän oppilaan tuntemusta sekä helpottavan opettajia työn suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Yhteistyöllä mahdollistetaan huoltajien innostus lasten kasvun ja oppimisen tukemiseen koulussa, sekä pyritään lisäämään huoltajien kiinnostusta lapsen koulunkäyntiä kohtaan. (Suomen Vanhempainliitto 2019.)

Kodin ja koulun välinen yhteinen toiminta tukee yhteisöllisyyttä, ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä sekä vahvistaa yhteisön hyvinvointia. Vanhempainliiton mukaan huoltajien verkostoituminen sekä toisiinsa tutustuminen tukevat lapsen hyvinvointia. Huoltajien luottamus opettajiin sekä arvostus koulua kohtaan heijastuvat lapsiin motivaation, asenteiden sekä yhteisöön kiinnittymisen osalta. Koulun ja kodin yhteistyöllä katsotaan olevan erinäisiä tehtäviä, sisältöjä ja muotoja lapsen kasvun sekä koulupolun eri vaiheissa. Erityisesti kasvun ja koulupolun siirtymä- ja nivelvaiheissa yhteistyön merkitys korostuu. Myös lapsen kehityksen ja oppimisen tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa yhteistyötä kodin ja koulun välillä pidetään tärkeänä. (Suomen Vanhempainliitto 2019.)

Edellytyksiä koulun ja kodin väliselle yhteistyölle Vanhempainliiton mukaan ovat koulun henkilöstön aloitteellisuus ja aktiivisuus, vuorovaikutus huoltajien kanssa

henkilökohtaisella tasolla sekä monipuolinen viestintä. Lähtökohtana kyseiselle yhteistyölle liitto mainitsee luottamuksen rakentamisen, tasavertaisuuden sekä keskinäisen kunnioituksen. Muita tärkeitä seikkoja ovat avoimuus ja rehellisyys sekä vanhempien kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta. (Suomen Vanhempainliitto 2019.)

Yhteistyötä koulun ja kodin välillä voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla. Esimerkiksi vanhempainillat, avoimien ovien päivät, yhteiset retket sekä juhlat ovat koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Kun on kyseessä lapsen oma luokka, yhteistyömuotoja ovat muun muassa vanhempien kokoukset, luokkatoimikunta, lapsen opiskelun tavoitteita ja arviointia koskevat keskustelut ja muut keskustelutilaisuudet sekä luokan omat retket ja juhlat. Näiden lisäksi sähköpostiviestit, puhelinkeskustelut, kirjalliset tiedotteet ja niin sanotut reissuvihkot ovat osa yhteistyötä. (Opetushallitus 2019.)

Yhteistyön laadullinen sisältö vaihtelee huomattavasti sekä koulujen, että luokkien kesken: Metodit voivat vaihdella yhdestä pakollisesta vanhempainillasta suunnitelmalliseen ja tiiviiseen yhteistyöhön koko vuosikellon läpi (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 94). Kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden saavuttamiseksi on yhteistyölle luotava selvät rakenteet, toimielimet ja kirjatut periaatteet. Kun nämä on taattu, toimintaa voidaan viedä eteenpäin tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti. Yhteistyön laatu vaihtelee mukana olevien opettajien ja vanhempien innostuksesta. (Launonen ym. 2004, 109).

Informaatioteknologian aikakautena kodin ja koulun välistä kommunikaatiota voidaan toteuttaa sähköisesti. Wilma on oppilaitoksien hallinto-ohjelma, johon opettajat syöttävät oppilaiden arvioinnit, poissaolot, päivittävät henkilötietojaan sekä viestivät opiskelijoiden ja huoltajien kanssa. Wilman kautta huoltajat seuraavat opiskelijan koulunkäyntiä ja selvittävät mahdollisia poissaoloja sekä viestivät opettajien kanssa. Lisäksi Wilman kautta huoltajat voivat lukea koulun ajankohtaisia tiedotteita. Wilmaa käyttävät opettajien ja huoltajien lisäksi muu oppilaitoksen henkilökunta, johto sekä työpaikkaohjaajat. (Wilma 2019.)

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehdään sekä yksilö- että yhteistyötasolla. Keskustelut huoltajien kanssa käydään omaa lasta koskevista opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista, ryhmän työtavoista, arvioinnista sekä koulun toimintatavoista. Lisäksi keskusteluissa mietitään kasvun ja oppimisen tukea niin yksilö- kuin ryhmätasolla sekä oppilashuoltoa koskevia asioita. On tärkeää, että huoltajat pääsevät tutustumaan koulun arkeen ja toimintaan. Heille on myös annettava mahdollisuus osallistua kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun sekä kehittämiseen yhdessä lasten ja koulun henkilöstön kanssa. (Suomen Vanhempainliitto 2019.)

Vanhempainliiton neuvojen mukaan opettajien tulisi käyttää aikaa oppilaiden huoltajiin tutustumiseen sekä luomaan tilaisuuksia huoltajien verkostointitapahtumiin, kuten vanhempainiltoihin. Monipuolisen viestinnän katsotaan olevan myös yksi tehokas tapa ylläpitää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Viestinnän tulisi olla suunnitelmallista, oikea-aikaista, vuorovaikutteista, tasa-arvoista sekä helposti saavutettavaa. Käytänteistä olisi hyvä keskustella huoltajien kanssa. (Suomen Vanhempainliitto 2019.)

Epstein (2010, 26) toteaa teoksessaan kolmen hyvin erilaisen näkökulman opastavan tutkijoita ja ammatinharjoittajia siinä, mitä he ajattelevat perheen ja koulun välisistä suhteista:

1. Perheiden ja koulujen erilliset vastuut
2. Perheiden ja koulujen jaetut vastuut
3. Perheiden ja koulujen peräkkäiset vastuut

Perheiden ja koulujen erilliset vastuut. Parsons (1959), Waller (1932) sekä Weber (1947) ovat todenneet, että instituutioiden erillisiin vastuisiin perustuvat oletukset korostavat perheiden ja koulujen luontaista yhteensopimattomuutta, kilpailua ja ristiiriitaa. Tämä näkökulma olettaa, että koulun byrokraatioita ja perheorganisaatioita ohjaavat vastaavasti opettajat ja vanhemmat, joiden eri tavoitteet, roolit ja vastuut toteutuvat parhaiten itsenäisesti työskennellen. Tämän näkökulman mukaan tavoitteet toteutetaan parhaiten, kun opettajat ylläpitävät heidän ammattimaisia, yleisiä standardeja ja käsityksiä lapsista luokkahuoneessa, kun taas vanhemmat ylläpitävät

henkilökohtaista huomiota ja erityisiä standardeja ja käsityksiä lapsista kotona. (Epstein 2010, 26.)

Perheiden ja koulujen jaetut vastuut. Bronfenbrenner (1979), Leichter (1974) ja Litwak & Meyer (1974) ovat tutkineet, miten jaettuun vastuuseen perustuva näkökulma painottaa koulujen ja perheiden yhteensovittamista, yhteistyötä, vastavuoroisuutta sekä kommunikointia kyseisten instituutioiden välillä. Tämä näkökulma olettaa, että koulut ja perheet jakavat vastuun lapsen sosialisatiosta ja koulutuksesta. Opettajien ja vanhempien uskotaan jakavan lapsia kohtaan yhteisiä tavoitteita, jotka voidaan toteuttaa tehokkaimmin opettajien ja vanhempien työskennellessä yhdessä. Nämä oletukset perustuvat toimielinten kanssakäymisten ja ekologisten suunnitelmien malleihin, jotka tähdentävät luonnollisia, sisäkkäisiä ja tarpeellisia yhteyksiä yksilöiden sekä heidän ryhmiensä ja organisaatioidensa välillä. (Epstein 2010, 26.)

Perheiden ja koulujen peräkkäiset vastuut. Bloom (1964), Freud (1937) ja Piaget & Inhelder (1969) ovat todenneet, että kolmas näkökulma, instituutioiden peräkkäiset vastuut, painottaa merkityksellisiä vaiheita vanhempien ja opettajien osallisuudessa lapsen kehitykseen. Tämä lähestyminen perustuu uskomukseen, että lapsen ensimmäiset vuodet ovat erittäin tärkeitä myöhempää menestystä ajatellen ja ikävuosiin viisi tai kuusi mennessä lapsen aloittaessa esikoulun tai ensimmäisen luokan peruskoulussa lapsen persoonallisuus ja asenteet oppimista kohtaan ovat vakiintuneet. Vanhemmat opettavat lapsilleen tarvittavat taidot sekä järjestävät opetukselliset suunnitelmat ja kokemukset, ja heitä ohjaavat ja tukevat sosiaali- ja kasvatustoiminnat (esimerkiksi lastenlääkärit, esikoulun opettajat ja media) lapsien valmistamiseksi kouluun. Kun lasten koulunkäynti alkaa, opettaja ottaa suurimman osan vastuusta kasvattaa heidät. (Epstein 2010, 26-27.)

Vanhempien tehtävänä on turvata lapselle sujuva arki, huolehtia lapsen säännöllinen ja terveellinen ruokailu sekä antaa lapselle riittävästi aikaa levätä, liikkua ja leikkiä. Lapsen ympärillä olevien aikuisten velvollisuutena on tarjota lapselle riittävästi tukea, turvaa ja yhdessäoloa sekä taata koululaiselle koulurauha. MLL:n mukaan lapselle on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita hänen

koulupäivästään, läksyistään ja kavereistaan. Vanhempia kehoitetaan kyselemään lapsen kuulumiset ruokapöydän ääressä sekä olemaan kiinnostuneita siitä, millaisia ajatuksia koulupäivä on lapsessa herättänyt. Vanhemmat ja oma perhe ovat lapselle kaikkein tärkeimmät ja lapsi haluaa kuulla olevansa vanhemmalleen tärkeä ja erityinen. (MLL 2017.)

Suomalaisessa kulttuurissa nuorten varhaista itsenäistymistä pidetään tavoittelemisen arvoisena asiana ja merkkinä siitä, että on onnistuttu kasvattajana. Haasteeksi nousee aikuisen ja lapsen maailmojen erilleen ajautuminen. Oletetaan, että nuoret tarvitsevat etäisyyttä vanhemmistaan ja tämä näkyy vanhempien asennoitumisessa sekä nuorisotyön toimintamalleissa ja käsityksissä. Vanhempien olisi tärkeää olla läsnä lastensa elämässä myös keskilapsuuden ja nuoruuden kehitysvaiheissa. Koulu voi myös edesauttaa vanhempia tutustumaan lapsensa taitoihin, luokkatovereihin ja kodin ulkopuoliseen toimintaan. (Launonen ym. 2004, 96).

Vanhempien sitoutuminen koulun laatimiin kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymistä koskeviin arvoihin ja normeihin on välttämätöntä, mikäli koulu pyrkii olemaan todellinen kasvatusyhteisö. Kun vanhemmat otetaan mukaan koulun normien rakentamiseen, saadaan heidät paremmin tukemaan myös päivittäistä kasvatustoimintaa ja siihen liittyvää yhteistyötä. (Launonen ym. 2004, 105).

Koululaiset tarvitsevat muitakin huolehtivia ja luotettavia aikuisia elämäänsä kuin omia vanhempiaan. He tarvitsevat tukiverkostoa, joka muodostuu vanhempien lisäksi opettajista, kouluterveydenhoitajasta ja oppilashuollon muusta henkilöstöstä. (Mäenpää 2010, 60.)

Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi on yhteistyötä kehitettävä kaikin tavoin. Yksi tärkeä vaikuttaja oppilaan hyvinvointiin on koulu. Koulu on ympärillään olevan yhteisön osa ja elää sen ympärillä. Ympäröivän yhteisön hyvinvointi heijastuu kouluihin ja ympäröivään yhteisöön vaikuttaa koulu. Mikäli yhteisö ja sen jäsenet voivat huonosti, ei koulu kykene yksin tilannetta korjaamaan. (Suontausta-Kylänpää 2010, 99-100.)

Ammattilaisten tulee ymmärtää perheitä ja heidän näkökulmiaan tietääkseen, mitä tukia perheet tarvitsevat, milloin tarvitsevat niitä ja kuinka saada perheet mukaan yhteistyöhön. Vaikka jokainen perhe on ainutlaatuinen ja on tärkeää oppia heistä yksilöllisesti, on olemassa erityisiä näkökohtia, jotka tulee huomioida, kun pyrkii ymmärtämään yhtään perhettä. Tuottava kanssakäyminen edellyttää työntekijältä tietoisuutta itsestä ja kykyä ymmärtää toisia. Käsitteet, kuten viitekehys, kulttuurinen tietoisuus itsestä ja valikoiva havainto, sanaton viestintä, kuuntelu ja vastauskyky ovat tärkeitä perustoja toisten ymmärtämiseen, mukaan lukien perheiden. (Friend & Cook 2014, 249-250).

Rehtori Päivi Liimatainen toteaa Ylen haastattelussa (Huttunen 2015), että yhteistyö koulun ja kodin välillä on tärkeä osa opettajan työtä. Koulunkäyntiä ei voi tukea, jos koti ei ole mukana. Jos lapsi on koulussa neljästä viiteen tuntia päivässä ja sen jälkeen ei saa tarvitsemaansa tukea, on tämä liian yksinäistä työtä lapselle.

Vuonna 2016 voimaan tulleen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelee yhteistyön edistävän oppilaiden tervettä ja kasvua kehitystä: kasvatus ja opetus tulee järjestää siten, että oppilaat saavat opetusta, ohjausta ja tukea kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaisesti. Huoltajien osallisuudella ja mahdollisuuksilla olla mukana kehittämässä koulutyötä on keskeinen osa koulun toimintakulttuurissa, ja kasvatusyhteistyö lisää koko kouluyhteistyön hyvinvointia ja turvallisuutta oppilaista luokkiin ja henkilökuntaan. (Opetushallitus 2014, 35.)

Perusopetussuunnitelman mukaan huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta, kun taas koulu tukee kotien kasvatustehtävää sekä vastaa opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. Opetuksen järjestäjä on vastuussa kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä, ja siihen vaaditaan koulun henkilökunnan aloitteellisuutta, henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa sekä monipuolista viestintää. (Opetushallitus 2014, 35.)

Huoltajat voivat tutustua koulun arkeen sekä osallistua koulun toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen koulun henkilökunnan sekä oppilaiden kanssa. Yhteiselle kasvatustyölle luo perustaa arvopohdinta. Huoltajien verkostoituminen sekä yhteinen toiminta vahvistavat yhteisöllisyyttä ja

antavat tukea koulun tekemälle työlle, joten kodin ja koulun yhteistyössä edistetään myös huoltajien keskinäistä vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2014, 36.)

Lapin Yliopiston kasvatustieteiden yliopistonlehtori Outi Kyrö-Ämmälä kertoo, että opetussuunnitelmassa nostetaan erityisesti esille moniammatillinen työote sekä tiivis yhteistyö kotiväen, kollegoiden ja muiden ammattilaisten kanssa. Uuden opetussuunnitelman mukaan opettajia valmistellaan uuteen rooliin, jossa yhteistyötaitojen lisäksi edellytetään joustavuutta, luovuutta sekä innovatiivisuutta. Tämä opettajien uusi rooli on erilainen kuin se, minkälaisena opettajat on totuttu näkemään. Opettaja ei ole enää vain tiedon tarjoaja, vaan oppimista tapahtuu muuallakin kuin koulussa, sillä tieto on älylaitteiden kanssa mukana jatkuvasti. (Savusalo 2015.)

4 HYVÄKSYMIS- JA OMISTAUTUMISTERAPIA

Perinteisesti länsimainen käsitys fyysisestä terveydestä on yksinkertaisesti tarkoittanut sairauden puuttumista: kehon on normaalissa tilassaan tarkoitus olla terve, mutta tätä tilaa voidaan häiritä esimerkiksi tartunnoilla ja vammoilla. Tämän vuoksi mielenterveyteen suhtaudutaan hyvin samalla tavalla, jolloin onnellisuus nähdään normaalitilana, jota tietynlaiset tunteet, ajatukset, muistot, historialliset tapahtumat ja aivojen tilat pystyvät häiritsemään. (Hayes, Strosahl & Wilson 2016, 5.) Maailman terveysjärjestö WHO:n (2019) määritelmässä terveys ei kuitenkaan tarkoita vain sairauden puuttumista, vaan täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaa. Silti terveellinen keho voidaan nähdä seurauksena biologisesta evoluutiosta, jolloin fyysiselle terveydelle sopivat geenit ovat taanneet selviytymisen ja mahdollisuuden lisääntyä ja tätä estävät geenit taas ovat karsiutuneet pois (Hayes ym. 2016, 6).

Ihmisten halu päästä eroon psykologisista ongelmista ja pahasta olosta johtaa usein omien tunteiden ja ajatusten kanssa kamppailuun, mikä lisää taas uudenlaisia ongelmia. Todellisuudessa pahaa oloa ei pysty välttämään, sillä se on osa elämää. Siksi varsinainen syy kärsimykselle löytyy yleensä näistä pyrkimyksistä päästä pahasta olosta eroon: haluttomuudesta kokea epämiellyttäviä tunteita, sulautumisesta omiin ajatuksiin sekä kielellisestä ohjelmoinnista. (Pietikäinen 2009, 92.) Ajatusten käyttöä käyttäytymisen säätelijänä tukeva yhteisö saa ihmisen helposti tekemään kielellisiä analyyskejä siitä, mitä hänen tulisi tehdä muuttuakseen toivottuun suuntaan: tällainen toiminta voi oikeastaan estää elämästä hyvää elämää (Lappalainen 2008, 514).

4.1 Hyväksymis- ja omistautumisterapian taustaa

Hyvä olla koulussa -hankkeen interventiot perustuvat Steven C. Hayesin kehittämään hyväksymis- ja omistautumisterapiaan (HOT tai englanniksi ACT: acceptance and commitment therapy). Se kuuluu kognitiivisten käyttäytymisterapioiden (CBT) kolmanteen sukupolveen tai niin sanottuun kolmanteen aaltoon (Ranta 2018, 55), kun taas ensimmäiseen ja toiseen aaltoon kuuluvat käyttäytymisterapia, kognitiivinen terapia ja kognitiivinen käyttäytymisterapia (Lappalainen 2008, 510).

Monet alan asiantuntijat eivät kuitenkaan näe hyväksymis- ja omistautumisterapiaa kognitiivisena terapiana, vaikka ne sisältävätkin samanlaisia tai ainakin samalta vaikuttavia menetelmiä (Lappalainen 2008, 510).

Hyväksymis- ja omistautumisterapian kolme peruseriaatetta tulevat esille sen nimessä: englanninkielellä A = accept, C = choose ja T = take action ja suomenkielellä taas H = hyväksy, O = omistaudu ja T = toimi arvojesi mukaan. Asiakasta autetaan oppimaan hyväksymään asioita, joita hän ei voi muuttaa, ja toisaalta muuttamaan asioita, joiden kohdalla se on mahdollista. (Lappalainen 2008, 511.)

Hyväksymis- ja omistautumisterapian näkemyksessä ei ole sairauskäsitettä eikä asiakkaalla voi olla virheellistä ajattelua, jota pitäisi muuttaa – sen sijaan jostain ajattelusta voi olla huonoja seurauksia, sillä ajatuksemme usein vaikuttavat tunteisiimme ja toimintaamme (Lappalainen 2008, 510). Tämä poikkeaa yleisestä psykologian ajatuksesta, jossa ihmisen tulisi onnellista elämää elääkseen hallita tunteitaan ja ajatuksiaan. Tällainen ajattelu voi olla mahdollisesti ongelmallista silloin, kun hallinta ei johda toimiviin tuloksiin: esimerkiksi pakko-oireisista häiriöistä kärsivien ihmisten itselleen asettamat tietyt säännöt (kuten ”en saa ajatella tätä asiaa”) vain ylläpitävät ongelmaa, sillä niihin itseensä liittyy suhdekehyksiä eli epämiellyttäviä ajatuksia herättäviä tunteita. (Lappalainen 2008, 2014.)

Journal of Contextual Behavioral Science -julkaisun (Halliburton & Cooper 2015) julkaisemassa vertaisarvotutkimuksessa tulee ilmi, että tutkimusta hyväksymis- ja omistautumisterapiasta nuorten (11-17-vuotiaat) keskuudessa on vasta alettu kehittää ja se vaatii lisätutkimusta, mutta osoittaa mahdollisuuksia nuorten ongelmien ratkaisemiseksi. Kirjallisuutta hyväksymis- ja omistautumisterapian toteuttamisesta nuorten kanssa on vähän ja se koostuu lähinnä tapauskohtaisista tutkimuksista sekä lyhyistä interventioista – nämä tutkimukset kuitenkin esittävät, että hyväksymis- ja omistautumisterapia voi olla hyödyllinen nuorille, joilla on esimerkiksi anoreksiaa, masennusta, stressiä tai oppimisvaikeuksia. Tutkimuksissa oli käytetty soveltavia keinoja, jotka tekivät hoidoista muun muassa eri ikäluokkiin sopivimpia sekä selittivät abstraktimpia käytäntöjä. Vertaisarvotutkimuksen keräämien tutkimusten perusteella hyväksymis- ja omistautumisterapia voisi olla

sopivinta nuorille, joilla on kehittynyt kyky sisäistää asioita sekä abstraktia päättelykykyä. (Halliburton & Cooper 2015, 8.)

Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen tutkijatohtori Päivi Lappalainen (2016, 125) on tutkinut kolmen eri teknologia- ja internetpohjaisen HOT-intervention vaikuttavuutta mielialaongelmiin ja hyvinvointiin. Tutkimuksissa hyödynnettiin ryhmätapaamisia ja verkkoryhmiä, henkilökohtaisia mittalaitteita, älypuhelinsovelluksia sekä erityistä verkko-ohjelmaa (Lappalainen 2016, 125). Tutkimuksissa kävi ilmi, että teknologian yhdistäminen psykologisiin hoitoihin sekä hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien hyödyntäminen voivat saada aikaan positiivisia muutoksia masennusoireiden ja yleisen hyvinvoinnin suhteen (Lappalainen 2016, 126).

Ensimmäiseen ryhmätapaamisia ja teknologiavälineitä yhdistävään osatutkimukseen osallistui työikäisiä miehiä, jotka kokivat mielialaongelmia työstressin takia. Ryhmää verrattiin kontrolliryhmään, joka ei saanut hoitoa. (Lappalainen 2016, 125.) Tässä osatutkimuksessa kävi ilmi, että ryhmätapaamisia ja teknologiaa yhdistelevä hoitomalli vähensi masennusoireita verrattuna kontrolliryhmään ja muutos säilyi puoli vuotta intervention jälkeen. Hoito myös paransi terveydentilaa, ja sillä oli positiivista vaikutusta työkykyyn sekä uupumukseen. Tutkittavat itse pitivät interventiota hyödyllisenä stressin vähenemisen ja fyysisen aktiivisuuden lisääntymisen seurauksena. (Lappalainen 2016, 126.)

Toisessa osatutkimuksessa oli mukana verkkoryhmä, joka käytti Hyvän elämän kompassi -verkko-ohjelmaa kuuden viikon ajan. Ohjelmaan kuului myös henkilökohtainen alku- ja lopputapaaminen sekä tukihenkilön viikoittainen palaute sähköisessä muodossa. Ryhmää verrattiin saman kokoiseen ryhmään, joka sai saman pituisen ja sisältöisen hoidon kuukausittain terapiaistuntojen muodossa. (Lappalainen 2016, 125.) Tutkimuksen tulokset osoittivat, että molemmat (verkko-ohjelma sekä kasvokkain annettu terapia) HOT-menetelmiin pohjautuvat hoidot vähensivät merkittävästi depressio-oireita ja paransivat elämänlaatua sekä tyytyväisyyttä elämään, mutta verkkoryhmän osalta tulokset säilyivät pidempään hoitojen loppumisen

jälkeen. Hoidot myös vaikuttivat psykologiseen joustavuuteen, tietoisuustaitoihin sekä ajatusten käsittelyyn. (Lappalainen 2016, 126.)

Kolmas osatutkimus toimi samalla tavalla kuin toinen, mutta alku- ja lopputapaa-
minen oli korvattu puhelinkeskustelussa hoidon alussa. Lisäksi ohjelma lähetti au-
tomaattiset sähköpostimuistutukset, kun tutkittava ei ollut vastannut aikarajan si-
sällä. Tutkimuksen tulokset osoittivat merkittävästi suurempia muutoksia verrat-
tuna hoitoa saamattomaan kontrolliryhmään. (Lappalainen 2016, 125-126.)

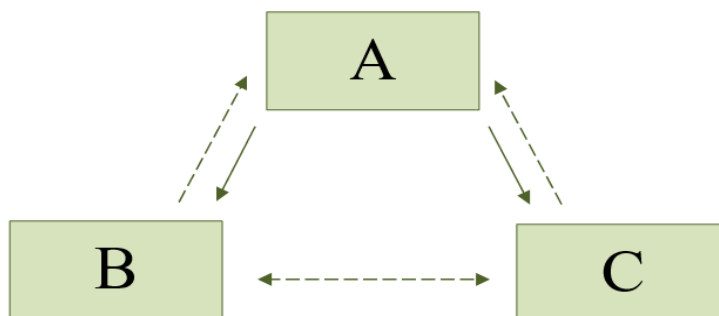
4.2 Filosofinen ja teoreettinen perusta

Käyttäytymisterapiat painottavat kontekstualismia eli ympäristövaikutusten kes-
keistä asemaa yksilön kokemuksessa ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa
(Ranta 2018, 40). Hayes (2006) painottaa sen filosofisena pohjana toimivan käy-
tännönläheisen funktionaalisen kontekstualismin, joka ”tarkastelee psykologisia ta-
pahtumia jatkuvina kokonaisuuden toimintoina vuorovaikutuksessa historiallisesti
sekä tapahtumakohtaisesti määritellyiden asiayhteyksien kanssa” (Gaudiano 2011,
6).

Hayes, Strosahl ja Wilson (1999) kuvailevat funktionaalisen kontekstualismin mo-
nia eri osa-alueita: (1) keskittyminen koko tapahtumaan, (2) mikä sijoittuu tiettyyn
kontekstiin ja (3) missä ”totuus” ja ”onnistuminen” on määritelty vain sillä, mikä
toimii saavuttaessa tiettyä tavoitetta (Gaudiano 2011, 6). Hayesin, Strosahlin ja
Buntingin (2004) mukaan funktionaalisen kontekstualismin tavoite on psykologis-
ten tapahtuminen ennuste sekä vaikutus tarkkuudella, laajuudella ja syvyydellä
(Gaudiano 2011, 6).

Psykologisten tapahtumien ennuste ja vaikutus mahdollistaa hyväksymis- ja omis-
tautumisterapiaa hyödyntämään yleisiä tieteellisiä metodeja ja periaatteita kehit-
tääkseen tutkimusta, joka on avoin oikaisulle ja kehittymiselle käyttäessään tieteel-
lisen tutkimuksen normaaleja metodeja kuten julkisesti varmistettavissa olevaa tie-
toa, järjestelmällistä havainnointia sekä tilastollista päättelyä. Tämä erottaa hyväk-
symis- ja omistautumisterapian epätieteellisestä, äärimmäisestä relativismista.
(Gaudiano 2011, 6.)

Hyväksymis- ja omistautumisterapian teoreettinen perusta pohjautuu oppimispsykologiaan liittyvään suhdekehysteoriaan (relational frame theory) (Lappalainen 2008, 510). Suhdekehysteoria selittää kielellisten ohjeiden ja sääntöjen vaikutusta esimerkiksi käyttäytymisongelmiin (Lappalainen 2008, 512).



Kuvio 2. Suhdekehysteorian kolmiomalli (Hayes ym. 2016, 42).

Kuviossa 2 esiintyvässä kolmiomallissa lyhyet nuolet osoittavat opetetut suhteet ja katkoviivalla piirretyt pitkät nuolet osoittavat itsenäisesti johdetut suhteet ilman opettamista. Jos henkilölle on opetettu laatikkoa A näytettäessä osoittamaan vain laatikkoa B muiden satunnaisten laatikoiden joukossa (esimerkiksi laatikot D, E ja F) ja myöhemmin laatikkoa A näytettäessä osoittamaan vain laatikkoa C, on hän oppinut kaksi erilaista suhdetta: 1. A:lla on suhde B:hen ja 2. A:lla on suhde C:hen (Hayes ym. 2016, 42).

Suhdekehysteoria selittää, että jos tässä vaiheessa saman henkilön täytyisi laatikkoa B tai laatikkoa C näytettäessä valita laatikoiden A ja D välillä, hän todennäköisesti valitsisi A:n. Jos hänelle taas näytettäisiin laatikkoa C ja hänen pitäisi valita laatikoiden B ja E välillä, valitsisi hän todennäköisesti B:n tai päinvastaisesti laatikkoa B näytettäessä hän valitsisi laatikon C:n. Hän on siis itsenäisesti johtanut kuvion 3 katkoviivoilla osoittamaa neljä eri suhdetta, joita hänelle ei ole opetettu: 1. C:llä on suhde A:han, 2. B:llä on suhde A:han, 3. B:llä on suhde C:hen ja 4. C:llä on suhde B:hen. (Hayes ym. 2016, 42.)

Taulukko 1. Suhdekehysteoriassa esiintyvä vaikutevastaavuus (Lappalainen 2008, 512-513).

	Ominaisuudet	Tilanne	Johdettu vastaavuussuhde
Molemminpuolinen vastaavuus	Johdettu vaikutesuhde on molemminpuolinen: jos A on yhteydessä B:hen niin B on yhteydessä A:han.	Asiakas on tehnyt huomion, jonka mukaan hänen äitinsä kohtelee hänen sisartaan paremmin kuin häntä.	”Äitini kohtelee sisartani paremmin kuin minua, siispä minua kohdellaan huonommin kuin sisartani”.
Yhdistynyt vastaavuus	Kaksi tai useampi vaikutesuhdetta yhdistyy: jos A on yhteydessä B:hen ja B on yhteydessä C:hen, niin A ja C ovat yhteyksissä toisiinsa.	A on viisaampi kuin B, mutta B on viisaampi kuin C. Seurauksena johdettu suhde A:n ja C:n välille.	”A on viisaampi kuin B, mutta B on viisaampi kuin minä C, eli olen tyhmempi kuin A.”

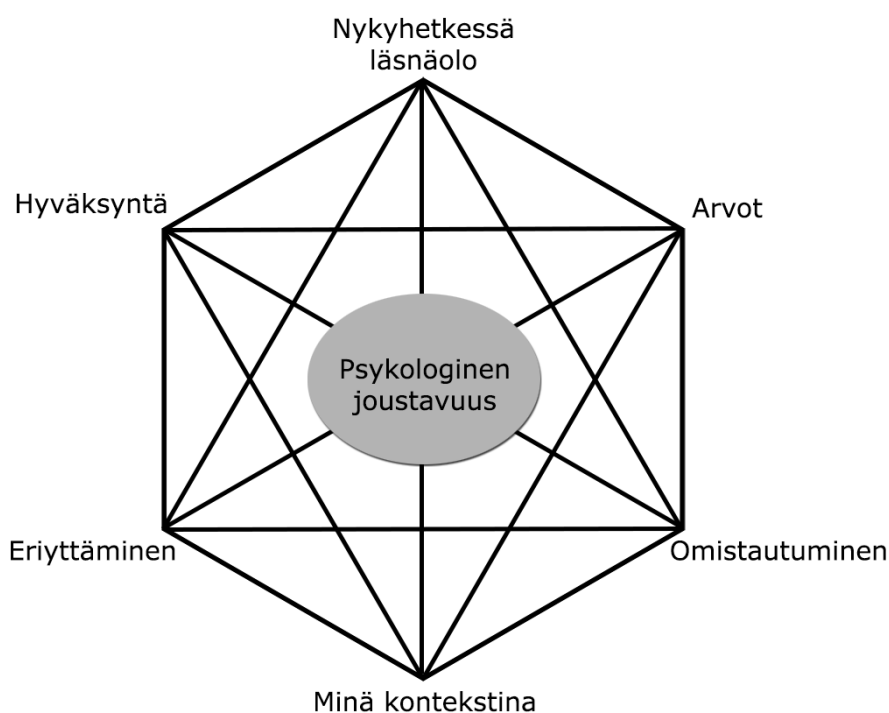
Sidmanin (1971) mukaan käyttäytymisanalyytikot kutsuvat suhdekehysteoriassa esiintyvää oppimista vaikutevastaavuudeksi (stimulus equivalence, taulukko 1). Kun lapselle opetetaan yhdistämään tietty kirjoitettu sana ensin kuultuun sanaan ja sitten jonkinlaiseen objektiin, ilmaantuisi näiden kahden yhteyden ansiosta muita mahdollisia yhteyksiä tässä kolmen eri tekijän mallissa ilman erillistä opettamista. Nämä itse opitut suhteet ovat johdettuja vastaavuussuhteita (derived stimulus equivalence). (Hayes ym. 2016, 42.)

Vaikutevastaavuus selittää sen, miten yhden vastaavuusluokan ominaisuuksia siirtyy toiseen: esimerkiksi lapsi, joka ei ole ennen kohdannut kissaa, oppii kirjoitetun kirjainten ”K-I-S-S-A” sekä suullisen ilmaisun ”kissa” viittaavan juuri näihin pörröisiin nisäkkäisiin. Leikkiessään yhdessä kissa raapaisee lasta, mitä lapsi säikähtää ja lähtee itkien pakoon. Seuraavan kerran, kun lapsi kuulee esimerkiksi

äitinsä sanovan ”katso, kissa!”, hän jälleen säikähtää ja alkaa itkemään. Lapsi on tällöin johtanut vastaavuussuhteen suullisen ilmaisun ”kissa” sekä raapaisusta tulleen kivun välille, ja molemmat saavat aikaan itkureaktion. (Hayes ym. 2016, 42.)

4.3 Psykologinen joustavuus

Hyväksymis- ja omistautumisterapia ei siis keskity ihmisen kärsimyksen lukuisiin esillepanoihin – oireisiin ja syndroomiin – vaan ryhmään yhtenäisiä prosesseja, jotka ovat asettuneet laaja-alaisesti ihmisen toiminta- ja mukautumiskykyihin liittyviin asioihin ja ongelmiin. Tätä yhtenäisen kokonaisuuden mallia kutsutaan psykologiseksi joustavuudeksi. (Hayes ym. 2016, 60.)



Kuvio 3. Psykologinen joustavuus (Hayes ym. 2016, 63).

Psykologisen joustavuuden mallissa (kuvio 3) nämä prosessit on jaoteltu kuuteen eri osa-alueeseen: nykyhetkessä läsnäolo, arvot, omistautuminen, minä kontekstina, eriyttäminen ja hyväksyntä (Hayes ym. 2016, 62). Hyväksymis- ja omistautumisterapiaan perehtyneen Arto Pietikäisen (2009, 95-97) suomennoksessa nämä osa-alueet ovat kytkeä nykyhetkeen, arvojen kirkastaminen, omistautuminen, tarkkailijaminä, ajatusten eriyttäminen ja tunteiden hyväksyntä.

Taulukko 2. Asiakkaan ongelmiin perehtyminen hyväksymis- ja omistautumisterapian rakenteella. (Hayes ym. 2016, 64-66.)

Asiakkaan ongelma	HOT-menetelmä
<i>Sulautuminen.</i> Takertuminen päänsisäisen toiminnan sisältöön (esimerkiksi ajatukset).	<i>Eriyttäminen.</i> Opetetaan asiakkaalle näkemään ajatukset, tunteet, muistot ja aistimukset sellaisena kuin ne ovat eikä varsinaisina totuuksina.
<i>Kokemuksellinen välttely.</i> Ajatusten, tunteiden, muistojen ja aistimusten välttely, tukahduttaminen ja niiltä paikeneminen.	<i>Hyväksyntä.</i> Opetetaan asiakasta kohtaamaan ja tekemään tilaa näille ei-toivotuille kokemuksille ilman turhia pyrkimyksiä kontrolloida niitä.
<i>Takertuminen käsityksiin itsestään.</i> Liiallinen samaistuminen omaan miänakuvaan, joka johtaa itseään toteuttavan ennusteen mukaiseen käytökseen.	<i>Minä kontekstina.</i> Autetaan asiakasta kehittämään vahvempi yhteys itseensä tarkkailijan näkökulmasta.
<i>Joustamaton tarkkaavaisuus nykyhetkessä.</i> Ajautuminen muistojen menneisyyteen tai kuviteltuun tulevaisuuteen.	<i>Nykyhetkessä läsnäolo.</i> Vakiinnutetaan joustavan läsnäolon prosesseja, jotka mahdollistavat asiakasta palaamaan nykyhetkeen.
<i>Arvojen sekasorto.</i> Eristäytyminen henkilökohtaisista arvoista tai käyttäytyminen arvoilleen ristiriitaisella tavalla.	<i>Arvojen kirkastaminen.</i> Autetaan asiakasta päättämään arvonsa tietoisesti sekä kiinnittymään nykyhetken positiivisiin ominaisuuksiin, jotka oleellisesti liittyvät tilanteeseen.
<i>Toimettomuus.</i> Kykenemättömyys toimia tehokkailla tavoilla tai impulsiiviseen käytökseen sortuminen.	<i>Omistautuminen.</i> Autetaan asiakasta yhdistämään tietyt toiminnot hänen valitsemiinsa arvoihin ja rakentamaan malleja tehokkaille, arvopohjaisille toiminnoille.

Hayes, Strosah ja Wilson (2016, 64) väittävät, että psykologisen joustavuuden vastakohta – psykologinen jäykkyys – on ihmisen kärsimyksen sekä sopeutumattoman toimivuuden juurisyy. Taulukossa 2 vasemmassa osiossa näkyviä psykologisen jäykkyyden osa-alueita ovat joustamaton tarkkaavaisuus nykyhetkessä, arvojen sekkasorto, toimettomuus, takertuminen käsityksiin itsestä, sulautuminen ajatuksiinsa sekä kokemuksellinen välttely (Hayes ym. 2016, 62). Näiden prosessien mukainen elämäntyö johtaa niin sanotulla autopilotilla elämiseen tai kaaoksen ja elämäntuskien täydentämään elämään ilman elinvoiman, merkityksellisyyden ja tarkoituksen tunnetta (Hayes ym. 2016, 65). Taulukon 2 oikeanpuoleinen osio näyttää psykologisen joustavuuden osiot käytännössä.

Sulautuminen ja eriyttäminen. Kieli on todennäköisesti kehittynyt sosiaalisen kontrollin, yhteistyön ja vaaran ilmaisemisen muotona, mistä se on kehittynyt yleiseksi ongelmanratkaisun välineeksi. On erittäin epätodennäköistä, että kieli olisi kehittynyt edistämään itsensä toteuttamista, henkilökohtaista onnellisuutta tai esteettistä arvostusta – tällä ei olisi evoluution kannalta minkäänlaista hyötyä ihmiselle. Tämä on kuitenkin toisaalta johtanut myös siihen, että ihmiset sotkeutuvat ja elävät enemmän päänsä sisällä. (Hayes ym. 2016, 70.)

Jotta muutosta saataisiin aikaan, on ymmärrettävä kieleen sisältyviä ristiriitoja sekä pyrkiä heikentämään sen asemaa ja merkitystä. Kielellisyyden heikentäminen on johdettujen suhteiden heikentämistä ja niiden järkipäisyyden epäilemisestä sellaisilla alueilla, jotka ovat itselleen tärkeitä. Esimerkiksi hyväksymis- ja omistautumisterapiassa käytetty ongelmaan liittyvän sanan kymmenien kertojen toistaminen johtaa siihen, että sana kuullaan lopulta vain ääntenä ja tällöin tämä ominaisuus muuttuu vahvemaksi kuin sen verrattuna johdetut ominaisuudet. (Lappalainen 2008, 522-523.)

Hyväksymis- ja omistautumisterapia erottelee tapausten kuvaamisen ja arvioinnin toisistaan: esimerkiksi oikea ja väärä tai hyvä ja paha ovat tapausten kuvaamisia. Kun esimerkiksi lause ”olen paha” rakennetaan uuteen muotoon ”olen x ja koen itseni pahaksi”, nähdään kuvaus ja arviointia kahtena eri asiana. (Lappalainen 2008, 522.) Epämiellettävien ajatusten ja tunteiden eriyttäminen itsestään heikentävät

niiden kykyä vaikuttaa elämään negatiivisesti sekä opettaa erottamaan omat itse-kriittiset ja tuomitsevat ajatukset itsestään (Pietikäinen 2009, 95).

Kokemuksellinen välttely ja hyväksyntä. Tuntemuksien, tunteiden, ajatusten, muistojen tai mieltymyksien välttely on kokemuksellista välttämistä. Jokin tuskallinen tapahtuma aiheuttaa tuskallisia tunteita ja ajatuksia, mutta näiden kokemusten kontrollointi ja hallinta voivat lisätä tapahtuman merkitystä. (Lappalainen 2008, 518-519.)

Kun jokin asia koetaan yhtä kuin epämiellyttäväksi, synnyttää tämä vaikutevastavuuden halun päästä siitä eroon. Esimerkiksi epämiellyttävän tunteen pilkkominen ”tunteeksi, joka koetaan epämiellyttäväksi” voi auttaa muuttamaan vaikutevastavuutta, jolloin näiden välinen sidonnaisuus ei ole enää niin tiukka. Tiettyyn tunteeseen liittyvien ajatusten tukahduttaminen myönteistä välitöntä vaikutusta tavoiteltaessa aiheuttaa niiden esille tulemisen myöhemmin saman tunnetilan seurauksena – siis näiden epämiellyttävien ajatusten ja tunteiden välttely lisääkin kärsimystä. Välttely kehittää esimerkiksi syömiseen tai ulkonäköön liittyviä pakkomielleitä, jotka vaikuttavat myös sosiaalisiin suhteisiin ja negatiiviseen suhtautumiseen omaa historiaa ja menneisyyttä kohtaan. (Lappalainen 2008, 519.)

Hyväksyntä ei ole sama kuin luopuminen tai sietokyky, vaan vapaaehtoinen ja arvopohjainen valinta, joka mahdollistaa yhteyttä henkilökohtaisiin kokemuksiin tai niihin todennäköisesti liittyviin tapahtumiin. Lisäksi se on psykologista hyväksyntää eli tarkoituksellisesti avoimen, vastaanottavaisen ja tuomitsemattoman suhtautumisen omaksumista kunnioituksella hetkestä hetkeen -kokemuksia kohtaan. (Hayes ym. 2016, 77.)

Hyväksyntä on kokemus, jota on vaikea kuvata kielellisesti. Kuitenkin välttely liittyy usein kieleen esimerkiksi ongelmista puhuttaessa, jolloin kielelliset kuvaukset voivat vähentää epämiellyttävien tunteiden vaikutusta – tämä kuitenkin saattaa ylläpitää niitä suhdekehityksessä. Hyväksymis- ja omistautumisterapiassa terapeutti voi metaforien avulla pyrkiä heikentämään kielen vaikutusta sekä kuvata asiakkaan ongelmaan liittyviä tunteita ja ajatuksia ilman, että pyritään muuttamaan mitään.

Hyväksynnän lisääminen terapiassa tarkoittaa hyväksynnän kokemusten saavuttamista keskustelujen ja harjoitusten avulla. (Lappalainen 2008, 520.)

Takertuminen käsityksiin itsestään ja minä kontekstina. Barnes-Holmes, Hayes ja Dymond (2001), Hayes ja Gregg (2000) sekä Hayes, Strosahl ja Wilson (1999) mainitsevat hyväksymis- ja omistautumisterapian erottautuvan kolmessa eri itsensä kokemisen päätyypissä, jotka tuottavat eri tyyppistä tietämystä itsestään: itsensä käsitteellistäminen (minä sisältönä), jatkuva itsetietoisuus (minä prosessina) sekä perspektiivin ottaminen (minä kontekstina) (Hayes ym. 2016, 81). Näistä perspektiivin ottaminen jätetään eniten vaille huomiota länsimaisessa kulttuurissa, ja psykologisella kirjallisuudella on sille lukuisia eri termejä sekä konsepteja, kuten itsensä transsendenttinen aistiminen, tarkkailijaminä ja puhdas tietoisuus. Tämä monilukuinen kuvailu sekä konseptin yhdistäminen henkisiin ja uskonnollisiin perinteisiin kertovat siitä, kuinka kaukana se on ongelmanratkaisuun keskittyvästä mielestä. (Hayes ym. 2016, 85.)

Sisäisten tapahtumien kielellinen kontrolli vähenee, kun kokemus ”itse” tai ”minä” koetaan luonnostaan tietoisesti tilana tai ympäristönä (Lappalainen 2008, 523). Psykologisessa jäykkyydessä minän koetaan olevan yhtä kuin itseään koskevien ajatusten ja tunteiden tekemät arvioinnit – tai vastaavasti myös muiden ihmisten tekemät arvioinnit. Psykologisessa joustavuudessa minä taas erotetaan tarkkailijaminäksi, jolloin tutustutaan minän pysyvään osaan: se osa itsessä, jota kutsutaan minäksi, tietää mielensä tuottamat ajatuksensa sekä tunnistaa tunteensa, mutta on silti erillinen niistä. (Pietikäinen 2009, 96-97.)

Nykyhetkessä läsnäolo ja joustamaton tarkkaavaisuus nykyhetkessä. Mitä enemmän mieli on ongelmanratkaisuun keskittyvässä tilassa, sitä vähemmän se on yhteydessä nykyhetkeen, ”tässä ja nyt”. Jotkin ulkoiset tapahtumat käyttävät niin paljon ärsykekontrollia käytöksessä, että yhteys niihin ei ole enää täysin vapaaehtoista, joustavaa tai keskittyntä. Suurin osa ihmisistä säikähtää kovaa ääntä, mikä on joustamatonta reagoitua – myös televisio-ohjelmasta tai videopelistä lumoutunut lapsi on tyypillinen esimerkki tästä. Samalla tavalla sisäiset ajatukset, tunteet,

muistot, kehon aistimukset, kehotukset ja taipumukset voivat saada aikaan hallitsevan vaikutuksen. (Hayes ym. 2016, 78.)

Periaatteessa nykyhetkessä läsnäololle ei ole mitään vaihtoehtoja: kaikki, mitä tapahtuu, tapahtuu tässä hetkessä. Nykyhetki on jatkuvasti läsnä, joten yhteys mihin tahansa on yhteyttä nykyhetkeen. Voidaan kuitenkin puhua siitä, miten ihmiset selvästi ”katoavat” tästä hetkestä ja sen sijaan eksyvät ajatusprosesseihinsa. Suullisten merkitysten maailmassa riski menettää yhteys nykyhetkeen on välittömästi läsnä, ja se kasvaa silloin, kun kieltä käytetään ongelmanratkaisussa. (Hayes ym. 2016, 79.) Mieli ei ole tottunut toimettomuuteen, mikä näyttäytyy esimerkiksi hiljaisen retriitin aikana syntyvistä ajatuspurkauksista, luovuuden kukkimista tai huolehtimisen lisääntymisestä (Hayes ym. 2016, 80). Psykologista jäykkyyttä on se, että viettää suurimman osan ajasta ajatuksiin vaipuneena, mennyttä tai tulevaa miettien (Pietikäinen 2009, 97).

Tietoisen läsnäolon pyrkimyksenä on pystyä viettämään suurin osa ajasta keskittyen nykyhetkeen sekä huomaamaan, mitä tapahtuu juuri tässä hetkessä (Pietikäinen 2009, 97). Tietoisuusharjoitukset tai niin sanotut mindfulness-harjoitukset auttavat oppimaan nykyhetkessä läsnäoloa: epämiellyttävät tunteet ja ajatukset voidaan kokea turvallisessa tilanteessa ja niiden aikana voidaan panna merkille, millaisia ajatuksia ja tunteita itsessä on ja mitä niille voisi mahdollisesti tehdä (Lappalainen 2008, 525). Tietoisen läsnäolon harjoitusten avulla voidaan oppia paremmin tunnistamaan ja käsittelemään haastavia tunteita sekä niiden aiheuttamia psyykkisiä oireita. Harjoiteltu tietoinen läsnäolo voi toimia monelle keinona ymmärtää elämää ja sen tuomia ilmiöitä paremmin sekä lisätä läsnäoloa omaan arkeen ja parantaa elämänlaatua, hyvinvointia ja onnellisuutta. (Lassander ym. 2016, 245.)

Tietoisuus- ja mietiskelyharjoitusten aikana ajatusten annetaan mennä ja tulla puutumatta niihin, ja huomio kiinnitetään tässä hetkessä tapahtuviin asioihin kuitenkaan arvioimatta niihin. Ne voivat auttaa huomaamaan, ettei epämiellyttäviä ajatuksia ja tunteita tarvitsekaan vältellä. Esimerkiksi tuolilla istuminen viidestä minuutista tuntiin ja samalla hengitykseen huomion kiinnittäminen on tapa harjoitella tietoista läsnäoloa: joka kerta, kun ajatukset menevät pois tästä toiminnasta, asia

pannaan merkille ja palataan takaisin hengityksen seuraamiseen. (Lappalainen 2008, 525.)

Koska epämiellyttävät tunteet ja ajatukset ovat osa elämää, ei tietoisuusharjoituksilla voida poistaa niitä kokonaan. Tämän vuoksi tietoinen läsnäolo voi joskus olla myös tuskallista, sillä asioita opitaan havaitsemaan ja huomaamaan eri tavalla kuin ennen – silti se voi olla myös tie asioiden kokemiseen voimakkaammin sekä elämää edistäville toiminnoille omistautumiseen. (Lappalainen 2008, 526.)

Arvojen kirkastaminen ja arvojen sekasorto. Ajatuksiinsa sulautuminen ja kokemuksellinen välttely tuottavat käyttäytymismalleja, jotka kehittyvät pääosin vastahakoisen kontrollin ehdoilla. Tällöin yksilö voi menettää elämästään suunnan, joka yleensä auttaisi motivoimaan, järjestämään ja ohjaamaan elinvoimaa tuottavaa toimintaa: ilmiö näyttäytyy usein päämäärättömyytenä, johon liittyy valitusta elämän merkityksettömyydestä, tyhjyydestä ja tylsyydestä sekä motivaation puutteesta saavuttaa sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita. Omien arvojen mukaisen elämän sijaan liiallisen sosiaalisesti säädettyjen sääntöjen mukaan elämisen seurauksena on viivästyneitä ja elämää tukahduttavia vaikutuksia. (Hayes ym. 2016, 92.)

Arvojen painottaminen erottaa hyväksymis- ja omistautumisterapian monista muista kognitiivisen terapian menetelmistä. Toiminta, hyväksyntä ja eriyttäminen yhdistyvät järkevaksi kokonaisuudeksi vain arvojen yhteydessä: arvot ovat yksi tärkeimpiä kielen muotoja. (Hayes ym. 2016, 92.) Wilsonin ja DuFrenen (2009) mukaan arvot ovat hyväksymis- ja omistautumisterapiassa ”vapaasti valittuja ja verbalisesti muodostettuja seuraamuksia jatkuvista, dynaamisista ja kehittyvistä toiminnan malleista, jotka luovat perustan niille hallitseville vahvistajille, jotka ovat olennaisia sitoutuessa arvostettuun käytösmalliin itsessään” (Hayes ym. 2016, 92-93).

Vapaasti valitut arvot tarkoittavat henkilön itsensä valitsemia arvoja muiden ihmisten tai olosuhteiden pakottamien sijaan – tämä on pääasiallinen syy HOT-interventioiden keskittymiselle henkilökohtaisiin valintoihin ratkaisujen tekemisen sijaan. Päätökset usein kumpuavat ongelmanratkaisusta tietyn syyn vuoksi ja voivat helposti muuttua näiden syiden muuttuessa, mitä valinnat eivät ole. Vapaa valinta ei

kuitenkaan tarkoita individualismia, joten vapaasti valitut arvot voivat sosiaalisen pakottamisen sijaan olla sosiaalisesti vahvistettuja. (Hayes ym. 2016 93.)

HOT-interventiot usein keskittyvät arvojen rakenteisiin ja valintoihin. Verbaalisesti muodostetut seuraamukset tarkoittavat sitä, että korostetaan arvojen kirkastamisen jatkuvaa luonnetta: eri arvoja tai päämääriä voidaan sitoa yhteen, kun niiden välistä yhteyttä tutkitaan ja täten muodostetaan verbaalisesti muodostettu yhteys. (Hayes ym. 2016, 93.)

Jatkuvat, dynaamiset ja kehittyvät toiminnan mallit tarkoittavat sitä, että arvot antavat mahdollisuuden sitoutua tiettyihin käyttäytymismalleihin käytännössä. Malli on dynaaminen ja kehittyvä, sillä sitä käydään läpi hetkestä hetkeen niin kauan kuin olosuhteet näin sallivat. Verbaalisesti muodostetut seuraamukset eivät oikeastaan ole vahvistavia tapahtumia, sillä niitä ei välttämättä ikinä saavuteta tai edes kohdata: vahvistajat vahvistavat käytöstä niitä kohdatessa, kun taas arvot kasvattajina vakiinnuttavat muita tapahtumia vahvistajiksi. (Hayes ym. 2016, 93-94.) Arvot eivät juurikaan liity tulevaisuuteen, vaan tässä hetkessä elämiseen ja henkilökohtaisten arvojen mukaisten tekojen tekemiseen. Arvot itsessään siis eivät ole vahvistajia, vaan yhteyden laatu tekojen ja arvojen välillä toimii vahvistajana. (Hayes ym. 2016, 94.)

Eräs arvoihin liittyvä menetelmä on motivaatioanalyysi eli arvokeskustelu, jolla voidaan selvittää asiakkaalle tärkeimpiä asioita ja asioiden käsittelyjärjestystä sekä pohtia syitä muutoksen tekemiselle. Se toimii vastapainona ongelmapainotteiselle keskustelulle sen toivon ja myönteisyyden vuoksi. Toisin kuin esimerkiksi filosofisissa ja uskonnollisissa näkemyksissä, ei menetelmässä ole henkilöstä riippumattomia arvoja: arvojen merkityksiä tarkkaillaan psykologisena eikä yleisenä ilmiönä. (Lappalainen 2008, 516.)

Koska arvot sisältyvät tunteiden sijasta tekoihin, ne eivät aina tarkoita mielihyvän kokemista – omien arvojensa mukaan elämisen aikaansaama elinvoimaisuus voi tarkoittaa myös ponnistelua ja pettymyksiä. Tämän vuoksi arvoja ei tule sekoittaa emotionaalisiin tavoitteisiin. (Pietikäinen 2009, 208.)

Omistautuminen ja toimettomuus. Kun arvot ovat määritelty, tulee eritellä sellaiset teot, jotka johtaisivat arvoihin liittyviin tavoitteisiin (Lappalainen 2008, 518). Tavoitteet ovat konkreettisia asioita, joita on mahdollista saavuttaa, kun taas teot ovat nykyhetkessä tapahtuvia askelmia sekä valintoja eri vaihtoehtojen välillä (Pietikäinen 2009, 225-226). Hyväksymis- ja omistautumisterapiassa omistautuminen tarkoittaaakin arvopohjaisia tekoja, jotka on suunniteltu muodostamaan toimintamalleja, jotka itsessään ovat arvopohjaisia (Hayes ym. 2016, 95).

Omistautuminen arvojen mukaiseen toimintaan on vastalääke sulautumisen ja kokemuksellisen välttelyn vaikutuksille, toimettomuudelle. Kuten arvojen kanssa, siinä ei ole kyse tulevaisuuden lupauksista vaan tässä hetkessä elämisestä ja vastuun ottamisesta omilla käytösmalleillaan. Kaikki teot eivät ole fyysisiä tekoja, vaan ne voivat hyvinkin olla myös psyykkisiä toimintoja. (Hayes ym. 2016, 96.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tärkein tutkimuskysymys oli ”Millaisia ajatuksia Hyvä olla koulussa -hankkeen ryhmät herättivät huoltajissa ja koulun henkilökunnassa?”. Aineistonkeruu suoritettiin tämän kysymyksen ympärille. Aihe rajattiin tähän, sillä Jyväskylän yliopisto suorittaa lasten parissa tehtävän tutkimisen ja tämä tutkimus tulee erottaa Hyvä olla koulussa -hankkeesta. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, mitä sekä huoltajat että koulun henkilökunta ajattelivat ryhmistä ja niiden vaikutuksista lapsiin omasta näkökulmastaan. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia toimia kumpikin ryhmä mahdollisesti kokee merkittäväksi sen suhteen, että ryhmien mahdollisia vaikutuksia voitaisiin ylläpitää ja yhteistyö voisi jatkua.

5.1 Tutkimusote

Tutkimusote on luonteeltaan pääosin kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivista tutkimusta käytetään, kun jotain asiaa ei voida mitata määrällisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedon hankinta ja aineiston kokoaminen luonnollisissa sekä todellisissa tilanteissa, ihmisten suosiminen tiedon keruun välineenä, induktiivinen analyysi eli odottamattomien asioiden paljastaminen sekä aineiston tarkastelu yksityiskohtaisesta ja monitahoisesta näkökulmasta hypoteesien ja teorioiden testaamisen sijaan, laadullisten metodien käyttäminen eli tutkittavien näkökulmien ja äänten esille pääseminen, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti satunnaisotoksen sijaan, tutkimussuunnitelman muotoutuminen joustavasti tutkimuksen edetessä sekä tapausten käsittely ainutlaatuisina ja aineiston tulkitseminen tämän mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2018, 164).

Tutkimuksessa on käytetty myös kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen metodeja. Kvantitatiivisessa tutkimuksen keskeisiä osia ovat aiempien tutkimusten johtopäätökset, aiemmat teoriat, käsitteiden määrittely, hypoteesien esittäminen, havaintoaineiston määrälliseen mittaamiseen soveltuvat aineiston keruun suunnitelmat, perusjoukon määrittely, taulukkomuotojen ja aineiston tilastollinen käsittely sekä päätelmien teko tilastollisella analysoinnilla kuten esimerkiksi tulosten kuvaaminen prosenttitaulukoilla (Hirsjärvi ym. 2018, 140).

5.2 Aineiston keruu

Kyselyt ovat standardoitua aineiston keräämistä eli kaikilta vastaajilta kysytään asiaa täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi ym. 2018, 193). Kyselytutkimuksen etuna on mahdollisuus kerätä laajaa tutkimusaineistoa monelta eri henkilöltä monesta eri asiasta. Huolellisesti suunniteltu lomake voidaan käsitellä nopeasti ja analysoida tietokoneen avulla. Kyselyiden heikkouksina ovat muun muassa epävarmuus siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat kyselyyn vastanneet, kuinka hyvin vastaajat ovat perillä kysytystä asiasta sekä kato eli vastaamattomuus, joka joissain tapauksissa voi nousta hyvinkin suureksi. (Hirsjärvi ym. 2018, 195.) Erityisesti posti- ja verkkokyselyiden suurin ongelma on kato (Hirsjärvi ym. 2018, 196).

Kyselyiden kysymyksissä käytetään yleensä kolmea eri tapaa: avoimia kysymyksiä eli kysymyksen jälkeen jätetään vain tyhjää tilaa vastausta varten, monivalintakysymyksiä eli tutkijan valmiiksi laatimat numeroidut vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee mieluisimman sekä asteikkokysymyksiä eli väittämien esittämistä, joista vastaaja valitsee kuinka voimakkaasti samaa tai eri mieltä hän väittämän kanssa on (Hirsjärvi ym. 2018, 198-200).

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeiden avulla. Ensimmäinen kyselylomake (liite 2) lähetettiin kevään 2018 ryhmissä olleiden lasten huoltajille kirjeitse ryhmien alkuperäisen vetäjän Mari Wiklundin toimesta. Ensiksi lomakkeessa kysyttiin lapsen luokka-astetta (4-6) sekä sukupuolta (tyttö/poika/muu). Seuraavaksi lomakkeessa on kolme asteikkokysymystä, joilla haluttiin kerätä aineistoa määrällisesti mitattavaan muotoon. Lomakkeen toisessa osiossa on avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat pystyvät vastaamaan omin sanoin. Tässä lomakkeessa puhutaan vielä ”projektista” ”ryhmien” tai ”hankkeen” sijaan.

Tähän lomakkeeseen tuli kaksi vastausta. Paperinen lomake ja kirjeiden lähettäminen osoittautuivat ongelmallisiksi, sillä se nosti vastauskynnystä. Lisäksi touko-kuussa 2018 voimaan tullut EU:n uusi tietosuojasetus teki yhteystietojen keräämisestä kirjeiden lähettämistä varten haastavampaa, joten seuraava, syksyn 2018 lomake (liite 3 & liite 4) päätettiin tehdä sähköiseen muotoon (liite 4). Sähköisessä tietokannassa vastausten käsittely on helpompaa.

Liitteessä 4 näkyvä e-lomake tehtiin Vaasan ammattikorkeakoulun omalla pohjalla e-lomakkeiden tekoa varten. Lisäksi tästä lomakkeesta tehtiin liitteessä 3 näkyvä tulostettava versio varmuuden vuoksi. Tähän kyselyyn on tehty jonkin verran hienosäätöä: esimerkiksi vastausmotivaation nostamiseksi lomakkeiden tekijöiden tervehdystekstissä kerrotaan tarkemmin, mitä kyselyn avulla halutaan tutkia, mihin sillä voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa ja mistä tutkimuksen voi löytää sen valmistuttua. Tässä kyselyssä kerättiin tietoa myös siitä, oliko lapsi ollut Oma juttu- vai Magis-ryhmässä. E-lomakkeeseen tuli neljä vastausta.

Syksyn 2018 kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle tehtiin myös sekä tulostettavana versiona (liite 5) että e-lomakkeena (liite 6). Kyselyn kysymykset eivät juurikaan eroa liitteiden 3 ja 4 kyselyistä muuten kuin kartoittamalla, miten ryhmistä ollaan mahdollisesti keskusteltu muiden opettajien tai henkilökunnan sekä oppilaiden kanssa. E-lomakkeeseen tuli neljä vastausta.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimustulokset analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi ovat tavallisimpia laadullisen aineiston analyysimenetelmiä (Hirsjärvi ym. 2018, 224). Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöiseen laadulliseen eli induktiiviseen aineiston analyysiin kuuluu kolme eri vaihetta:

1. redusointi, aineiston pelkistäminen
2. klusterointi, aineiston ryhmittely
3. abstrahointi, teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108).

Pelkistäessä aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois joko informaation tiivistämisellä tai osiin pilkkomisella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Ryhmiteltäessä aineistosta käydään läpi alkuperäisilmauksia ja etsitään samankaltaisia tai eroavia asioita kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistetään omaksi luokkseen. Tämä luokka nimetään käsitteellä, joka kuvaa sen sisältöä: esimerkiksi

ilmiölle ominainen piirre. Pelkistetyistä ilmauksista voidaan taas luoda omia alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.)

Käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin sekä johtopäätöksiin sekä yhdistellään luokituksia aineiston sisällön puitteissa. Kun käsitteitä yhdistellään, saadaan vastaus tutkimustehtävään – aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusta on tulkinnassa ja päättelyssä, jossa aineistosta edetään yhtä enemmän ja enemmän käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111-112.)

5.4 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksenteossa on otettava huomioon tiedonhankintaan ja julkistamiseen liittyvät, yleisesti hyväksytyt tutkimuseettiset periaatteet – eettisesti hyvässä tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Erilliset julkiset elimet valvovat tätä sekä ovat laatineet tieteellisten menettelytapojen noudattamista varten ohjeet. (Hirsjärvi ym. 2018, 23.) Ohjeiden mukaan tutkimustyössä on noudatettava rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta, sovellettava kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä menetelmiä, toteutettava tieteelliseen tietoon kuuluvaa avoimuutta, kunnioitettava muiden tutkijoiden saavutuksia antamalla niille kuuluva arvonsa, suunniteltava ja toteuttava yksityiskohtaisesti vaatimusten mukaisesti, määriteltävä kaikkien osapuolten vastuut ja velvollisuudet, noudatettava hyvää hallintokäytäntöä sekä ilmoitettava mahdolliset rahoituslähteet ja muut tutkimuksen kannalta merkittävät sidonnaisuudet (Hirsjärvi ym. 2018, 24).

Sosiaalialan tutkimukseen liittyvää sääntöetiikkaa käsitellään muun muassa laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (L812/2000) sekä henkilötietolaissa (L523/1999) (Kajaanin ammattikorkeakoulu 2019). Tämä tutkimus on saanut asianmukaiset tutkimusluvut ja Hyvä olla koulussa -hanke on myös kirjannut Vaasan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön yhdeksi tekijäksi hankkeessa (liite 1).

Myös aiheen valinta voi olla eettinen kysymys: miksi asiaa ylipäätään tutkitaan ja millaista yhteiskunnallista merkitystä sillä on (Hirsjärvi ym. 2018, 25). Tässä

opinnäytetyössä kaikki tekijät halusivat toteuttaa tämän tutkimuksen juuri siksi, että kokivat aiheen merkittäväksi sosiaalialan näkökulmasta.

Tutkimuksen lähtökohtana tulee aina olla ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisillä on itsemääräämisoikeutensa mukaan oltava mahdollisuus päättää itse tutkimukseen osallistumisesta niin, että heidän suostumuksensa on hankittu heitä informoivalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2018, 25.) Tähän tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja suostuttelu osallistumiseen on perusteltu. Ensimmäisessä kyselylomakkeessa (liite 2) ei vielä selitetä tarpeeksi yksityiskohtaisesti, mistä tutkimuksen voi löytää ja mitä vastauksille tehdään (hävitetään) tutkimuksen ollessa valmis, mutta tämä on lisätty muihin kyselyihin (liitteet 3-6). Mahdollisena ongelmana olisi voinut olla se, että kaikki kyselylomakkeen saaneet henkilöt eivät välttämättä ymmärrä suomen kieltä.

Epärehellisiä keinoja ovat sekä muiden että itsensä plagiointi, tulosten kritiikitön yleistäminen tai kaunistelu, harhaanjohtava tai puutteellinen raportointi, toisten tutkijoiden osuuden vähättely sekä tutkimukseen myönnettyjen määrärahojen väärinkäyttö (Hirsjärvi ym. 2018, 26-27). Tässä tutkimuksessa on noudatettu lähteiden merkitsemistä Vaasan ammattikorkeakoulun virallisia ohjeistuksia, ja opinnäytetyön ohjaajan hyväksymä teksti tarkastetaan plagiaatintunnistusohjelma Urkundilla plagioinnin välttämiseksi. Tutkimuksen tulokset on kirjattu sellaisena kuin vastaajat ovat ne itse kirjoittaneet.

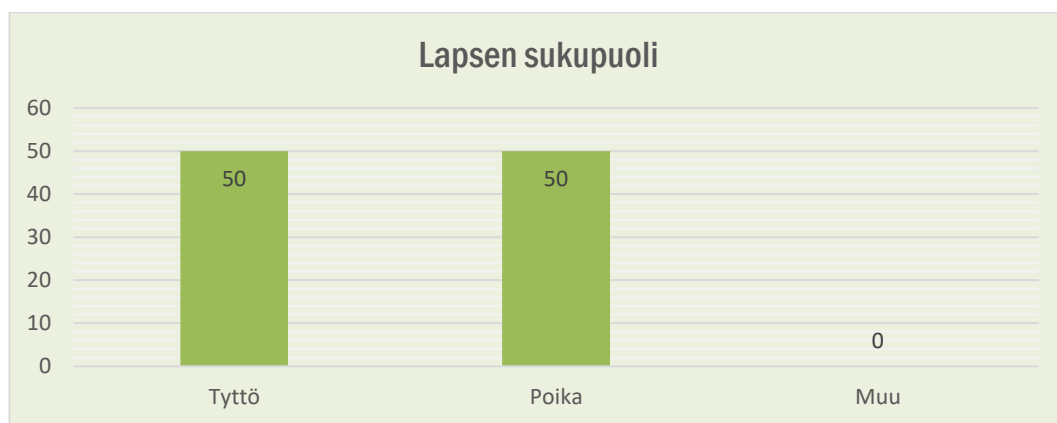
Tutkimustulosten luotettavuuden ja pätevyyden vaihtelu vuoksi tutkimuksessa tulee arvioida sen luotettavuutta. Reliaabeliudella tarkoitetaan mitattujen tulosten toistettavuutta. Valiudus eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata – esimerkiksi jos tutkimukseen osallistuneet kyselylomakkeisiin vastanneet henkilöt ovat käsittäneet kysymykset eri tavalla kuin tutkimuksen tekijä, horjuttaa se tutkimuksen validiutta. (Hirsjärvi ym. 2018, 231-232.) Tämä tutkimus suoritettiin kyselylomakkeilla, joidenka kysymykset pyrittiin laatimaan mahdollisimman selkeästi. Tutkimuksessa validiutta kuitenkin heikentää mahdollisesti se, että eri kyselylomakkeissa käytettiin eri ilmaisumuotoja – puhutaanko projektista, hankkeesta vai ryhmistä?

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi huoltajien ja opettajien vastaukset eli tutkimuksen tulokset. Tulokset käydään läpi siinä järjestyksessä, missä kysymykset aseteltiin kyselylomakkeissa.

6.1 Lasten taustatiedot huoltajilta kysyttynä

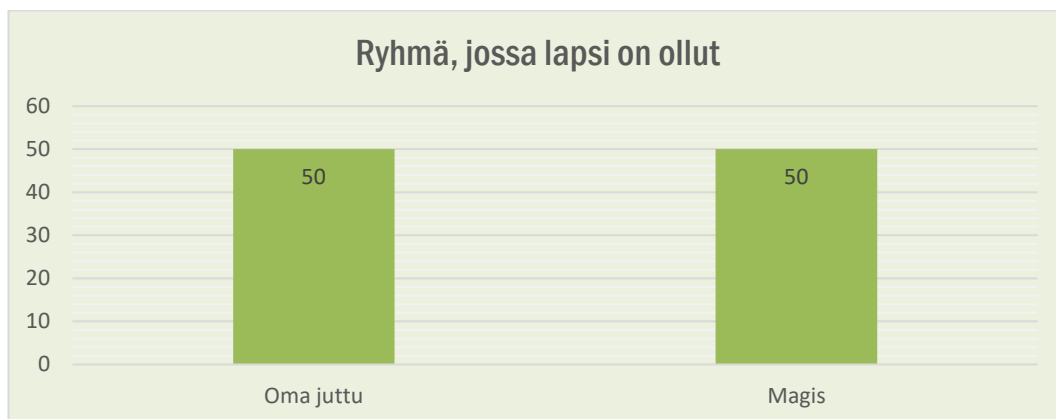
Huoltajien kyselyssä kysyttiin lapsen sukupuolta. Vastausvaihtoehtoja olivat tyttö, poika ja muu (kuvio 4). Vastauksia tuli kuusi.



Kuvio 4. Lapsen sukupuoli (prosentteina).

Sukupuolta kysyttäessä jakaantuivat tasaisesti: kuudesta vastauksessa tyttöjä ja poikia oli saman verran. Muunsukupuolisia ei ollut.

Huoltajilta kysyttiin myös, onko lapsi ollut Oma juttu- vai Magis-ryhmässä (kuvio 5). Vastauksia tuli neljä. Kevään 2018 kyselyssä ei vielä kysytty ryhmää.



Kuvio 5. Ryhmä, jos lapsi on ollut syksyn 2018 kyselyssä (prosentteina).

Molemmissa ryhmissä oli yhtä paljon lapsia.

Lopuksi taustatiedoista kysyttiin vielä lapsen luokka-astetta (kuvio 6). Vastauksia tuli kuusi. Ryhmät oli suunnattu 4.–6.-luokkalaisille, joten kyselyssä oli vain nämä vaihtoehdot.



Kuvio 6. Lapsen luokka-aste (prosentteina).

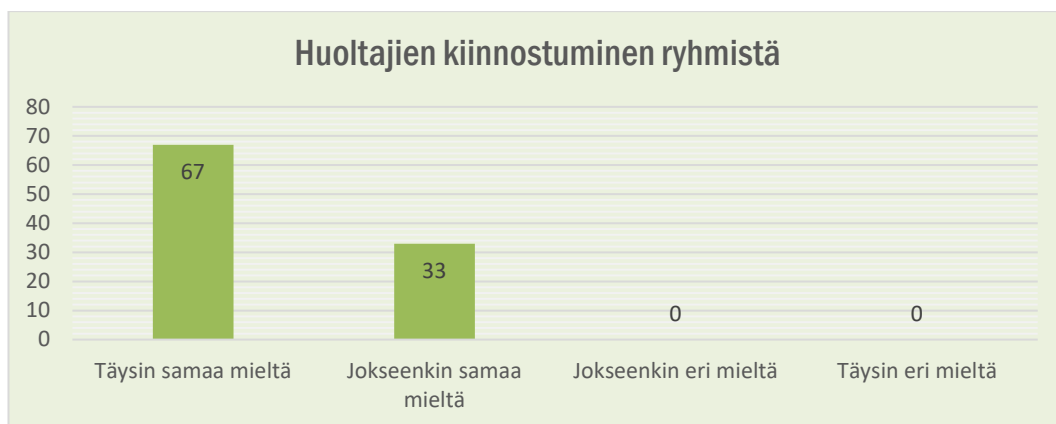
Eniten lapsia oli 4. luokalla.

6.2 Ryhmistä kiinnostuminen

Kyselyissä tiedusteltiin, ovatko huoltajat ja opettajat kiinnostuneita ryhmistä. Molemmissa kyselyissä vastaus oli pakollinen ja vastausvaihtoehdoista oli mahdollista valita vain yksi vaihtoehto.

6.2.1 Huoltajien kiinnostuminen ryhmistä

Huoltajien kyselyssä väitteeseen ”olemme kiinnostuneita ryhmästä” tuli kuusi vastausta (kuvio 7).

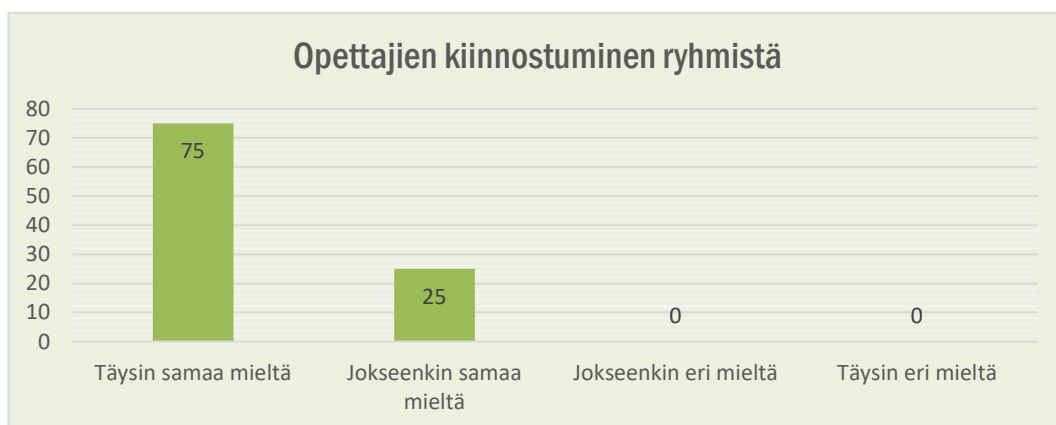


Kuvio 7. Huoltajien kiinnostuminen ryhmistä (prosentteina).

Kaikki vastaajat olivat kiinnostuneita ryhmistä jollain tasolla: Suurin osa oli ”täysin samaa mieltä”. Kukaan ei vastannut, että kiinnostusta ei olisi.

6.2.2 Opettajien kiinnostuminen ryhmistä

Opettajien kyselyssä väitteeseen ”olen kiinnostunut ryhmistä” tuli yhteensä neljä vastausta (kuvio 8).



Kuvio 8. Opettajien kiinnostuminen ryhmistä (prosentteina).

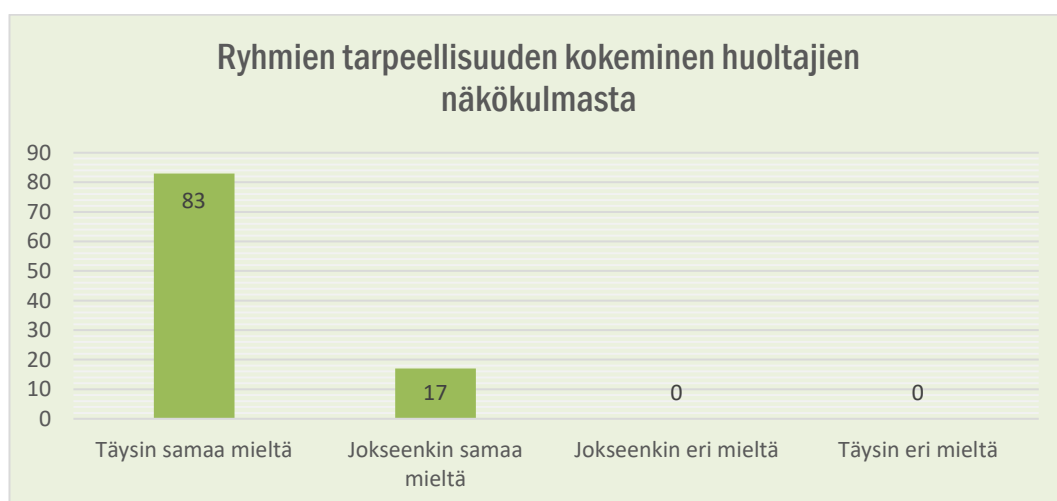
Myös opettajat olivat kiinnostuneita ryhmistä, ja enemmistö oli ”täysin samaa mieltä”. Opettajien ja huoltajien (ks. luku 6.2.1) vastauksissa ei ole suurta eroa ryhmistä kiinnostumisesta.

6.3 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen

Vanhempien ja opettajien kyselyissä kysyttiin, kokevatko vastaajat ryhmät tarpeellisina. Vastaaminen oli pakollista ja vastausvaihtoehdoista oli mahdollista valita vain yksi.

6.3.1 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen huoltajien näkökulmasta

Huoltajien kyselyssä väitteeseen ”mielectämme ryhmä on tarpeellinen” tuli kuusi vastausta (kuvio 9).



Kuvio 9. Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen huoltajien näkökulmasta (prosentteina).

Vastaajista selvä enemmistö oli ”täysin samaa mieltä”.

6.3.2 Ryhmien tarpeellisuuden kokeminen opettajien näkökulmasta

Opettajien kyselyssä väitteeseen ”mielectäni ryhmät ovat tarpeellisia” tuli neljä vastausta. Kaikki vastaajista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Sekä opettajat että huoltajat (ks. luku 6.3.1) selvästi näkevät kyseenomaiset ryhmät tarpeellisina.

Muun muassa tietoyhteiskunnan tuomat haasteet ovat lisänneet tarvetta mielenterveyttä edistäville projekteille koulumaailmassa (ks. luku 2.1).

6.4 Ryhmien näkyminen puheissa ja käyttäytymisessä

Sekä huoltajien että opettajien kyselyissä kysyttiin, ovatko ryhmät näkyneet jollain tapaa lapsen puheissa ja käyttäytymisessä.

6.4.1 Ryhmien näkyminen lapsen puheissa ja käyttäytymisessä huoltajien näkökulmasta

Huoltajien kyselyssä väitteeseen ”ryhmä on näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä” vastaaminen oli pakollista ja vastauksia tuli kuusi (kuvio 10).



Kuvio 10. ”Ryhmä on näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä” – huoltajien vastaukset (prosentteina).

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että ryhmät ovat näkyneet jollain tapaa lapsen puheissa ja käyttäytymisessä. Väittämän kanssa oltiin kuitenkin myös hieman ”jokseenkin eri mieltä”.

Väitteeseen oli mahdollista ottaa myös kantaa tarkentavan kysymyksen ”miten ryhmä on mahdollisesti näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä?” muodossa. Vastaaminen ei ollut pakollista, ja kuudesta vastaajasta viisi oli vastannut kysymykseen. Eri ilmaisuja saatiin yhteensä kahdeksan (kuvio 11).



Kuvio 11. Ryhmän näkyminen lapsen puheissa ja käytöksessä huoltajien näkökulmasta (ilmaisujen määrät).

Puheet. Alaluokiksi saatiin ”asenteet ja tunteet” sekä ”tehtävät ja peli”. Eniten ilmaisuja tuli luokkaan ”asenteet ja tunteet”.

Asenteet ja tunteet. Alaluokassa tuli ilmi, miten lapsi on puheillaan tuonut esille asenteensa ryhmää kohtaan. Myös lapsen suhtautumista ryhmään itse ryhmän aikana sekä ryhmien jälkeen kuvailtiin. Suhtautuminen oli aluksi kielteistä, mutta lopulta positiivista.

”Poikamme oli ensin innostunut – pääsee ryhmään, jossa kaveritkin käyneet. Eka kerran jälkeen kuului huutoa – miksi minun pitää mennä sinne??!? Kaverit, kuulema, tykkää kerhosta, koska saavat tehtävien teon jälkeen pelata puhelimella. ”Tekevät nopeasti sutaisten tehtävät, sitten pelaavat 20 min.” Se ei poikani sisäistä motivaatiota ryhmässä käymiseen lisännyt. Hänelle oli vain sanottu ”ettei täällä ole pakko käydä”. Keskustelimme kotona, etsin googlesta tunneälystä tietoa ja yritimme miettiä, miksi kannattaisi käydä ja mitä hyötyä siitä olisi. Sitten tokasin, että jos opettaja on juuri pojalleni ryhmää suositellut, on kyllä paras käydä. Valitukset loppuivat.”

”Nyt kysyin pojaltani oliko ryhmästä hyötyä, hän sanoi että ”oli vähäsen”. Kiitos siis teille!”

”Lapsi on puhunut ryhmästä, siitä kuinka siellä on ollut mukava olla ja vetäjät ovat olleet mukavia.”

Tehtävät ja pelit. Miten lapsi on kuvaillut ryhmässä tehtyjä tehtäviä ja peliä.

”Aina kyselin pojaltani, mitä olivat ryhmässä tehneet. Ja lopulta tuli palaute ’oli siellä tänään ihan kivaa’. Ja pienet palkinnot kotitehtävien teosta olivat mieluisia.”

”Lapsemme on kertonut, mitä kokoontumisissa on tehty, kertonut pelistä ym. (kun on kysytty), mutta ei varsinaisesti muuten ole näkynyt puheissa tai käyttäytymisessä.”

Myös ohjaajat saivat rakentavaa palautetta.

”Tosiaan alussa olisin toivonut motivointia ohjaajilta, että poikani olisi voinut nähdä hyödyn ja saanut itse sisäisen motivaation käydä. Alussa ”me vaan täytetään lappuja, ne vaan ne vaan haluaa saada kaiken tietää meistä” vaikutti siltä etteivät oppilaat oikein tienneet miksi ryhmässä käyvät.”

Käytös. Alaluokiksi saatiin ”asenteet ja tunteet” ja ”teot”. Eniten ilmaisuja tuli luokkaan ”asenteet ja tunteet”.

Asenteet ja tunteet. Huoltaja on kuvaillut lapsen mielentilan muutoksia. Muutosta kuvailtiin positiivisilla ilmauksilla.

”Lapsi on iloisempi ja avoimempi.”

”Lapsi on saanut elämän ilon takaisin ja on enemmän iloinen kuin surullinen.”

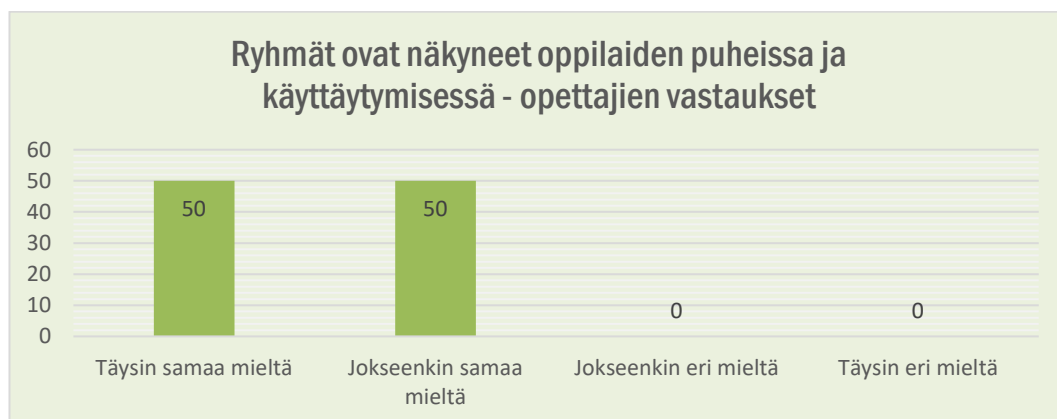
Teot. Miten lapsi on käytöksellään osoittanut muutosta esimerkiksi sisaruksen kiusaamisen sekä kotona kiukuttelun vähenemisenä.

”Kotona kiukuttelu on vähentynyt sekä sisaruksen kiusaaminen.”

Vastanneet huoltajat ovat kokeneet ryhmien näkymisen pääosin positiivisena muutoksena. Oma juttu -ryhmät ovat toimineet ratkaisukeskeisesti ja käsitelleet muun muassa tunnetaitoja ja selviytymiskeinoja (ks. luku 2.2), joiden konkreettisia tuloksia on kuvailtu esimerkiksi elämäniloisuutena ja kiusaamiskäytöksen vähenemisenä. Negatiiviset kuvailut liittyivät enemmän motivaation puutteeseen ryhmien alkuvaiheessa.

6.4.2 Ryhmien näkyminen oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä opettajien näkökulmasta

Opettajien kyselyssä vastaava väite ”Ryhmät ovat näkyneet oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä” sai neljä vastausta (kuvio 12). Vastaaminen oli pakollista.



Kuvio 12. ”Ryhmät ovat näkyneet oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä” – opettajien vastaukset (prosentteina).

Puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä ja puolet jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Kaikki siis kokivat ryhmien vaikutuksen näkyneen jollain tasolla oppilaisissa – toisin kuin huoltajien vastauksissa (ks. luku 6.4.1), kukaan opettajista ei ollut eri mieltä väittämän kanssa.

Kyselyssä oli mahdollista täydentää vastaustaan vastaamalla kysymykseen ”miten ryhmä on mahdollisesti näkynyt oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä?”, johon kaikki neljä olivat vastanneet. Eri ilmaisuja vastauksista koottiin viisi (kuvio 13).



Kuvio 13. Ryhmien näkyminen oppilaiden puheissa ja käytöksessä opettajien näkökulmasta (ilmaisujen määrät).

Käytös. Alaluokaksi saatiin ”asenteet ja tunteet” sekä ”teot”. Eniten ilmaisuja tuli luokkaan ”teot”.

Asenteet ja tunteet. Ryhmissä oleminen lisäsi oman työn arvostusta sekä oppilaiden tyytyväisyyttä.

”... tyytyväisyytenä, oman työn arvostamisen lisääntymisenä.”

Teot. Ryhmät ovat näkyneet konkreettisina tekoina, kuten oppilaiden muuttuneessa käytöksessä sosiaalisissa tilanteissa sekä rohkeudessa. Kaikissa vastauksissa yhdistyi sama teema muiden huomioimisen osalta.

”Rauhoittumisena”

”Kun ryhmät toimivat aktiivisesti, pysyivät siellä käsitellyt asiat oppilaiden mielessä. Toisten oppilaiden huomioiminen pysyi mielessä paremmin.”

”Oppilas, joka osallistui ryhmään on ollut tapaamisten jälkeen rohkeampi ottamaan kontaktia muiden oppilaiden kanssa eikä vietä välitunteja enää yksin.”

Puheet. Alaluokaksi saatiin asenteet ja tunteet eli miten ryhmät ovat näkyneet oppilaiden mielialassa. Tässä ei ilmennyt, että oppilaat olisivat puhuneet opettajille

ryhmien sisällöstä (esimerkiksi pelistä tai tehtävistä). Oppilaat olivat myös ilmaisseet pitävänsä Magis-tunteja mieluisina.

”Oppilaat ovat tykänneet käydä Magis -tunneilla”

Ei vaikutuksia. Tämä ilmaisu antoi viitteitä, ettei vaikutuksia ollut tai ne olivat lyhytkestoisia. Tällaisissa vastauksissa painotettiin erityisesti sitä, että kuuden tapaa-miskerran interventio jäi liian lyhyeksi.

”... mutta käyttäytyminen on edelleen jatkunut samana (kiroilua, kiusaamista ym.)”

” Kun ryhmät loppuivat ja aikaa kului, palasi osittain jo opitut käytösmallit takaisin. Kaikille näin lyhyt interventio ei vielä vaikuttanut. Pitäisi olla pitempi jakso.”

Opettajien vastauksissa korostuu, että oppilaiden käytöksessä on ollut muutosta nimenomaan ryhmien ollessa aktiivisia. Opettajien vastauksissa tulee myös ilmi, että interventioiden tulisi olla pidempiaikaisia muutosten aikaansaamiseksi – tämä poikkeaa huoltajien esiintuomissa positiivisissa asioissa (ks. luku 6.6.1), joissa yhdessä vastauksessa tapaamiskertoja koettiin olevan sopivasti. Huoltajat (ks. luku 6.4.1) eivät ilmaisseet, että positiivista muutosta läpikäyneiden lasten kohdalla vanhat käytösmallit olisivat tulleet takaisin. Lisäksi huoltajien vastauksissa tuli ilmi enemmän keskustelua ryhmien sisällöstä yhdessä lapsen kanssa. Keskustelua ryhmistä käsitellään enemmän luvussa 6.5.

6.5 Keskustelu ryhmistä

Sekä huoltajilta että opettajilta kysyttiin, mistä asioista he ovat mahdollisesti keskustelleet lasten kanssa. Opettajilta myös kysyttiin, mistä he ovat mahdollisesti keskustelleet muiden opettajien sekä huoltajien kanssa. Vastaaminen ei ollut pakollista.

6.5.1 Huoltajien keskustelu ryhmistä lapsen kanssa

Huoltajista kolme kuudesta oli vastannut kysymykseen “mistä ryhmiin liittyvistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet lapsen kanssa?”. Erilaisia ilmaisuja saatiin yhteensä seitsemän (kuvio 14).



Kuvio 14. Huoltajien keskustelut lasten kanssa (ilmaisujen määrät).

Ajatuksia ryhmästä. Tässä luokassa tulee esille lasten ajatuksia ryhmän ja ohjaajien toiminnasta. Alakategorioita olivat “ryhmän mielekkyys”, “mukavat ohjaajat” ja “motivaatio”.

Motivaatio. Lasta oli pitänyt motivoida osallistumaan ryhmään, sillä ryhmätapaamiset olivat päällekkäin hänen lempiaineensa kanssa.

“... mitä hän on tykännyt ryhmään osallistumisesta, mitä ajatuksia se on herättänyt jne. Alkuun täytyi myös perustella/motivoida osallistumista, koska ryhmä kokoontui lapsen lempiaineen tunnilla.”

Mukavat ohjaajat. Ryhmien ohjaajat välittävät lapsesta ja kohtelevat häntä hyvin.

“Lapsi on kertonut että ryhmässä on hyvä olla ja siellä on ihmisiä, jotka aidosti välittää hänestä. Eivät huuda koskaan.”

Ryhmien toiminnan sisältö. Alaluokiksi saatiin “Magis-peli” ja “pelin ja ryhmien teemat”. Eniten ilmaisuja tuli alaluokkaan “pelin ja ryhmien teemat”.

Magis-peli. Sisällössä tuli ilmi, että lapsen kanssa on keskusteltu ryhmässä tapahtuvasta toiminnasta ja Magis-pelistä.

”Olemme keskustelleet, mitä kokoontumisissa on tehty, mitä lapsi on tykännyt pelistä, millainen peli on (mitä siinä tehdään)...”

Pelin ja ryhmien teemat. Yhdessä vastauksessa ilmaistiin, että lapsen kanssa oli keskusteltu koulunkäyntiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä asioista.

”Koulukiusaamisesta, koulunkäynnistä, kavereihin tutustumisesta, oppimisvaikeuksista.”

Esimerkiksi koulukiusaamisen vähentäminen on yksi Hyvä olla koulussa -hankkeen pääteemoista (ks. luku 2.2). Vastauksista voidaan mahdollisesti päätellä, että huoltajat ovat olleet tietoisia ryhmien tarkoituksesta sekä teemoista ja tällöin osanneet kysyä esimerkiksi niistä heränneitä ajatuksia.

6.5.2 Opettajien keskustelu ryhmistä oppilaiden kanssa

Kolme oli vastannut opettajien kyselyssä kysymykseen ”mistä ryhmiin liittyvistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet oppilaiden kanssa?”. Ilmaisuja saatiin kolme (kuvio 15).



Kuvio 15. Opettajien keskustelu oppilaiden kanssa (ilmaisujen määrät).

Ajatuksia ryhmistä. Opettajat olivat kyselleet mielipiteitä ryhmän toiminnasta.

”Lähinnä siitä, että ryhmässä on mukava olla, ja että sinne olisivat muutkin halunneet päästä mukaan.”

”Osallistumisesta ryhmään.”

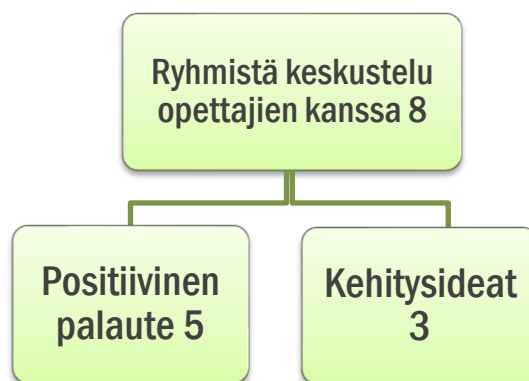
Ryhmien toiminnan sisältö. Oppilailta oli kysytty heidän mielipidettään Magis-peleistä.

”Olen kysynyt, mitä he ovat tykänneet Magiksesta.”

Opettajien, kuten hieman myös huoltajienkin vastauksissa (ks. luku 6.5.1) korostuu Magis-peleistä kysyminen. Opettajien vastauksissa ei tullut esille, että oppilaiden kanssa olisi keskusteltu esimerkiksi kiusaamiseen tai tunnetaitoihin liittyvistä teemoista. Kuten luvuissa 6.4.1 ja 6.4.2 tulee esille, keskustelu ryhmiin liittyvistä asioista lapsen ja hänen huoltajansa kanssa on hieman monimuotoisempaa kuin keskustelu lasten ja opettajien välillä.

6.5.3 Opettajien keskustelu ryhmistä muiden opettajien kanssa

Opettajien kyselyssä oli väittämä “olen keskustellut ryhmistä muiden opettajien kanssa”. Väitteeseen vastaaminen oli pakollista ja vastausvaihtoehdot olivat ”täysin samaa mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Vastauksia tuli neljä ja kaikki olivat väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Vastausta oli mahdollista tarkentaa vastaamalla kysymykseen ”mistä olette mahdollisesti keskustelleet muiden opettajien kanssa?”. Kaikki vastaajat olivat tarkentaneet vastaustaan ja ilmaisuja saatiin yhteensä kahdeksan (kuvio 16).



Kuvio 16. Ryhmistä keskustelu muiden opettajien kanssa (ilmaisujen määrät).

Positiivinen palaute. Alaluokiksi saatiin “vaikutukset” ja “tarve”. Palaute oli enimmäkseen positiivista. Eniten ilmaisuja saatiin luokkaan “tarve.”

Vaikutukset. Vaikutukset kuvailevat sitä, miten opettajien mielestä ryhmät vaikuttavat niihin osallistuneisiin oppilaisiin.

“Olemme keskustelleet siitä, että tämä ryhmä on varmasti hyvä niille oppilaille, jotka siihen osallistuvat.”

“Ryhmän vaikutuksia oppilaisiin ja sen tärkeydestä koulumaailmassa.”

Tarve. Tarpeissa tuotiin esille, että tämän kaltaista interventiota kaivattaisiin enemmän.

“Kaikki opettajat kokevat tarvetta tämänkaltaiselle interventiolle.”

“Siitä, että ryhmästä on ollut apua, ja että sen olisi toivonut jatkuvat pitempäänkin.”

Kehitysideat. Alaluokiksi saatiin “tapaamiskerrat” ja “konkreettiset harjoitukset”. Eniten vastauksia tuli luokkaan “tapaamiskerrat”.

Tapaamiskerrat. Vastauksissa nousi esille, että parempia tuloksia saadakseen kertoja pitäisi olla enemmän ja niiden pitäisi olla pidempiä.

“Opettajat kokevat myös, että tapaamiskertoja olisi voinut olla enemmän, jos haluaa tutkia vaikuttavuutta. Tämän ikäisillä lapsilla on jo pysyviä käytösmalleja, joten kertoja pitäisi olla enemmän kuin 4-5.”

“... ja että sen olisi toivonut jatkuvat pitempäänkin.”

Konkreettiset harjoitukset. Vastaajien mielestä pelaamisen lisäksi pitäisi olla konkreettisia harjoitteita.

“Pelkästään pelaaminen ei vielä vaikuta. Pitää olla konkreettisia harjoitteita myös, jos haluaa muutosta aikaiseksi. Etenkin pysyviä muutoksia.”

Opettajat ovat keskustelleet vastausten perusteella melko laajasti ryhmiin liittyvistä asioista kollegojensa kanssa. Ryhmiä on pidetty tarpeellisena ja niiden konkreettista vaikutuksista on ollut keskustelua, mutta ne on mahdollisesti nähty myös pelkinä pelitunteina. Koska osa oppilaista on ollut Oma juttu -vertaistukiryhmissä ja osa Magis-ryhmissä (liite 1), voivat vastaukset ja keskustelun sisältö muuttua tämän perusteella.

6.5.4 Keskustelu ryhmistä huoltajien ja opettajien välillä

Opettajien kyselyssä pyrittiin selvittämään, millaisista ryhmiin liittyvistä asioista he ovat mahdollisesti keskustelleet oppilaiden huoltajien kanssa. Kysymykseen ”mistä ryhmiin liittyvistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet vanhempien kanssa?” vastasi kaksi ja ilmaisuja saatiin yhteensä kolme (kuvio 17).



Kuvio 17. Ryhmistä keskustelu opettajien ja huoltajien välillä (ilmaisujen määrät).

Ryhmät. Vastauksissa ilmeni, että ryhmät on mainittu keskustelussa.

”Ryhmä on mainittu, mutta ei juuri sen enempää.”

Jyväskylän yliopiston tutkimus. Keskustelua Jyväskylän yliopiston suorittamasta tutkimuksesta, joka on erotettu tästä opinnäytetyöstä.

”Lähinnä lasten osallistumisesta tutkimukseen sekä ryhmään.”

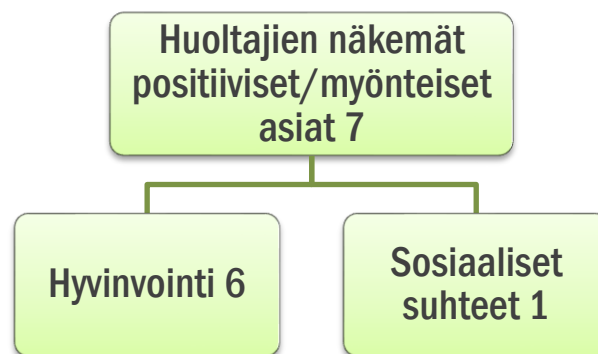
Opettajat ja huoltajat eivät ole keskustelleet ryhmistä yhtä paljon kuin esimerkiksi opettajat ovat keskustelleet niistä muiden opettajien kanssa (ks. luku 6.5.3). Vastauksissa ei kysytty eikä tullut ilmi, missä tilanteissa ryhmissä on mahdollisesti keskusteltu: erilaisia kodin ja koulun yhteistyömuotoja ovat esimerkiksi vanhempainillat, keskustelutilaisuudet (kuten arviointikeskustelut), kirjalliset tiedotteet sekä sähköinen viestintä (ks. luku 3). Vastauksissa tulee ilmi, että jonkinlaista yhteydenpitoa on ollut, mutta ryhmät eivät ole olleet tässä esillä.

6.6 Positiiviset asiat

Huoltajien ja opettajien kyselyissä kysyttiin, mitä positiivisia asioita vastaajat mahdollisesti näkevät ryhmissä.

6.6.1 Huoltajien näkemät positiiviset asiat

Huoltajien kyselyssä kysymykseen ”mitä mahdollisia positiivisia/myönteisiä asioita näette ryhmässä?” tuli kuusi vastausta. Eri ilmaisuja tuli seitsemän (kuvio 18).



Kuvio 18. Huoltajien näkemät positiiviset/myönteiset asiat (ilmausjien määrät).

Hyvinvointi. Alaluokiksi saatiin ”vertaistuki”, ”hyvä mieli” ja ”toiminnan tärkeys”. Eniten ilmaisia tuli alaluokkaan ”hyvä mieli”.

Vertaistuki. Vertaistuessa tuotiin esille ryhmistä saatavan vertaistuen tärkeys.

”Erilaisten haasteiden kanssa painivat lapset saavat vertaistukea.”

Hyvä mieli. Vastauksissa kerrottiin, että lapsi on saanut ryhmiin osallistumisesta positiivisia kokemuksia.

”Oppilas/lapsi mennyt aina hyvällä mielellä kerhoon.”

”Lapsi saa positiivisen kokemuksen koulusta.”

*”Palkinnot, tehtäviä ei ole liikaa, sopiva määrä osallistujia, hyvää välipa-
laa, ei ole liian pitkiä tapaamisia, tapaamisia ei ole liikaa ja lapsi itse suo-
sittelisi kaikille tätä.”*

Toiminnan tärkeys. Ryhmien toiminta nähdään tärkeänä ja sen vaikutukset koettiin hyödylliseksi.

*”Lapsi saa työkaluja työstää kokemuksiaan sekä käsitellä vihantunteita.
Ymmärtää vastuullisuutta sekä omia velvollisuuksia paremmin.”*

*”Hienoa saada osallistua kaikille lapsille suunnatun pelin kehittämiseen.
Toimitaan tärkeän asian ympärillä. Koulussa viihtyminen ja lasten hyvin-
vointi on kaikkien yhteinen asia ja sen pitäisi olla prioriteettina aina.”*

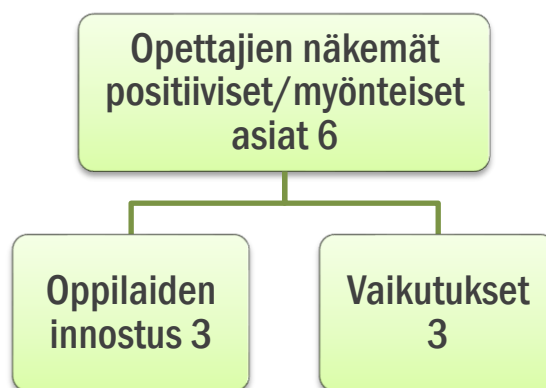
Sosiaaliset suhteet. Lapsen välit luokkatovereihin kerrottiin parantuneen.

”Leikkineet yhdessä, vaikuttaa että tyttöjen välit ainakin parantuneet.”

Huoltajien näkemät positiiviset asiat liittyvät paljolti lasten hyvinvointiin. Vastauksissa nousee esiin muun muassa vertaistuen tärkeys, ja lapsen hyvinvointi sekä viihtyminen koulussa koetaan tärkeäksi. Lasten hyvinvointiin liittyviä keinoja on käsitelty (ks. luku 3).

6.6.2 Opettajien näkemät positiiviset asiat

Opettajien kyselyssä kysymykseen ”mitä mahdollisia positiivisia/myönteisiä asioita näette ryhmissä” tuli neljä vastausta ja ilmaisia koottiin kuusi (kuvio 19).



Kuvio 19. Opettajien näkemät positiiviset/myönteiset asiat ryhmissä (ilmaisujen määrä).

Oppilaiden innostus. Puolet ilmaisusta kuvaili oppilaiden innostusta ryhmistä. Myös ohjaajan merkitystä korostettiin.

”Lapset osallistuivat innoissaan. Ryhmäkerrat olivat hyvin odotettuja ja toivottuja. Erityisen suuri rooli oli ohjaajalla. Lapset ottivat hänet omakseen ja ikävä tuli ohjaajaa.”

”Ryhmä tarjoaa oppilaalle myönteisiä kokemuksia ja kannustusta.”

”Ryhmään osallistuneet oppilaat ovat selvästi tykänneet ryhmästä olemisesta, ja ovat innokkaasti esitelleet ryhmästä saamiaan pieniä palkintoja.”

Vaikutukset. Puolet ilmaisusta kuvaili ryhmien tuomia vaikutuksia oppilaiden arkeen ja käytökseen. Myös vaikutusta epäiltiin, mutta oltiin toiveikkaita.

”Itsetunto ja luottamus itseensä koheni osalla oppilaista.”

”Osallistujat ovat olleet rauhallisempia ja tyytyväisempiä ryhmien jälkeen.”

”Vaikea sanoa näkykö mitään positiivisia asioita, koska oppilaillani on niin laajoja vaikeuksia ja huonovointisuutta, että pelkästään Magiksen kautta ne asiat eivät parane. Toivon kuitenkin, että jotain on Magis-tunneilta jäänyt mieleen ja ehkä näkyy jossain oppilaan arjessa tai koulussa.”

Vastauksissa nousee esiin ryhmien tuottamat vaikutukset, kuten itsetunnon ja itseluottamuksen kohoaminen. Lisäksi vastauksissa nostetaan esille, kuinka osallistujat on koettu aiempaa rauhallisempina ja tyytyväisempänä mahdollisesti kyseisten ryhmien ansiosta. Lapsen luottamusta itseensä on käsitelty (ks. luku 3). Sekä huoltajien (ks. luku 6.6.1) että opettajien vastauksissa tulee esille lasten ryhmistä saatu hyvä mieli ja tyytyväisyys sekä ryhmistä seuranneet myönteiset vaikutukset lasten käytökseen.

6.7 Negatiiviset asiat

Huoltajien ja opettajien kyselyissä kysyttiin, mitä mahdollisia negatiivisia tai kielteisiä asioita he näkevät ryhmissä.

6.7.1 Huoltajien näkemät negatiiviset asiat

Huoltajien kyselyssä kysymykseen ”mitä mahdollisia negatiivisia/kielteisiä asioita näette ryhmässä?” tuli neljä vastausta. Suurin osa ei kokenut näkevänsä mitään negatiivisia asioita.

”En näe negatiivisia asioita. Minusta kaikki lasten ja nuorten eteen tehtävissä projekteissa on hyvä motiivi pyrkiä estämään syrjäytymistä.”

”En näe negatiivista”

”Meidän kohdalla ei ollut kielteisiä asioita. Jonkin verran harmitusta alkuun aiheutti se, että ryhmän kokoontuminen oli lempiaineen tunneilla. Mutta tästäkin päästiin helposti yli keskustelemalla ja korostamalla sitä, kuinka tärkeää on saada olla mukana kehittämässä kaikille lapsille suunnattua peliä ja kuinka tärkeästä asia ylipäänsä on kyse.”

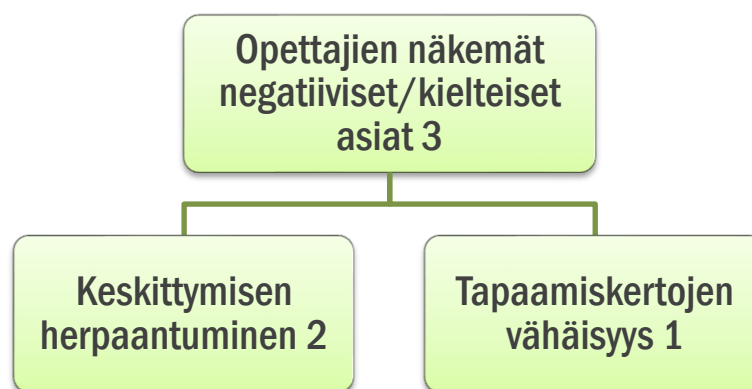
Ainoaksi mahdolliseksi negatiiviseksi asiaksi ilmaistiin leimaantuminen.

”Mahdollisesti leimaantuminen? Ehkä...”

Vastauksista voidaan päätellä, etteivät huoltajat näe ryhmissä kielteisiä puolia. Huoltajien luottamusta koulua kohtaan on käsitelty, mikä on tärkeä rakennuspaikka koulun ja kodin välisessä yhteistyössä (ks. luku 3).

6.7.2 Opettajien näkemät negatiiviset asiat

Opettajien kyselyssä kysymykseen ”mitä mahdollisia negatiivisia/kielteisiä asioita näette ryhmissä?” tuli kolme vastausta ja myös ilmaisia saatiin kolme (kuvio 20).



Kuvio 20. Opettajien näkemät negatiiviset/kielteiset asiat (ilmausjien määrä).

Keskittymisen herpaantuminen. Joidenkin oppilaiden keskittyminen oli herpaantunut oppituntien aikana joko ryhmistä saatujen palkintojen tai pelaamisen takia.

”Ainoastaan sen, että toinen ryhmään osallistunut poika oli niin innoissaan saamistaan palkinnoista, että loppupäivä kului sitä ihastellessa ja se häiritsi keskittymistä. Palkinto sinänsä oli hieno juttu ja sydäntä särki nähdä pojan into siitä.”

”Pienluokan oppilas sai Mahis-ryhmän kautta puhelimen käyttöön ja kyseisen oppilaan kanssa olemme saaneet taistelle puhelimen käytöstä oppituntien aikana. Olisi ollut parempi jos oppilas olisi käyttänyt puhelinta vain Magis-tunnin aikana. Oppilas ei pelaa Magis-peliä vapaa-aikana vaan pelaa ihan muita pelejä ja katsoo Youtube-videoita.”

Tapaamiskertojen vähäisyys. Yhdeksi negatiiviseksi asiaksi kerrottiin tapaamiskertojen vähäisyys, vaikka itse ryhmien sisällössä ei nähty mitään vikaa.

”Ryhmissä sinänsä ei mitään huonoa. Ryhmäkertoja olisi saanut olla enemmän.”

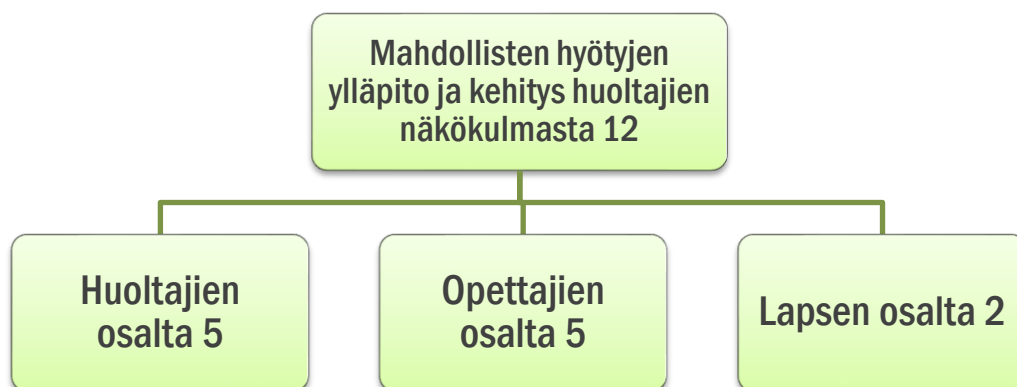
Vastauksissa käy ilmi opettajien kokema keskittymisen herpaantuminen oppilaiden osalta palkintojen ja ryhmissä käytetyn elektroniikan vuoksi ja ryhmäkertojen vähäisyys negatiivisena asiana. Liiallisten ulkopuolisten virikkeiden on koettu heikentävän lasten keskittymiskykyä (ks. luku 2). Opettajat toivat esille enemmän negatiivisia asioita kuin huoltajat (ks. luku 6.7.1). Jos ryhmät ovat esimerkiksi olleet ennen oppitunteja, ovat ryhmäkerrat voineet vaikuttaa lasten keskittymiseen vielä hetken tapaamisten jälkeenkin – tämä ei välttämättä enää näy kotona. Yksi psykologisen joustavuuden osa-alueista on läsnäolo nykyhetkessä (ks. luku 4.3), jota myös ryhmissä harjoiteltiin.

6.8 Ryhmien mahdollisten hyötyjen kehittäminen ja ylläpito tulevaisuudessa

Sekä huoltajien että opettajien kyselyssä pyrittiin selvittämään vastaajien ajatuksia siitä, mitä huoltajien, opettajien ja oppilaiden tulisi tehdä ryhmien mahdollisten hyötyjen kehittämisen ja ylläpitämisen eteen tulevaisuudessa.

6.8.1 Huoltajien näkemykset mahdollisten hyötyjen kehittämisestä ja ylläpidosta

Vanhempien kyselyssä kysymys ”mitä ryhmän mahdollisia hyötyjä lapselle voisi ylläpitää ja kehittää tulevaisuudessa” jaettiin niin, että vastaaja voi tuoda esille näkemyksenä huoltajien osasta, opettajien osasta sekä lapsen osasta asiaan vaikuttamiseen. Vastaukset lajiteltiin niiden määrän perusteella kolmeen eri kategoriaan ja yhteensä vastauksia tuli 12 (kuvio 21).



Kuvio 21. Ryhmien mahdollisten hyötyjen ylläpito ja kehitys huoltajien näkökulmasta (vastausten määrä).

Huoltajien osalta. Huoltajien osuutta kuvailevia vastauksia tuli yhtä paljon kuin opettajien osuutta kuvailevia vastauksia. Näissä vastauksissa korostettiin positiivista osallistumista lapsen arkeen sekä vuorovaikutusta. Lisäksi toivottiin, että huoltajat olisivat päässeet mukaan seuraamaan ryhmien toimintaa.

”Jatkossakin keskustella asioista kotona. Puuttua, jos tuntu että lapsi jää yksin tai kiusataan. tuki koulunkäynnissä”

”Olemme tehneet kaiken voitavan. Lapsi tarvitsee ehkä lisää vielä tukea.”

”Positiivinen palaute lapselle.”

”Vanhempien tulee olla kannustavia ja korostaa lapselle ryhmän tärkeyttä, keskustella lapsen kanssa ryhmän tärkeydestä, mahdollisesti motivoida, olla kiinnostuneita mitä kulloinkin tehdään. Puhutaan avoimessa koulussa viihtymisestä, kiusaamisesta, lapsen kokemuksista ym. ollaan kiinnostuneita, kannustavia, mukana lapsen arjessa, pysähdytään lapsen asioiden äärelle.”

Lisäksi toivottiin, että huoltajat olisivat päässeet mukaan seuraamaan ryhmien toimintaa.

”Voisivatkohan vanhemmat joskus kutsua esim. viimeiselle/ekalle kerralle katsomaan mitä oppilaiden kanssa touhutaan?”

Opettajien osalta. Opettajien osallisuutta kuvailtiin yhtä paljon kuin vanhempien osallisuutta. Vastauksissa toivottiin yhteishengen parantamista, positiivista suhtautumista lapseen, ryhmän mahdollisten tulosten hyödyntämistä sekä saman tyyllisen toiminnan toteuttamista.

”Ylläpitää parantaa yhteishenkeä koulussakin. Saada tukiovetusta lapsen oppimisvaikeuksissa.”

”Opettajan suhtautuminen nuoreen. Nykyinen opettaja on pelastus edellisiin verrattuna.”

”Positiivinen ohjaaminen ja kannustaminen.”

”Tekisi saman tyyllisen jutun (lapsen suusta)”

”Kun hankkeessa saadaan tuloksia niin opettajat voinevat hyödyntää niitä myös koulutyössä.”

Lapsen osalta. Lapsen toimintaa kuvailevia vastauksia tuli vähiten. Vastauksissa ilmaistiin ryhmistä tulleiden taitojen ylläpitämistä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden osalta.

”Miettiä omalta osaltaan käytöstään kavereiden seurassa. Ylläpitää hyviä ystävyysuhteita. Olla ns. ”mukava” kaveri kaikille.”

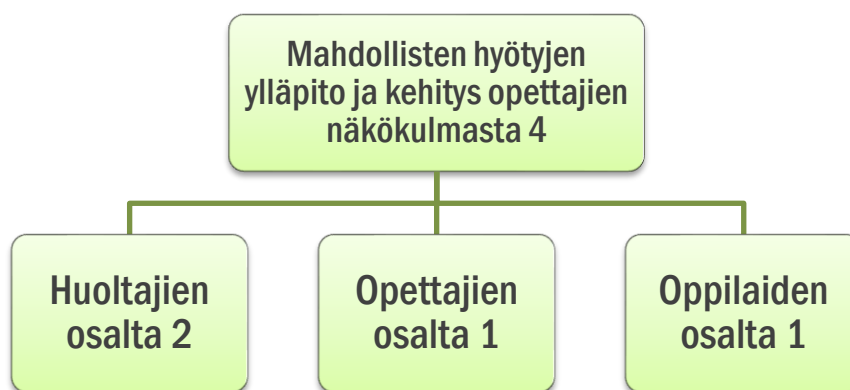
”Lapsen pitäisi ylläpitää saamiani työkaluja”

Vastauksissa nousi esille huoltajien positiivisen kannustuksen tärkeys sekä kiinnostus ja keskusteltu lapsen kanssa ryhmän tuottamista tehtävistä ja toiminnoista. Opettajien tehtäviin kuuluu rakentaa luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri suhteessa huoltajiin. Mitä tiiviimmin koulun henkilökunta ja huoltajat tekevät yhteistyötä, sitä paremmin kasvatuskumppanuuden tavoitteet voidaan saavuttaa. Yhteistyön taustalla on usko ihmisen kykyihin ja haluun kehittää ympäristöä. Kasvatusyhteistyössä tärkeää on tasa-arvoinen ja luottamuksellinen vuorovaikutus sekä toisten kunnioitus. Koulun ja kodin ydinajatuksena toimii kasvatuksen näkeminen

yhteisvastuullisena tehtävänä. Kun yhteistyö toimii, vaikuttaa se positiivisesti lapsen koulumenestykseen ja ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä. (ks. luku 3.)

6.8.2 Opettajien näkemykset mahdollisten hyötyjen kehittämisestä ja ylläpidosta

Myös opettajien kyselyssä kysymys ”mitä ryhmän mahdollisia hyötyjä lapselle voisi ylläpitää ja kehittää tulevaisuudessa” oli jaoteltu huoltajien, opettajien ja lasten osuuteen mahdollisten hyötyjen ylläpitämisessä. Vastaukset lajiteltiin niiden määrän mukaan ja yhteensä niitä tuli neljä (kuvio 22).



Kuvio 22. Ryhmien mahdollisten hyötyjen ylläpito ja kehitys opettajien näkökulmasta (vastausten määrä).

Huoltajien osalta. Huoltajien osallisuutta korostettiin eniten. Vastauksissa ilmaistiin, että vanhemmat voisivat tukea lasta paremmin ollessaan tietoisia ryhmän toiminnasta ja tavoitteista. Myös pelin pelaamiseen osallistuminen olisi hyödyllistä.

”Mitä paremmin vanhemmat tietoisia ryhmän toiminnasta ja tavoitteista, se paremmin voisivat tukea lapsia samalla tavalla kotona/vapaa-ajalla.”

”Pelin pelaaminen kotona olisi varmaan hyvä juttu, ja siinä voisi olla jotain tehtäviä myös vanhempien kanssa yhdessä tehtäviksi.”

Opettajien osalta. Opettajat eivät koe voivansa antaa täyttä tukea, kun eivät ole tietoisia ryhmän toiminnasta. Tietoa saadessaan he voisivat hyödyntää ryhmistä mahdollisesti saatuja hyötyä esimerkiksi lapsen tukemisessa.

”Olisi varmaan hyvä, kun opettaja saisi tietoa oppilaiden edistymisestä pelin pelaamisessa ja sitä voisi hyödyntää, kun mietitään lasten vahvuuksia ja sitä, miten lasta voisi tukea hankalimmissa asioissa.”

Oppilaiden osalta. Opettajien ja oppilaiden välille ehdotettiin keskustelua, mihin mahdollinen esille laitettava materiaali voisi antaa lisätukea.

”Oppilaat voisivat yhdessä open kanssa keskustella pelissä esiin nousevista asioista (tähän olisi hyvä saada jotain materiaalia. Juliste tai vastaava luokan seinälle voisi muistuttaa ydinajuksesta.”

Osallisuutta ja yhdessä toimimista korostettiin kaikissa vastauksissa. Tärkeää on kuulla toista, sillä osallistavaan toimintaan kodin ja koulun yhteistyössä tarvitaan niin opettajaa, oppilasta kuin huoltajiakin. Tässä yhteistyösuhteessa luottamus, arvostus ja keskustelut linkittyvät toisiinsa tiiviisti. (ks. luku 2.1.) Sekä huoltajat (ks. luku 6.8.1) että opettajat ehdottivat, että opettajat voisivat hyödyntää ryhmistä saatuja mahdollisia hyötyjä työssään. Huoltajien vastauksissa korostettiin enemmän opettajien antamaa henkistä tukea lapselle, kun taas opettajien vastauksissa tuotiin hieman enemmän esille konkreettista toimintaa.

6.9 Huoltajien näkemyksiä

Huoltajien kyselyssä kysyttiin, miten he mahdollisesti kuvailisivat hanketta vanhemmille, joiden lapset eivät olleet mukana ryhmissä. Vastauksia tähän tuli neljä.

Näkemyksen kuvailun koettiin olevan vaikeaa, sillä ryhmien toiminnan sisällöstä ei ollut tarpeeksi tietoa.

”Vaikea sanoa, koululaiselta sain niin suppean kuvan siitä, mitä ryhmässä oikeasti tehdään.”

Vastauksissa tuotiin toisaalta myös esille hankkeen positiivinen vaikutus.

”Kivaa toimintaa yhdessä, arkakin lapsi saa mahdollisuuden tutustua paremmin mm. luokkakavereihin.”

”Hankkeen tarkoituksena on luoda toimintamalli, jotta mahdollisimman monella olisi hyvä olla koulussa. Tarkoituksena on vähentää ja ehkäistä peruskouluikäisten kiusaamista ja vahvistaa sosiaalisia taitoja sekä tunnetaitoja. Kehitetään tätä tarkoitukseen mobiilipeliä, myös lapset saavat olla mukana testaamassa ja kehittämässä peliä.”

Vastauksissa nousi esille erilaisia mielipiteitä. Ryhmä koettiin positiiviseksi ja hyödylliseksi, mutta esille nousi myös suppea tieto huoltajille ryhmän toiminnasta. Kun vanhemmat otetaan mukaan koulussa tapahtuvaan toimintaan, saadaan tuettua paremmin päivittäistä kasvatustoimintaa ja siihen liittyvää yhteistyötä. Lisäksi koulu voi näin ollen myös edesauttaa huoltajia tutustumaan lapsen taitoihin. (ks. luku 3.)

6.10 Opettajien näkemyksiä

Opettajien kyselyssä pyrittiin selvittämään, miten opettajat kuvailisivat ryhmiä opettajille tai muulle koulun henkilökunnalle, joiden oppilaat eivät olleet ryhmissä. Vaikka opettajat eivät itse olleet mukana ryhmissä, ne koetaan hyödyllisiksi ja kollegoja kehoitetaan kannustamaan oppilaita osallistumaan niihin.

”En ole ollut mukana Magis-tuntien aikana, joten en osaa vastata tähän kysymykseen.”

”Kannustan liittymään mukaan. Mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilaiden kanssa työskentään käytökseen liittyviä asioita, sen parempi vaikutus.”

”Ryhmä on oiva tapa tarjota läsnäoloa, huomiota ja arvostusta lapsille, jotka sitä harvemmin muuten saavat.”

Opettajien kyselyssä kysyttiin myös, miten he kuvailisivat ryhmiä vanhemmille, joiden lapset eivät olleet mukana ryhmissä. Näitä vastauksia tuli vähemmän kuin vastauksia, joissa kuvailtiin ryhmiä muille opettajille. Vastauksissa korostettiin ryhmässä esiin tulleita hyötyjä, jotka muuten saattavat jäädä vähemmälle huomiolle.

”Hyötyjen esiintuominen”

”Ryhmä kehittää taitoja, jotka muuten helposti jäävät vähemmälle huomiolle, mutta ovat kuitenkin erittäin tärkeitä elämässä jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta.”

Lopuksi opettajien kyselyssä kysyttiin, miten he mahdollisesti kuvailisivat ryhmiä oppilaille, jotka eivät olleet mukana ryhmissä. Tähän kysymykseen tuli vähiten vastauksia. Ryhmää kuvailtiin voimaannuttavana ja arjen tilanteissa auttavana.

”Ryhmässä pääset kaikessa rauhassa miettimään sinulle tärkeitä asioita koulussa ja kotona, ja saat oppia asioita, jotka auttavat sinua myöhemminkin voimaan hyvin ja selviämään hankalistakin asioista.”

Vastauksista pystyy päättämään, että opettajat kannustavat ryhmään liittymistä. Kuten huoltajien (ks. luku 6.9) vastauksissa, myös opettajien vastauksissa kuvailtiin ryhmistä saatavia positiivisia vaikutuksia. Hyväksymis- ja omistautumisterapiaa (ks. luku 4) ei mainittu sellaisenaan yhdessäkään vastauksessa, mikä voi mahdollisesti kertoa siitä, ettei sitä tuotu esille hankkeen kanssa. Sen sijaan jaksamista, selviämistä ja muita hankkeen tavoitteisiin liittyviä teemoja nostettiin esille (ks. luku 2).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tärkein tutkimuskysymys oli, millaisia ajatuksia Hyvä olla koulussa -hankkeen ryhmät ovat herättäneet huoltajissa ja opettajissa. Tutkimuksessa ilmeni, että sekä vanhemmat että opettajat olivat kiinnostuneita ryhmistä ja pitivät niitä tarpeellisina. Opettajat toivat enemmän esille negatiivisia asioita, jotka liittyivät ryhmien lyhyteen, kertojen vähään määrään sekä ajankohtaan. Kiusaamista edistävät käytösmallit olivat vastaajien mukaan hävinneet ainakin siksi aikaa, kun ryhmät olivat vielä ajankohtaisia. Tutkimuksesta ei selviä, millaisia mahdollisia hyötyjä ryhmistä on koettu olevan pidemmällä aikavälillä – tätä voisi mahdollisesti tutkia tulevissa opinnäytetöissä.

Kaikki vastaajat eivät kokeneet, että ryhmät olisivat juurikaan näkyneet puheissa tai käyttäytymisessä: tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että lapset olivat eri ryhmässä (Oma juttu tai Magis) ja niistä saadut kokemukset ovat olleet erilaisia. Kyselyiden vastauksissa korostettiin melko paljon juuri Magis-pelin roolia, mutta lopulta Oma juttu -vertaisryhmät ovat olleet hankkeessa myös vähintään yhtä suuressa roolissa. Vastaajilla oli epätietoisuutta siitä, mitä ryhmässä on tapahtunut, joten tietoa ryhmien toiminnasta on perustunut lähinnä joko lasten puheisiin tai ryhmien esittelymateriaaleihin. Joissain vastauksissa ilmeni, että huoltajat olisivat toivoneet päästä mukaan jollekin kerralle seuraamaan ryhmien toimintaa.

Tutkimuksessa selvisi, että keskustelua ryhmistä huoltajien ja opettajien välillä oli melko vähän. Keskustelua oli lähinnä Jyväskylän yliopiston tutkimuksessa tai ”ryhmät on mainittu”. Epäselväksi jäi, kuinka tiiviisti huoltajat ja opettajat ovat muuten kommunikoineet keskenään: esimerkiksi opettajat mainitsivat ryhmien negatiivisissa asioissa, että ryhmistä saadut palkinnot ja puhelimen käyttö oli häirinnyt joidenkin oppilaiden keskittymistä oppitunneilla. Aineistosta ei selviä, oliko puhelimen käyttöön liittyvistä pelisäännöistä sovittu huoltajien ja ryhmien vetäjien kanssa. Opettajat olivat keskustelleet ryhmiin liittyvistä asioista enemmän muiden opettajien kanssa, kun taas huoltajat olivat keskustelleet ryhmistä lastensa kanssa.

Ryhmien mahdollisten hyötyjen ylläpitämisessä ja kehittämisessä huoltajat painottivat opettajien tarjoamaa sosioemotionaalista tukea lapsille, kun taas opettajat

ehdottivat huoltajien esimerkiksi pelaavan peliä yhdessä lapsen kanssa. Huoltajat ja vanhemmat eivät kummatkaan ehdottaneet, että mahdollisten hyötyjen ylläpitämiseen voitaisiin tarvita enemmän yhteistyötä huoltajien ja opettajien välillä. Opettajat toivoivat saavansa enemmän tietoa ryhmistä ja jonkinlaista ryhmiin liittyvää materiaalia, mitä he voisivat käyttää omassa työssään oppilaiden kanssa. Tuloksista voidaan mahdollisesti päätellä, että opettajat ja huoltajat luottavat toistensa rooleihin ja siihen, että he tekevät oman työnsä parhaansa mukaan. Kuitenkin halu saada lisää tietoa toiminnasta voi mahdollisesti viitata siihen, että yhteistyötä ja tiedottamista kaivattaisiin enemmän.

Ryhmistä saatu palaute oli tutkimuksen perusteella siis pääosin positiivista ja käytöstä korjaavaa, mutta yhteistyö kodin ja koulun välillä jäi vähäiseksi aineiston perusteella. Alhainen vastausprosentti voi kertoa monesta asiasta, kuten esimerkiksi kiireistä. On myös mahdollista, että kaikki eivät ole kokeneet asiaa tarpeeksi merkittäväksi, mikä on vähentänyt kiinnostusta vastata: esimerkiksi negatiivisen palautteen puute ryhmistä saattaa kertoa siitä, että positiivista muutosta havainneet huoltajat tai opettajat ovat kokeneet ryhmät merkittävämmäksi ja tällöin myös osallistuneet tutkimukseen. Muita mahdollisia selittäviä tekijöitä kadolle ovat esimerkiksi kielimuuri tai kyselylomakkeisiin vastaamisen epämiellyttävyys.

Ryhmässä interventiona käytettyä hyväksymis- ja omistautumisterapiaa ei missään vastauksissa mainittu suoraan, mutta vastausten positiivisen palautteen perusteella jotkut opettajat ja huoltajat olivat havainneet lapsissa psykologisen joustavuuden hyötyjä. Esimerkiksi opettajilta oli tullut jonkin verran ryhmien vetäjille suullista palautetta, jossa mainittiin oppilaiden rauhoittuneet ja tunteiden sietokyvyn parantuneen. Rauhoittuminen voi viitata läsnäolotaitojen kasvamiseen ja tunteiden sietokyky taas hyväksyntään sekä ajatusten ja tunteiden eriyttämiseen.

8 POHDINTA

Kun aloimme tekemään tätä opinnäytetyötä, oli roolimme Hyvä olla koulussa -hankkeessa hieman epäselvä vielä alussa. Ensimmäisen kerran tutustuimme hankkeeseen kunnolla 2017 marraskuussa, kun kävimme Variskan koululla kuuntele-massa Lappalaisten seminaaria hankkeesta sekä hyväksymis- ja omistautumistera-piasta. Ryhmien vetäjä ja oma yhteyshenkilömme kriisikeskus Valon puolelta vaihtui kevään 2018 aikana toisiin tehtäviin vaihtaneesta Mari Wiklundista Susanna Kotamäki-Viinikkaan, mutta järjestely ei aiheuttanut kovinkaan suurta takapakkia opinnäytetyöllemme. Tämän jälkeen tutustuimme hankkeeseen Valosta saadun oheismateriaalin, itsenäisen tiedonhaun sekä tapaamisten avulla. Lisäksi kävimme auttamassa oppilaiden haastattelemisessa Jyväskylän yliopiston tutkimusta varten. Tämä ei tuonut aineistoa omalle tutkimuksellemme, mutta opimme kuitenkin enem-män tutkimuksen tekemisestä yleensä, lasten kohtaamisesta sekä ylipäättään koko hankkeen melko laajasta rakenteesta.

Ensimmäisiä kyselylomakkeita tehdessämme emme olleet aivan varmoja, mitä läh-demme tutkimaan – prototyypit kyselomakkeistamme olivat todella pitkiä ja käsit-telivät enemmän lapsia. Lopulta aloimme hahmottamaan, että tarkoituksenamme on tutkia lasten huoltajia sekä opettajia, kun taas lasten tutkiminen jäi täysin Jyväskylän yliopiston tutkimukselle. Emme olleet aiemmin tehneet vastaavaa kyselyä, mutta opimme sellaisen työstämisestä paljon tämän tutkimuksen aikana.

Jos nyt voisimme valita, tekisimme ensimmäisen kyselomakkeen siistimmin ja suo-raan e-lomakkeena, sillä kyselomakkeen muotoilulla voisi mahdollisesti vaikuttaa alhaiseksi jääneeseen vastausprosenttiin. Muuten emme tiedä, olisimmeko itse voi-neet vaikuttaa asiaan – teimme mielestämme viimeiset lomakkeet niin hiotusti kuin mahdollista ja pyrimme siihen, että vastaaminen olisi mahdollisimman helppoa. Itse emme voineet ottaa yhteyttä huoltajiin ja opettajiin henkilötietosäädösten vuoksi. Tosin mietimme, olisiko koulu voinut vaikuttaa vastausten määrään esimerkiksi kannustamalla henkilökuntaa vastaamaan kyselyymme. Aluksi emme saaneet yhtäkään vastausta opettajilta, mutta lopulta Oma juttu -ryhmien vetäjä Susanna Ko-tamäki-Viinikan pyynnöstä saimme muutaman vastauksen. Pohdimme, miten

opettajien kiireisyys varmasti vaikutti tähän ja ylimääräiseksi koetulle työlle ei yksinkertaisesti ole aikaa. Opettajien vähäinen vastausprosentti kuitenkin yllätti meidät, sillä olimme aluksi olettaneet juuri opettajien vastaavan aktiivisemmin ja huoltajien taas vähemmän. Kyselylomakkeiden avulla toteutetuissa tutkimuksissa on kuitenkin aina kadon riski, jonka nyt näimme konkreettisesti.

Jonkin verran haasteita tutkimukselle asetti se, ettemme juurikaan tienneet mitään lasten taustatiedoista. Toisaalta tämä on voinut olla hyväkin asia, sillä tarkoituksemme oli tutkia vain huoltajia ja opettajia, eivätkä siis lasten tiedot olleet olennaisia oman tutkimuksemme kannalta. Olisimme myös toivoneet, että olisimme jossain vaiheessa päässeet puhumaan esimerkiksi koulukuraattoreille tai opettajille henkilökohtaisesti ja voineet käyttää tällaisista keskusteluista koottuja asioita aineistona tutkimuksellemme.

Tutkimuksemme sai meidät pohtimaan kahta asiaa: kasvatusyhteistyön merkityksestä koulumaailmassa sekä koulusosiaalityön merkityksestä tässä päivässä ja tulevaisuudessa. Kasvatusyhteistyöstä – tai toisin sanoen kasvatuskumppanuudesta – puhutaan hyvin pitkälti vain varhaiskasvatusmaailmassa. Oma tutkimuksemme perheytyi juuri koulussa tapahtuvasta yhteistyöstä, mistä löytyi enemmän tietoa ja tutkimuksia englanniksi. Aihetta voisi mahdollisesti käyttää tutkimusaiheena tulevissa opinnäytetöissä.

Koulusosiaalityö ei varsinaisesti ole uusi asia, mutta muuttuvan koulujärjestelmän myötä myös koulussa tapahtuvan sosiaalityön merkitystä voidaan pohtia. Sosionomin tutkinto antaa virallisesti pätevyyden koulukuraattorin työhön, mutta esimerkiksi vielä matalamman kynnyksen koulusosionomeja (tai kasvatusohjaajia) voitaisiin käyttää vielä enemmän. Opettajien kiire kasvaa samaa tahtia kuin lasten ja nuorten mielenterveysongelmat, ja tutkimuksemme tulosten perusteella tällaista kouluopetuksen ulkopuolista sosiaalihojausta pidetään tarpeellisena.

Olemme omissa harjoitteluissamme ja sosiaalialan työkentällä havainneet, että tunteitaivoihin ja arvoihin liittyvää työskentelyä tarvitaan huomattavasti enemmän lasten ja nuorten keskuudessa – kun nuoruuden määritelmä pitenee, valintojen määrä kasvaa ja pelkkä työnteko tai perheen perustaminen ei enää riitä kaikille oman

identiteetin rakentamiseen, tarvitaan uudenlaisia keinoja merkityksellisen elämän havainnollistamiseksi. Tämän vuoksi pidämme ryhmissä käytettyä hyväksymis- ja omistautumisterapiaa sekä siihen liittyvää psykologista joustavuutta hyvinkin mahdollisena työmenetelmänä omassa työssämme. Tosin huomasimme opinnäytetyön työstämisen aikana, että tällaisiin menetelmiin tarvitaan kunnan tietopohja sekä ymmärrystä menetelmien teoreettisesta ja filosofisesta pohjasta, jotta niitä voisi hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti – muuten tekeminen voi olla vain tavoitteetonta ja epätieteellistä puuhastelua. Vaikka siis tutkimme asiaa opinnäytetyön teoriaa varten, emme koe vielä olevamme täysin valmiita menetelmän käyttämiseen ilman erillistä koulutusta. Hyväksymis- ja omistautumisterapiasta löytyi suomenkielistä materiaalia melko vähän, eikä sitä ilmeisesti ole Suomessa tutkittu vielä kovinkaan paljon – kenties viime vuosina trendiksikin noussut mindfulness on tumpi termi suomalaisten keskuudessa. Esimerkiksi toiminnallinen opinnäytetyö HOT-interventioita käyttäen voisi olla mahdollinen tutkimusaihe tulevaisuudessa.

Kolmen hengen opinnäytetyössä on omat haasteensa ja etunsa: etuna on se, että kemioiden kohdatessa ja selkeiden roolien karttuessa työskentely on tuloksellista ja antoisaa. Jos kaikki ryhmän jäsenet ovat motivoituneita ja hoitavat vastuunsa (kuten omassamme), on ryhmässä suoritettu opinnäytetyö mahdollisesti jopa parempi vaihtoehto työelämää ajatellen. Haasteena on kuitenkin aikataulut, jotka voivat usein mennä päällekkäin. Tämän vuoksi ryhmässä tehty työ kaipaa paljon suunnittelua, sitoutumista ja kommunikaatiota. Opinnäytetyötä on työstetty nyt noin puolitoista vuotta, mutta suurin osa ajasta oli lähinnä odottelua. Lopun aineiston saimme viimeistään vuoden 2019 alussa, ja itse kirjoittaminen tapahtui kevään 2019 aikana. Odotamme mielenkiinnolla, millaista jatkoa hankkeelle seuraa ja mitä seuraamuksia siitä on ollut pidemmällä aikavälillä.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2019. ”Antakaa opettajille rauha”. Helsingin Sanomat 27.3.2019. Viitattu 28.3.2019.
- Ahokas-Heikkinen, J. 2017. "Kouluhyvinvointi on monen tekijän summa": koulu-yhteisön aikuisten näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 19.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56386>
- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen, 12-21. Toim. Ahtola, A. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Epstein, J. 2010. School, Family, and Community Partnerships - Preparing Educators and Improving Schools. United States of America. Routledge. Viitattu 30.01.2019.
- Friend, M. & Cook, L. 2014. Families. Teoksessa Interactions: Collaboration Skills for School Professionals, 247-273. Toim. Friend, M. & Cook, L. Harlow. Pearson Education Limited.
- Gaudio, B. 2011. A Review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Recommendations for Continued Scientific Advancement. Alpert Medical School of Brown University. Providence. Viitattu 19.2.2019. https://www.researchgate.net/publication/267255245_A_review_of_acceptance_and_commitment_therapy_ACT_and_recommendations_for_continued_scientific_advancement
- Halliburton, A. & Cooper, L. 2015. Applications and adaptations of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for adolescents. Journal of Contextual Behavioral Science. Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg. Elsevier.
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, G. 2016. Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change. Second Edition. New York. The Guilford Press.
- Hirjsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huttunen, J. 2015. Koulu ja koti tarvitsevat toisiaan – tärkeintä on luottamus. YLE. Viitattu 2.12.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-8331473>
- Hyvä olla koulussa 2018. Hankkeen taustaa. Pohjanmaan kriisikeskus Valo. 11.2.2019. <https://www.hyvaollakoulussa.fi/hyva-olo-koulussa/hankkeen-taustaa/>
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 25.2.2019. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf

- Kajaanin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyön eettiset suositukset. Viitattu 16.3.2019. <https://www.kamk.fi/fi/opari/Opinnaytetyopakki/Opinnaytetyoprosessi/SoTeLi/Opinnaytetyoprosessi/Eettiset-suositukset>
- Kallunki, E. 2019. Yle. Uutiset. Opettajat Ylen kyselyssä: lasten keskittymiskyky on huonontunut selvästi – Keskittymistä pitää harjoitella, asiantuntija neuvoo miten. Viitattu 21.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10569143>
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy.
- L1301/2014. Sosiaalihuoltolaki. Viitattu 23.1.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>
- L8.4.1983/361. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. Viitattu 1.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>
- Laitilan kaupungin opetuspalvelut. 2016. Kodin ja koulun yhteistyösuunnitelma – Liiteasiakirja Vakka-Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Peda. Viitattu 21.1.2019. <https://peda.net/laitila/kjkvy>
- Lappalainen, P. 2016. Teknologia- ja internetpohjaiset psykologiset interventiot mielialan ja hyvinvoinnin edistämiseksi: hyväksymis- ja omistautumisterapiaan pohjautuvien interventiomenetelmien arviointi. *Psykologia* 51, 02, 124-127. Viitattu 1.3.2019.
- Lappalainen, R. 2008. Hyväksymis- ja omistautumisterapia. Teoksessa *Kognitiivinen psykoterapia*, 510-527. Toim. Kähkönen, S., Karila, I., Holmbeg, N. Helsinki. Duodecim.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S-M. 2016. Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*, 243-263. Toim. Ahtola, A. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Launonen, L., Pohjola K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa *Koulu kasvuyhteisönä – Kohti uutta toimintakulttuuria*, 91-111. Toim. Launonen, L. & Pulkkinen, L. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Maailman terveysjärjestö WHO. Constitution of the world health organization: principles. Viitattu 21.1.2019. <https://www.who.int/about/mission/en/>
- Mielenterveysseura. Vuorovaikutustaitoja voi oppia. Viitattu 11.2.2019. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/ihmissuhteet/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia>
- MLL. 2017. Pieni koululainen tarvitsee aikuista. Viitattu 21.1.2019. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikäisen-kanssa/koulu-alkaa/pieni-koululainen-tarvitsee-aikuista/>

- Mäenpää, T. 2010. Koululaisen ja perheen osallisuus kouluterveydenhuollossa. Teoksessa Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, 59-76. Toim. Joronen, T. & Koski, A. Tampere. Tampere University Press.
- Mäkelä, J. 2017. Rokote kiusaamista vastaan. Pohjalainen 28.11.2017. Viitattu 1.3.2019.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu! Kaks – Kunnallisalan kehittämissäätiö. Viitattu 2.3.2019. https://kaks.fi/wp-content/uploads/2015/12/Pelastakaa_Koulukiusattu.pdf
- OAJ. Mitä opettajan työ on? Viitattu 6.3.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetushallitus. 2007. Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki. Opetushallitus. Viitattu 21.01.2019. https://www.oph.fi/download/115274_laatu_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 28.2.2019. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 11.02.2019. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Opetushallitus. 2019. Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa. Viitattu 21.01.2019. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kodin_ja_koulun_yhteistyö
- Pietikäinen, A. 2009. Joustava mieli: Vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen yliotteesta. Helsinki. Duodecim.
- Ranta, K. 2018. Lasten ja nuorten kognitiivisten ja käyttäytymisterapioiden pääperiaatteet. Teoksessa Lasten ja nuorten kognitiiviset käyttäytymisterapiat, 36-60. Toim. Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M. & Tuomisto, M. Helsinki. Duodecim.
- Savusalo, S. 2015. Muutosten tuulet puhaltavat koulussa, myös opettajan rooli muuttuu. Yle. Viitattu 18.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8286481>
- Siirto, U. & Tuuri, K. 2015. Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla. Yhteistyön menetelmät sosiaalialalla. Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.
- STEA. Avustushakemukset-tietokanta. Viitattu 1.3.2019. <http://avustukset.stea.fi/>
- Suomen Vanhempainliitto. 2019. Vanhemmat - opettajan tärkein kumppani. Viitattu 26.2.2019. <https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/toimivan-yhteistyön-rakennuspalikat/>

Suontausta-Kylänpää, S. 2010. Yhteistyö koulu yhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, 95-116. Toim. Joronen, T. & Koski, A. Tampere. Tampere University Press.

THL. 2017. Kouluterveyskysely 2017: Oppilaat voivat paremmin peruskoulun alaluokilla kuin yläluokilla. Viitattu 2.3.2019. <https://thl.fi/fi/-/kouluterveyskysely-2017-oppilaat-voivat-paremmiin-peruskoulun-alaluokilla-kuin-ylaluokilla>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustanneosakeyhtiö Tammi.

Tuominen, S. 2018. Vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä - Matkalla kohti positiivista kasvatuskumppanuutta. Helsingin yliopisto. Viitattu 19.2.2019. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/236300>

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa – Avaimia hyvinvointiin. Helsinki. Tietosanomaa.

Wilma. Viitattu 21.1.2019. <https://wilma.vaasa.fi/>

LIITE 1

TIETOA HYVÄ OLLA KOULUSSA -HANKKEESTA



HYVÄ OLLA KOULUSSA – MÅ BRA I SKOLAN Hanke

Hankkeen päätarkoitus on lisätä lasten hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä sekä vahvistaa sosiaalisia taitoja.

MAGIS – Maaginen seikkailu mobiilipeli kiusaamisen ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi:

Magis – maaginen seikkailu on peli, jossa henkilö pääsee tutkimaan Velholan koulua, opettelemaan taikoja, sekä tutustumaan muihin velho-oppilaisiin. Peli valmistuu 2019 loppuun mennessä ja pilottikoulujen oppilaat ovat keskeisessä osassa sen kehittämisessä.

Pelissä käytetään hyväksymis- ja omistautumisterapeuttista (HOT) ohjausmenetelmää ja interventiota. Tämän kautta vaikutetaan kiusaamisen ehkäisemiseen, vahvistamalla pelaajien sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja. Tavoitteena on parantaa nuorten itsetuntoa, sosiaalisia suhteita, kouluviihtyvyyttä ja koulumenestystä sekä lisätä itsetuntemusta ja vähentää riskiä sekä itsemurhiin, että mielenterveysongelmiin.

4-6 luokkalaisten Oma Juttu - vertaisryhmät:

Pilottikoulujen lapsille tarjotaan mahdollisuutta osallistua vertaisryhmään, jossa he saavat ohjatusti keskustelun ja toiminnallisten harjoitusten kautta tukea toisiltaan. Tuen tarve voi johtua esimerkiksi kaverisuhteista, yksinäisyydestä, koulunkäynnin haasteista tai jostain muusta henkilökohtaisesta syystä. Vertaisryhmän toiminta on ratkaisukeskeistä, tarkoituksena löytää keinoja arjen haasteisiin tässä ja nyt.

- Ryhmät alkavat alkuvuodesta 2018
- Ryhmään otetaan 4. – 6. luokilta 8-10 oppilasta
- Ryhmät kokoontuvat 6:n viikon ajan, koulupäivän jälkeen koulun tiloissa
- Ryhmän kesto 1 ½ tuntia ja siellä tarjoillaan pieni välipala
- Ryhmään osallistuminen on täysin vapaaehtoista, mutta siihen toivotaan sitoutumista.

Tapaamisissa käsitellään elämään liittyviä teemoja kuten:

- minäkuva, itsetunto ja itseluottamus
- tunteet, jaksaminen, mieliala ja suorituspaineeet
- ihmissuhteet, yksinäisyys, kiusaaminen
- voimavarat ja selviytymiskeinot

Halukkaille vanhemmille tarjotaan mahdollisuutta osallistua omiin vertaisryhmiin.

Jyväskylän yliopisto, prof. Raimo Lappalaisen ja PsT. Päivi Lappalaisen roolit:

- Tutkivat vertaisryhmien vaikuttavuutta lapsiin.
- Lapset täyttävät kyselylomakkeen huoltajan luvalla ennen ja jälkeen ryhmän.
- Lupalappu/kyselylomake tulee hankkeen kautta, joka annetaan ryhmän ensimmäisellä kokoontumiskerralla.

Vaasan Ammattikorkeakoulu, Lehtori Ahti Nyman + 3 sosionomiopiskelijaa

- VAMK:n sosionomiopiskelijat tutkivat, kuinka ryhmä on vaikuttanut osallistuvaan oppilaaseen, opettajien ja heidän vanhempien näkökulman kautta.
- Tähän kyselyyn toivotaan osallistumista opettajalta ja vanhemmalta, jonka oppilas/lapsi osallistuu ryhmään.
- Kyselylomake e-lomakkeella ennen ja jälkeen ryhmän.
- Koskee ryhmiä jotka alkavat talviloman jälkeen.

Koulun rooli:

- Oppilaiden valinta vertaistukiryhmiin oppilashuollon kautta
- Kyselylomakkeen (e-lomake) täyttäminen ennen ja jälkeen ryhmien
- Oppilaiden "lainausta" tunneilta pelintestaushetkiin



LIITE 2

KEVÄÄN 2018 KYSELYLOMAKE VANHEMMILLE

Hei,

Olemme toisen vuoden sosionomiopiskelijoita Vaasan ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä Hyvä olla koulussa -hankkeen kanssa. Tavoitteenamme on selvittää vanhempien sekä opettajien ajatuksia hankkeesta. Olemme teihin vanhempiin yhteydessä hankkeen aikana lähinnä kyselylomakkeiden muodossa. Hankkeen tarkoitus on edistää koululaisten hyvinvointia, joten toivomme, että teiltä löytyisi aikaa miettiä vastauksia.

Marianne Markus

Mia Yli-Karhu

Noora Kalliomäki

Opinnäytetyön ohjaaja Ahti Nyman ahti.nyman@vamk.fi

Ensimmäisenä haluaisimme tietää lapsenne perustietoja.

Sukupuoli: a. tyttö b. poikac. muu

Luokka-aste (4-6 lk):

Valitkaa sopivin vaihtoehto.

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Olemme kiinnostuneita projektista.				
Mieletämme projekti on tarpeellinen.				
Projekti on näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä.*				

*Miten projekti on mahdollisesti näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä?

LIITE 3

SYKSYN 2018 KYSELYLOMAKE VANHEMMILLE

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely vanhemmille

Hei!

Olemme kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoita Vaasan ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä Hyvä olla koulussa -hankkeen kanssa. Lapsenne on osallistunut Oma juttu- tai Magis-ryhmään. Tavoitteenamme on selvittää vanhempien sekä opettajien ajatuksia ryhmistä. Olemme teihin vanhempiin yhteydessä ryhmien aikana lähinnä kyselylomakkeiden muodossa. Ryhmien tarkoitus on edistää koululaisten hyvinvointia, joten toivomme, että teiltä löytyisi aikaa mieltä vastauksia.

Vastauksenne toimivat pääaineistona työssämme, missä voisimme mahdollisesti selvittää koulun ja kodin välisen yhteistyön voimavarojen ylläpitämistä sekä kehittämistä. Vastaukset tuhoetaan, kun opinnäytetyö on valmis. Valmis työ on luettavissa nimellämme osoitteessa <https://www.theseus.fi/>.

Marianne Markus

Mia Yli-Karhu

Noora Kalliomäki

Opinnäytetyön ohjaaja Ahti Nyman ahti.nyman@vamk.fi

Perustietoja lapsesta

Sukupuoli: a. tyttö b. poika c. muu

Luokka-aste: a. 4.lk. b. 5.lk. c. 6.lk

Ryhmä, johon lapsi on osallistunut:

a. Oma juttu -ryhmä b. Magispeliryhmä

Ajatuksia edellämainituista ryhmistä:	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Olemme kiinnostuneita ryhmästä.	4	3	2	1
Mielestämme ryhmä on tarpeellinen.	4	3	2	1
Ryhmä on näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä. *	4	3	2	1

* Miten ryhmä on mahdollisesti näkynyt lapsen puheissa ja käyttäytymisessä?

Avoimet kysymykset

1. Mistä ryhmään liittyvistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet lapsenne kanssa?

2. Mitä mahdollisia positiivisia/myönteisiä asioita näette ryhmässä?

3. Mitä mahdollisia negatiivisia/kielteisiä asioita näette ryhmässä?

4. Mitä ryhmän mahdollisia hyötyjä lapselle voisi ylläpitää ja kehittää tulevaisuudessa:

a. vanhempien toimesta?

b. opettajien toimesta?

c. lapsen toimesta?

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely vanhemmille

Valitkaa kohta *a* tai *b*:

6. Miten kuvaisitte mahdollisesti projektia:

a. vanhemmille, joiden lapset eivät olleet mukana?

c. opettajille, joiden opiskelijat eivät olleet ryhmässä?

Kiitos vastauksistanne!



OMA JUTTU -ryhmät
mieli
Vaasanseudun
mielenterveysseura



LIITE 4

SYKSYN 2018 KYSELY VANHEMMILLE E-LOMAKKEENA

Hei!

Olemme kolmannen vuoden soisotomikopelajilla Ystävien ammattikoulukoulusta. Teemme opinnäytetyötä Hyvä olla koulussa -haakkeen kanssa. Lapsenne on osallistunut Oma juttu - tai Magi-ryhmään. Tävoitteena on selvittää vanhempien sekä opettajien ajatuksia ryhmistä. Olemme tehneet vanhempiin yhteydenottoa ryhmien aikana lähtien kyselylomakkeen muodossa. Ryhmien tarkoituksena on edistää koululaisten hyvinvointia. Joten halomme, että kättä käyttäessä ottaa meistä vastakaik.

Vastauksenne toimivat pääasiassa luottamuksellisesti, mistä välitsemme mahdollisesti selvittää koulun ja kodin välisen yhteyden voimavarojen ylläpitämistä sekä kehittämistä. Vastaukset tuhoataan, kun opinnäytetyö on valmis. Yksittäisyydet on luettavissa nimettömänä osoitteessa <https://www.theseus.fi/>.

Marianne Markus
Mia Yli-Karhu
Noora Kallionmäki
Opinnäytetyön ohjaaja Ahti Hymen ahti.hymen@vttu.fi

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely vanhemmille

Perustietoja lapsesta

Sukupuoli:
 Tyttö Poika Muu

Luokka aste:
 4.lu. 5.lu. 6.lu.

Ryhmä, johon lapsi on osallistunut:
 Oma juttu -ryhmä Magi-peliryhmä

Ajatuksia edellämainituista ryhmistä

Olemme kiinnostuneita ryhmästä:
 Täysin samaa mieltä Jokaosin samaa mieltä Jokaosin eri mieltä Täysin eri mieltä

Milloinlapsenne ryhmä on tarpeellinen:
 Täysin samaa mieltä Jokaosin samaa mieltä Jokaosin eri mieltä Täysin eri mieltä

Ryhmä on näkönyt lapsen puhuttoa ja käyttäytymistä:
 Täysin samaa mieltä Jokaosin samaa mieltä Jokaosin eri mieltä Täysin eri mieltä

*Miten ryhmä on mahdollisesti näkönyt lapsen puhuttoa ja käyttäytymistä?

Avoimet kysymykset

Mikä ryhmään liittynyt asioista näette mahdollisesti keskeisimmät lapenne kanssa?

Mikä mahdollisia positiivisia/näköntäisiä asioita näette ryhmästä?

Mikä mahdollisia negatiivisia/kieltoisia asioita näette ryhmästä?

Mikä ryhmän mahdollista hyötyä lapsette voisi ylläpitää ja kehittää tulevaisuudessa:

a. vanhempien toimesta?

b. opettajien toimesta?

c. lapsen toimesta?

Valitkaa kohta a tai b:
 Miten kuvailitte mahdollisesti projektia




a. vanhemmita, joiden lapset eivät olleet mukana?

b. opettajita, joiden opettajat eivät olleet ryhmästä?

Tietojen lähetys

Talossa

Kiitos vastauksistanne!

Sijaintitiedot: Etelä-Eurooppa 3.1. vsmu.e-lomake.fi

LIITE 5

SYKSYN 2018 KYSELY OPETTAJILLE JA MUULLE HENKILÖKUNNALLE

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle

Hei!

Olemme kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoita Vaasan ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä Hyvä olla koulussa -hankkeen kanssa. Oppilaanne ovat osallistuneet Oma juttu- tai Magis-ryhmään. Tavoitteenamme on selvittää vanhempien sekä opettajien ajatuksia ryhmistä. Ryhmien tarkoitus on edistää koululaisten hyvinvointia, joten toivomme, että teiltä löytyisi aikaa mieltä vastauksia.

Vastauksenne toimivat pääaineistona työssämme, missä voisimme mahdollisesti selvittää koulun ja kodin välisen yhteistyön voimavarojen ylläpitämistä sekä kehittämistä. Vastaukset tuhoetaan, kun opinnäytetyö on valmis. Valmis työ on luettavissa nimellämme osoitteessa <https://www.theseus.fi/>.

Marianne Markus

Mia Yli-Karhu

Noora Kalliomäki

Opinnäytetyön ohjaaja Ahti Nyman ahti.nyman@vamk.fi

Kysymykset

Ajatuksia edellämainituista ryhmistä:	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Olen kiinnostunut ryhmistä.	4	3	2	1
Mielestäni ryhmät ovat tarpeellisia.	4	3	2	1
Ryhmät ovat näkyneet oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä. *	4	3	2	1
Olen keskustellut ryhmistä muiden opettajien kanssa. **	4	3	2	1

* Miten ryhmä on mahdollisesti näkynyt oppilaiden puheissa ja käyttäytymisessä?

** Mistä olette mahdollisesti keskustelleet muiden opettajien kanssa?

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle

c. oppilaiden toimesta?

6. Miten kuvaisitte mahdollisesti ryhmiä:

a. opettajille/henkilökunnalle, joiden oppilaat eivät olleet ryhmissä?

b. vanhemmille, joiden lapset eivät olleet ryhmissä?

c. oppilaille, jotka eivät olleet ryhmissä?

Kiitos vastauksistanne!



LIITE 6

SYKSYN 2018 KYSELY OPETTAJILLE JA MUULLE HENKILÖKUNNALLE E-LOMAKKEENA

Hei!

Olemme kolmannen vuoden voimavarojen kehittäjänä (Vasen ammattikorkeakoulu). Teemme opettajien kanssa Hyvä olla koulussa -työtä ja koulussa -työtä. Opettajat ovat osallistuneet Oina Järven -työryhmään. Tavoitteena on selittää vanhempien sekä opettajien ajatuksia ryhmistä. Keskustellaan kaikkien osittain koulun toimintaa, josta koulunne, mikä on koulun osana on mahdollista.

Vastauksien toimittaminen on mahdollista selittää koulun ja koulun välisen yhteistyön voimavarojen ylläpitämistä sekä kehittämistä. Vastaukset tulevat, kun opettajien on valmis. Tästä työstä on laittava nimimerkki olemassa mieli@mieli.fi.

Hyvää iltaa!

Mia Yli-Kachu
Hanna Kallionmäki
Opintoyhteisön ohjaaja JANI Hyman jani.hyman@vaski.fi

Hyvä olla koulussa -opinnäytetyön kysely opettajille ja muulle henkilökunnalle

Ajatuksia edellämainituista ryhmistä

Olen kiinnostunut ryhmistä.

Täysin samaa mieltä Järkevästi samaa mieltä Järkevästi eri mieltä Täysin eri mieltä

Mietitään ryhmät ovat tärkeitä.

Täysin samaa mieltä Järkevästi samaa mieltä Järkevästi eri mieltä Täysin eri mieltä

Ryhmät ovat näkyneet opettajien puheissa ja käytännössä.

Täysin samaa mieltä Järkevästi samaa mieltä Järkevästi eri mieltä Täysin eri mieltä

Olen kiinnostunut ryhmistä muuten opettajien kanssa.

Täysin samaa mieltä Järkevästi samaa mieltä Järkevästi eri mieltä Täysin eri mieltä

* Mitä ryhmä on mahdollisesti näkynyt opettajien puheissa ja käytännössä?

* Mitä olette mahdollisesti keskustelleet muuten opettajien kanssa?

Avoimet kysymykset

1. Mitä ryhmän liittymistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet opettajien kanssa?

2. Mitä ryhmän liittymistä asioista olette mahdollisesti keskustelleet vanhempien kanssa?

3. Mitä mahdollisia positiivisia vaikutuksia asioista ryhmistä?

4. Mitä mahdollisia negatiivisia vaikutuksia asioista ryhmistä?

5. Mitä ryhmän mahdollista hyötyä opettajilla voisi ylläpitää ja kehittää tulevaisuudessa:

a. vanhempien toimista?

b. opettajien/henkilökunnan toimista?

c. opettajien toimista?

6. Mitä kuvastitte mahdollisesti ryhmistä:

a. opettajien/henkilökunnan, joiden oppitait eivät olleet ryhmistä?




b. vanhempien, joiden oppitait eivät olleet ryhmistä?

c. opettajien, joiden oppitait eivät olleet ryhmistä?

Tietojen lähetyks

Salainen

Kiitos vastauksistanne!

Opinnäytetyö E-ohje 1. koulun 1.1. 2018 (v. 2018)