

**Tunne- ja sosiaalisten
taitojen vahvistaminen
KOULUYHTEISÖSSÄ**

toimittaneet
Katja Joronen
Anna Koski

Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä

Toimittaneet
KATJA JORONEN & ANNA KOSKI

Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä

Copyright ©2010 Tampere University Press ja tekijät

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin 040 190 9800

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Graafinen suunnittelu ja taitto

Maaret Kihlakaski

Kansi

Mikko Reinikka

ISBN 978-951-44-8157-4

ISBN 978-951-44-8273-1 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2010

Sisällys

Esipuhe	7
1. Kouluhyvinvointi ja sosiaalinen kompetenssi	11
1. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla	13
2. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla	33
2. Koulun verkostot palvelemaan kouluyhteisön ja perheen hyvinvointia	57
1. Koululaisen ja perheen osallisuus kouluterveydenhuollossa	59
2. Kouluterveydenhuolto – paljon muutakin kuin mittaamista ja rokottamista	77
3. Yhteistyö kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	95
3. Työtapoja tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi koulussa	117
1. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa	119
2. Prosessidraamalla tunnetaitoja	138
3. Draaman työkaluja koulun arkeen	160
4. Kouluikäisten ohjattu vertaistuki.....	182
5. YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa.....	197
6. Friends -ohjelma työvälineenä oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä	219
7. Varjomaailma – verkkopalvelusta apua vanhempien päihteidenkäytöstä kärsiville lapsille ja nuorille	236
Kirjoittajat	252

Esipuhe

Jos 1980-luvun lapsia ja nuoria valistettiin Hyvät tavat kaunistavat -kampanjoilla, tämän päivän kouluissa ja työpaikoilla huudellaan tunneilyn ja yhteistyökyvyn perään. Myös mielenterveyden rinnalla puhutaan yhä useammin mielen hyvinvoinnista sekä sosiaalisten suhteiden ja tunteiden tasapainosta ja hallinnasta. Mikä merkitys lopulta onkaan loistavalla menestyksellä Pisa -tutkimuksessa, jos koululaisten ihmisenä olemisen taidot ovat heikkoja? Jos omat tunteet, empatian osoittaminen ja yhdessäolon pelisäännöt aiheuttavat ristiriitoja jo kouluiässä, miten käy aikuisten maailmassa monine tunne- ja sosiaalisen elämän vaatimuksineen?

Suomalaisten tunne-elämän ilmeettömyydestä on vitsailtu maailmalla. Poliitikonkin uskottavuus on vaarassa, jos kasvoilla väreilee hymy, saati nauru. *Abristaa – ja mikä se on kun ei abrista*, analysoi pohjalainen isä. Omien tunteiden tunnistamisella luodaan kuitenkin pohja tunnetaidoille. Tunteiden nimeäminen taas vaatii turvallisen ilmapiirin ja eläytymiseen tähtäviä menetelmiä. Tunne- ja sosiaaliset taidot voisi tiivistää lyhyesti suomalaiseen viisauteen: Arvioi oma tilasi, anna arvo toisellekin.

Monet peruskoulujen nykyarjessa näkyvät hyvinvoinnin ongelmat kielivät siitä, että ote omiin ja muiden tunteisiin on koululaisilta yhä useammin hukassa. Kehityksen kurssin muuttamiseksi tarvitaan uusia toimintatapoja, joilla voidaan lisätä kouluikäisten sosioemotionaalaisia voimavaroja ennen kuin ongelmat kehittyvät. Koululaisten tunne- ja sosiaalisten taitojen edistämisestä on todettu olevan merkittävää

hyötyä sekä heidän henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa elämässään että koulumenestyksessä.

Tämän kirjan tehtävänä on esitellä tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen tähtääviä toimintatapoja. Idea syntyi KouNet -hankkeen moniammatillisen työryhmänryhmän kokouksissa Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksella. Nimi KouNet viittaa koulun verkostoihin ja niiden voimaannuttaviin mahdollisuuksiin. Kirja nivoutuu täydennyskoulutuskokonaisuuteen Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä – työkalupakki alakoulun toimijoille, jota koordinoi Tampereen kesäyliopisto. Kirjahanketta on rahoittanut Opetusministeriö.

Kirja rakentuu kolmeen osaan ja se painottuu kuvaamaan käytännön menetelmiä. Kirja soveltuukin hyvin sekä oppikirjaksi että peruskouluihin ”keittokirjaksi”. Ensimmäisessä osassa keskitytään kouluhyvinvointiin ja sosioemotionaaliseen hyvinvointiin, näiden arviointiin ja työmenetelmiin tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi peruskoulussa. Artikkelit johdattavat kirjan seuraaviin lukiuihin, jotka pureutuvat oppilaan ja perheen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin vahvistamisen käytäntöihin koulussa. Kirjan toisessa osassa keskitytään koulun verkostoiden, kuten kouluterveydenhuollon, koti-koulu -yhteistyön ja moniasiantuntijuuden hyödyntämiseen koulujen arjessa. Kirjan kolmas osa sisältää seitsemän artikkelia erityyppisistä menetelmistä ja ohjelmista tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi koulussa.

Ensimmäisen osan aluksi *Anne Konu* esittelee kouluhyvinvoinnin mallin sekä laajasti Suomessa käytössä olevaa koulun hyvinvointiprofilia luokkien ja koulujen itsearvioinnin välineenä. Artikkelissa katsastetaan myös kouluhyvinvoinnin trendeihin 2000-luvulla Suomessa. Seuraavassa luvussa *Niina Junntila* kertoo sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden merkityksestä kouluyhteisössä sekä sosiaalisen kompetenssin monitahoisen arvioinnin hyödyntämistä kouluyhteisön kehittämisessä.

Kirjan toisen osan aluksi *Tiina Mäenpää* esittelee tutkimukseensa perustuen koululaisen ja perheen osallisuutta ja osallisuutta vahvistavia

työkaluja kouluterveydenhuollossa. *Marke Hietanen-Peltola* kertoo perhekeskeisen kouluterveydenhuollon innovatiivisista käytännöistä Forssassa. *Sirkku Suontausta-Kyläinpää* valottaa yhteistyön mahdollisuuksia kouluyhteisön sisällä sekä koulun ulkopuolella.

Kirjan kolmannen osan alussa *Marjo Kuusela* ja *Taru Lintunen* esittelevät oppilaiden ja opettajien kokemuksia sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä ja kehittymisestä käytännön tasolla koulun arjen erilaisissa kohtaamistilanteissa. Tämän jälkeen *Katja Joronen* ja *Annukka Häkämies* kuvaavat, miten draaman ja soveltavan teatterin, erityisesti prosessidraaman, kautta voi oppia eläytymistä ja sitä kautta vahvistaa muun muassa empatiakykyä. Seuraavaksi *Jutta Laino* esittelee artikkelissaan monipuolisesti draaman työkaluja ja kuvaa muutamia yksityiskohtaisia draamatilanteita tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi luokassa. *Anna Koski* kirjoittaa vertaistuen mahdollisuuksista tukea oppilasta ja perhettä viitaten Internetissä toimiviin vertaistuen kanaviin. *Mikko Kampman* kuvaa kotimaisen Yhteispeli -hankkeen kehittämistä Ylöjärvellä ja esittelee käytännön keinoja vahvistaa sosioemotionaalista kehitystä luokassa. *Anne-Mari Tuominiemi* kertoo kansainvälisen ja Suomessa innostuneesti vastaanotetun Friends -ohjelman sisältöä ja mielen hyvinvointiin myönteisesti vaikuttavia tuloksia maailmalta. *Mira Roine* ja *Emilia Pakkanen* esittelevät viimeisessä artikkelissa Varjomaailma -verkkosivustoa, joka on suunnattu vanhempien päihteidenkäytöstä huolta tai haittoja kokeville lapsille ja nuorille. Artikkelissa kuvataan muun muassa Varjomaailman ja muiden Lasinen lapsuus -toiminnassa kehitettyjen välineiden käyttömahdollisuuksia koulumaailmassa.

Kirja on tarkoitettu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville ja oppilaiden vanhemmille. Toivomme kirjan vaikuttavan kulttuuri-perimäämme siten, että suomalaislapset osaisivat meitä vanhempia helpommin tunnistaa, nimitä ja osoittaa omia ja läheisensä tunteita sekä toimia luontevasti ihmisten kanssa.

Tampereella helteisenä heinäkuun 27. päivänä 2010

Katja Joronen ja Anna Koski



Kouluhyvinvointi
ja
sosiaalinen kompetenssi

1.

Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla

Anne Konu, FT, dosentti, yliassistentti

1.1 Johdanto

Lasten hyvinvointia tarkastellaan usein yksilökeskeisesti ja terveyteen tai oikeammin tiettyihin sairauksiin liitettyinä. Se on sinänsä tarpeellista ja tärkeää, mutta olisi toivottavaa, että rinnalla kehitettäisiin menetelmiä, joiden avulla päästäisiin selvittämään myös lasten yleistä hyvinvointia heidän omista toimintaympäristöissään. Muutamia lasten tai nuorten yleistä hyvinvointia kuvaavia mittareita on jo olemassa, esimerkiksi kanadalainen The Quality of Life Profile – Adolescent Version (Raphael ym. 1996). Yleinen hyvinvointi tai subjektiivinen hyvinvointi pyrkii kuvaamaan lapsen senhetkistä oloa tai onnellisuutta; kokemusta omasta voinnistaan suhteessa omaan itseen ja lähiyhteisöön. Aikuisilla yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin ohella on tutkittu muun muassa työhön liittyvää hyvinvointia. Lasten osalta tällaista eri elämänalueiden tarkastelua on tehty niukasti. Tähän suuntaan on kuitenkin menty esimerkiksi Student Life Satisfaction Scale -mittarissa (Huebner 1991, Seligson ym. 2005), jossa hyvinvointi koostuu yleisestä elämään tyytyväisyydestä sekä positiivisista ja negatiivisista tunnetiloista. WHO

(2009) on kehittänyt psykososiaalisen ympäristön profiilin (Psychosocial Environment Profile, PSE), jossa opettajat ja koulun muut aikuiset arvioivat oppilaiden tilaa.

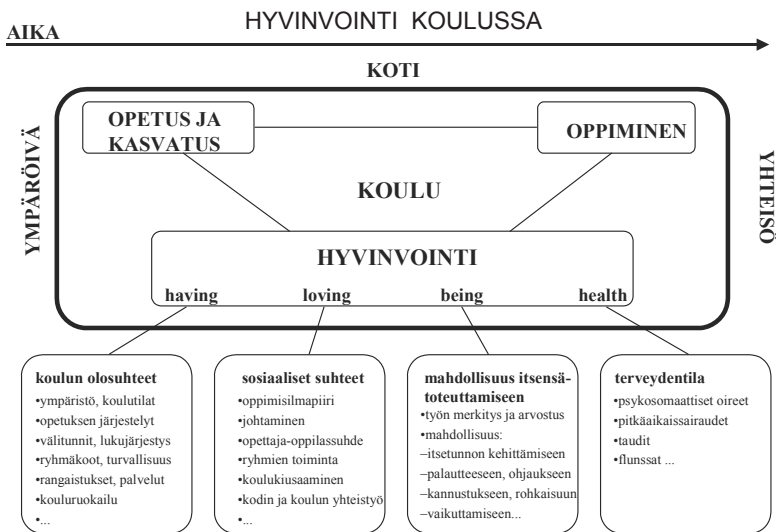
Kaikki edellä kuvatut tutkimustavat on yksilölähtöistä ja sinänsä arvokkaita. Kuitenkin lapsi elää jo pienestä lähtien erilaisissa yhteisöissä: perhe, päiväkotia, esikoulu, koulu. Näiden yhteisöjen hyvinvoinnin tutkimus on ollut vähäistä, vaikka esimerkiksi WHO:n Terveyttä edistävät koulut -verkosto (2003) on pyrkinyt edistämään myös koulu-yhteisön hyvinvointia.

Koululaisten hyvinvointia tarkastellaan tässä koulun hyvinvointimallin pohjalta. Hyvinvointimalli käsittelee koulun olosuhteita, koulun sosiaalisia suhteita, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia koulussa sekä terveydentilaa. Hyvinvointimallin pohjalta kehitetty Koulun hyvinvointiprofiili on tarkoitettu työkaluksi koulujen itsearviointiin. Tässä sitä on käytetty arviointityökaluna alakoulujen oppilaiden hyvinvoinnista. Yhteensä yli 20 000 alakoululaista vastasi hyvinvointiprofiilin kyselyyn viitenä lukuvuotena 2004–2009. Tuloksia esitellään hyvinvoinnin osa-alueittain sekä yksittäisinä kysymyksinä tarkastellen myös kehitystä ajassa.

Tässä luvussa tarkastellaan lasta osana koulu-yhteisöä ja hyvinvointia koulu-yhteisössä. Toki on niin, että hyvinvoinnin kokemus koulu-yhteisöstä muodostuu sen jäsenten kautta, niin oppilaiden kuin opettajienkin. Näkökulma suunnataan kuitenkin erityisesti kouluun ja siihen liittyviin asioihin, eikä tarkastella yksilön onnellisuutta, terveyttä/sairautta tai aineellista hyvinvointia. Yksilö on yhteisönsä jäsen kaikkine kokemuksineen eikä yksilön hyvinvointia voi erottaa yhteisön hyvinvoinnista. Yksilön näkökulmasta kouluhyvinvointi on osa yksilön subjektiivista hyvinvointia. Kouluhyvinvointi yhteisötasolla on kaikkien sen jäsenten kokemus koulusta ja siellä olemisesta ja toimimisesta.

1.2 Koulun hyvinvointimallista hyvinvointiprofiiliin

Koulun hyvinvointimalliin liittyvän menetelmällisen ja empiirisen tutkimuksen (Kuvio 1, Konu 2002, Konu & Rimpelä 2002, Konu ym. 2002a, Konu ym. 2002b) perusteella kehitettiin Koulun hyvinvointiprofiili lähinnä koulun itsearvioinnin tarpeita ajatellen, mutta myös yleisemmäksi tutkimuksen välineeksi. Eri kouluasteiden oppilaat ja henkilökunta ovatkin käyttäneet runsaasti hyvinvointiprofiilia (lukuvuonna 2009–2010 yli 22 000 käyttäjää), mutta myös tutkijat sekä Suomessa että kansainvälisesti ovat ottaneet arviointivälineen käyttöönsä.



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002)

1.2.1 Hyvinvointiprofiili Internetissä

Koulun hyvinvointiprofiili on Internetissä toimiva järjestelmä, joka tuottaa kullekin koululle oman hyvinvointiprofilin tulokset reaaliaikaisesti. Järjestelmä on vapaasti ja ilmaiseksi kaikkien koulujen käytössä. (Hyvinvointiprofiili 2009.) Järjestelmässä on erilliset kysymyslomakkeet alakouluille (luokat 4–6), yläkouluille, toisen asteen oppilaitoksille ja koulujen henkilökunnille. Koulu, joka haluaa arvioida tällä tavoin hyvinvointiaan, tilaa käyttäjätunnuksen järjestelmään. Käyttäjätunnuksen saatuaan koulun vastuuhenkilö luo tunnusluvut kaikille, joiden on tarkoitus vastata kyselyyn. Tunnuksluvun avulla vastaus ohjautuu oikean koulun tuloksiin, mutta vastaaja säilyy anonyyminä. Koulun vastuuhenkilö voi reaaliaikaisesti käydä tarkastelemassa oman koulun vastauksia, mutta myös tietyn luokka-asteen ja yksittäisten luokkien vastauksia. Koko koulun vastauksia voi verrata kaikkien järjestelmää käyttäneiden saman kouluasteen vastauksiin. Tuloksia voi tarkastella hyvinvoinnin osa-alueina (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sekä terveydentila) sekä yksittäisten kysymysten prosenttiosuuksina siitä, kuinka samaa tai eri mieltä kustakin väitteestä ollaan. Tyttöjen ja poikien tuloksia voidaan tarkastella erikseen. Lisäksi koulun toimijat, vastuuopettaja, kunkin luokan oma opettaja, terveydenhoitaja tai esimerkiksi oppilashuoltoryhmä, voivat analysoida oman koulun avoimia vastauksia, joissa on kysytty, mikä koulussa on parasta ja mitä parannettavaa siinä olisi. Oppilaat ja henkilökunta ovat kokeneet Internetissä tehtävän kyselyn täyttämisen helpoksi (Lintonen & Konu 2006).

1.2.2 Hyvinvointiprofiilin osa-alueet

Koulun hyvinvointiprofiili kehitettiin teoreettisen koulun hyvinvointimallin pohjalta. Mallissa hyvinvoinnin, kasvatuksen ja opetuksen sekä oppimisen ajatellaan liittyvän yhteen. Kouluhyvinvointiin vaikuttaa

itse koulu yhteisö, mutta myös ympäröivä yhteisö, erityisesti kodit, mutta myös muu ympäröivä yhteisö, kuten terveydenhoito, kerhot, seurakunta, poliisi, lähikaupat, kioskit. Itse hyvinvointi on jaettu koulun olosuhteisiin, koulun sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan.

Koulun olosuhteet (alakoulun kysymyslomakkeessa *koulun tilat ja toiminta*) tarkoittavat koulun fyysisiä tiloja, kuten luokkia, wc:itä, koulurakennusta, pihaa, ja niiden kuntoa ja turvallisuutta. Olosuhteisiin liitetään myös opetuksen organisointi ja koulun säännöt, lukujärjestys, ruokailu, työtahti ja tarvittavat palvelut, kuten terveydenhoito. Koulun olosuhteilla vaikuttaa olevan merkitystä kouluhyvinvointiin tiettyyn kynnsrajaa asti. Jos home haisee, luokissa on kylmä eikä piha sovellu pelaamiseen tai leikkimiseen, hyvinvointi on vaarassa. Jos koulun tilat ovat kunnossa ja suhteellisen viihtyisät sekä asioiden organisointi on hyvällä mallilla, olosuhteilla on enää pieni merkitys hyvinvoinnin lisääntymiseen.

Tärkeä osa kaikkien yhteisöjen hyvinvointia ovat *sosiaaliset suhteet* (alakoulun lomakkeessa *koulun ihmissuhteet*). Koulussa tämä on erityisen tärkeää niin oppilaiden kesken, oppilaiden ja opettajien välillä kuin myös koulun ja kodin välisinä suhteina. Sosiaalisia suhteita tarkastellaan ryhmätöiden sujumisena, työrauhana luokassa, ystävien olemassaolona, toisten auttamisena, kokemuksina opettajien oikeudenmukaisuudesta ja ystävällisyydestä sekä kiusaamisen vähäisyytenä. Kotien ja koulun yhteistyön ajatellaan näkyvän vanhempien kiinnostuksena lapsensa koulunkäyntiin, lapsen saamasta avusta vanhemmiltaan sekä kokemuksina koulun ja kodin yhteydenpidosta.

Itsenä toteuttamisen mahdollisuudet (alakoulun lomakkeessa *koulutyö*) on se osa-alue, joka useimmista muista lasten ja nuorten hyvinvointia tarkastelevista mittareista puuttuu lähes kokonaan. Koulu kasvatuksen paikkana on kuitenkin niin tärkeä elämäalue, että itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia tulisi olla siellä tarjolla. On kysymys sellaisista asioista kuin yksilön merkitys yhteisössään sekä onnistumisen kokemusten saaminen. Tämän alueen kysymykset käsittelevät yksilön saamaa arvostusta koulussa, mahdollisuuksia vaikuttamiseen,

opetuksen tapaa, läksyjien onnistumista, avun saantia tarpeen tullen sekä positiivista kannustamista ja rohkaisua. Lisäksi kysytään, onko koulussa tarjolla itselle kiinnostavia oppiaineita ja kerhoja.

Terveydentilaa tarkastellaan psykosomaattisina oireina. Ihminen on kokonaisvaltainen olento ja oireiden voidaan katsoa olevan yhteydessä myös sosiaaliseen ympäristöön kuten kotiin, kouluun tai muuhun ympäristöön, jossa yksilö aikaansa viettää. Toki oireilu voi olla myös fysiologista eikä kyselylomakkeen avulla voi selvittää, ovatko oireet osin myös ympäristön aiheuttamia. Aika moni aikuinen varmaan muistaa, että kouluaikana vatsa saattoi olla kipeänä hiihtopäivänä (tai mikä se jännityksen tai pelon kohde kenelläkin oli) tai päätä särki koepäivänä. Oireista kysytään niska-, selkä- ja vatsakipuja, jännittyneisyyttä ja hermostuneisuutta, väsymystä ja nukkumisongelmia, päänsärkyä, alakuloisuutta, pelkoa ja tavallisia nuhakuumeita, yskää sekä kurkkukipua.

1.2.3 Hyvinvointiprofilin käyttö kouluissa

Koulun hyvinvointiprofilin päätarkoituksena on toimia koulujen itsearviointivälineenä. Ei riitä, että oppilaat ja henkilökunta pelkästään täyttävät lomakkeet, vaikka jo kysymysten muotoilulla on pyritty vaikuttamaan asenteisiin. Kysymykset ovat pääosin positiivisia väittämiä, joihin voi tuki ilmaista eriävän mielipiteensä. Tarkastellaan muun muassa työrauhaa, oikeudenmukaisuutta, yhteistyötä, arvostusta, kannustusta, palautetta, vaikuttamismahdollisuuksia. Kyselyyn vastaamisen jälkeen koulun vastuuhenkilön olisi hyvä tulostaa koko koulun tulokset sekä jokaisen luokan tulokset. Lisäksi koululle voidaan ottaa talteen koulun kaikkien luokka-asteiden (alakouluilla neljäs, viides ja kuudes) tulokset sekä vertailu saman kouluasteen valtakunnallisiin tuloksiin. Koulun tuloksia voisi käsitellä ensin oppilashuoltoryhmässä, jossa on usein mukana rehtori, opettajia, terveydenhoitaja, mahdollisesti kuraattori ja opinto-ohjaaja ja joskus edustaja seurakunnasta, sosiaali-

toimesta tai poliisista. Ryhmä voi sopia, millä tavalla tuloksia esitellään ja suunnitella millaisia toimia tulokset koululla edellyttävät. Tuloksia kannattaa käsitellä yhteisesti kaikkien oppilaiden kanssa ja vielä jokaisella luokalla erikseen heidän omia tuloksiaan. Lisäksi tuloksista pitäisi tiedottaa koteihin. Niitä on hyvä käsitellä myös vanhempainillassa, jotta niistä voisi syntyä keskustelua. On hyvä painottaa asioita, jotka koulussa tai luokissa on hyvällä tasolla, mutta tuoda esiin myös asiat, joiden koetaan olevan heikommin ja jotka kaipaavat parannusta.

Tulosten perusteella olisi hyvä suunnitella toimia hyvinvoinnin edistämiseksi. Koko koulun tasolla voidaan ottaa muutamia asioita kerrallaan, joihin kiinnitetään erityishuomio. Tällaisia voivat olla ne, jotka koetaan heikoimmiksi koulussa tai toisaalta myös asiat, jotka ovat selvästi alhaisemmalla tasolla kuin kaikilla hyvinvointiprofiiliin vastanneilla keskimäärin. Kaikki koulun toimijat, myös vanhemmat esimerkiksi vanhempainyhdistyksen kautta, tulisi ottaa mukaan suunnitteluun. Luokissa voidaan pohtia edistettäviä asioita koko koulussa, mutta erityisesti omassa luokassa parannettavia asioita. Luokkien tulokset saattavat vaihdella yllättävänkin paljon sekä yleiseltä tasoltaan että niissä asioissa, joissa koetaan puutteita (Konu & Lintonen 2006a). Joskus huonoksi koettuja asioita kannattaa lähteä avaamaan selkiyttämällä ensin, mitä tarkoitetaan sillä, että esimerkiksi oppilaiden mielipiteitä ei oteta huomioon. Mihin oppilaat haluavat vaikuttaa? Miten se voisi tapahtua? Vihjeitä ja ratkaisujakin näihin tai toisaalta myös asioita, joita kysymyksissä ei ole tullut esiin, saattavat tarjota kyselyn avoimet vastaukset. Niihin niin oppilaat kuin opettajatkin vastaavat aktiivisesti ja ne kannattaa käydä huolella läpi kouluissa.

Hyvinvoinnin edistäminen on pitkäjänteistä puuhaa. Hyvinvointiprofiili voi toimia keskustelun käynnistäjänä ja suunnan näyttäjänä. Koulun toimijat tekevät jatkuvasti hyvinvoinnin edistämistä pyrkiesään parantamaan koulunsa kasvatus- ja oppimisympäristöä. Hyvinvointiprofiili voi toimia välineenä myös edistämistyön vaikutuksia tarkasteltaessa. Tällöin hyvinvointiprofiili tehdään koululle vuoden tai kahden välein ja tarkastellaan, mikä on muuttunut ja onko tiettyihin asioihin paneutumalla saatu positiivisia muutoksia aikaan.

1.3 Hyvinvointi alakouluissa vuosina 2004–2009

Hyvinvointiprofiili on ollut käytössä lukuvuodesta 2004–2005 lähtien. Lomakkeiden kehittäjä on sopinut Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston (2009) kanssa aineistojen ylläpidosta ja säilytyksestä ja lähettää tietoarkistolle kunkin lukuvuoden lopussa uuden aineiston. Kaikkien kouluasteiden ja henkilökuntien aineistot säilytetään Yhteiskuntatieteellisessä tietoarkistossa ilman koulutunnistetietoja ja myös ilman avoimia vastauksia, joista saattaisi ilmetä joitain tunnistetietoja. Tietoarkisto luovuttaa aineistot niitä pyydettyäessä sekä tutkimus- että opetuskäyttöön. Systemaattinen tietojen arkistointi mahdollistaa kouluhyvinvoinnin tarkastelun pidemmälläkin aikajaksolla.

1.3.1 Yli 20 000 alakoululaista vastaajana

Kaikkien hyvinvointiprofiiliin vastanneiden alakoulujen aineistojen (N=20 464) lukuvuosilta 2004–2005, 2005–2006, 2006–2007, 2007–2008, 2008–2009 (Koulun hyvinvointiprofiili 2008 ja 2009) käytetään tässä antamaan yleiskuvaa alakoululaisten kokonaisvaltaisesta koulun liittyvästä hyvinvoinnista sekä siinä tapahtuneista mahdollisista muutoksista. Neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaiset ovat osallistuneet kyselyihin. Joskus kolmasluokkalaisiakin on mukana lukutaidon sen salliessa. Kyselylomakkeen kysymykset on sovitettu alakoululaisten osaamistason mukaisiksi. Lomakkeeseen voi tutustua Internetissä (Hyvinvointiprofiili 2009). Aluksi alakoululaisten vastaajamäärät olivat pieniä. Lukuvuonna 2004–2005 vain noin 2400 vastaajaa, kun lukuvuonna 2008–2009 vastaajia oli jo noin 6250. Tyttöjä ja poikia on suunnilleen yhtä paljon. Iältään vastaajat ovat enimmäkseen 10–12-vuotiaita. Vastaajat jakautuvat suhteellisen tasaisesti luokka-asteille neljä, viisi ja kuusi. (ks. tarkemmin Taulukko 1.)

Taulukko 1. Perustietoja vastaajista

Perustiedot		2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
vastaaaja yht.	20464	2381	2220	4605	5003	6255
		% osuudet	%	%	%	%
Sukupuoli	tyttö	49.0	49.2	48.9	48.8	49.0
	poika	51.0	50.8	51.1	51.2	51.0
Ikä	9 v	4.5	5.3	5.5	3.4	4.1
	10 v	25.2	26.8	22.3	22.1	22.2
	11 v	24.2	26.1	33.0	33.8	31.1
	12 v	37.1	33.7	31.0	32.1	33.3
	13 v	9.0	8.0	8.3	8.5	9.3
Luokka-aste	neljäs	36.2	37.6	35.3	32.0	33.6
	viides	23.3	26.4	36.7	39.1	34.7
	kuudes	40.5	36.0	28.0	28.9	31.7

Vastauksia tarkastellaan neljänä keskiarvona (koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, terveydentila) ja yksittäisten kysymysten jakaumina. Tarkastelun kohteena ovat eri osa-alueiden ja yksittäisten kysymysten tasot sekä mahdolliset muutokset lukuvuosien välillä. Tulokset ovat kuitenkin kuvailevia eikä tilastollisia merkitsevyyksiä ole laskettu vuosien välillä, sillä suuri osa vastaajista tulee eri kouluista eri vuosina. Osa kouluista tekee hyvinvointiprofilin vain kerran, jotkut koulut vuoden tai kahden välein ja osa kouluista epämääräisin väliajoin. Suomessa koulut ovat kuitenkin suhteellisen homogeenisia, joten suurella vastaajamäärällä vuosien välisiä kuvailevia eroja on kuitenkin järkevää tarkastella. Tilastolliset analyysit on tehty SPSS 15.0 Windows -ohjelmalla.

1.3.2 Pieniä muutoksia ajassa, luokka-asteiden välillä eroja

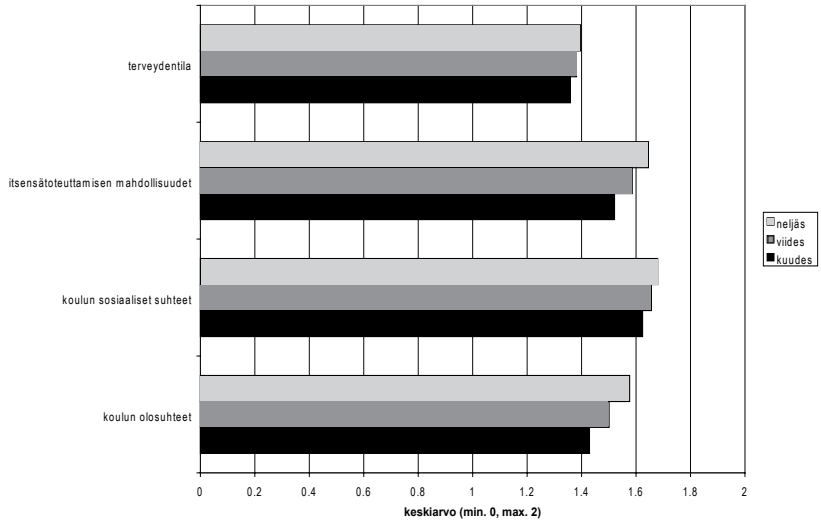
Hyvinvointi vaikuttaa heikkenevän kaikilla osa-alueilla neljännessä luokasta kuudenteen mentäessä. Suurimmat erot näyttävät olevan koulun olosuhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kokemisessa

(Kuvio 2). Yläkoulujen osalta kouluhyvinvoinnin tilaa on tarkasteltu aiemmissa julkaisuissa (Konu ym. 2006a, Konu ym. 2006b), joihin viitataan alaluvussa 1.3.

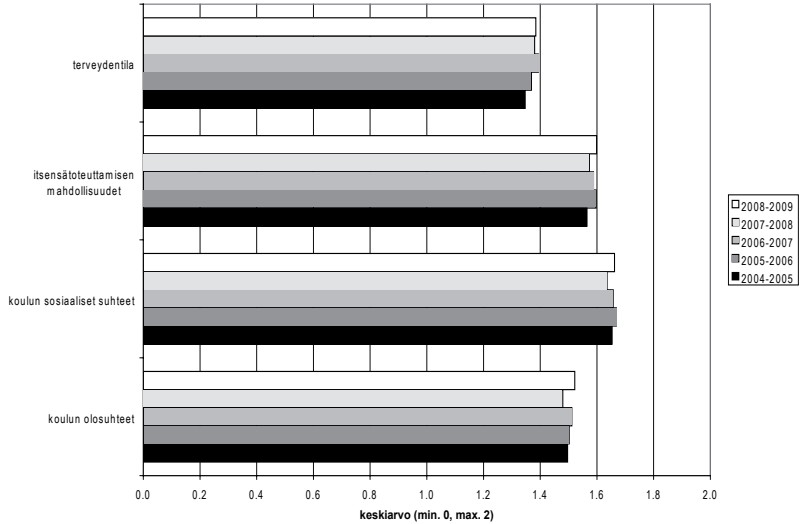
Muutokset koulun hyvinvoinnin osa-alueiden kokemisessa vaikuttavat olevan pieniä lukuvuodesta 2004–2005 lukuvuoteen 2008–2009. Toisaalta osa-alueet on mitattu useiden kysymysten keskiarvoina, jolloin erot osin tasoittuvat. Lukuvuodet 2004–2005 ja 2007–2008 vaikuttavat olevan tasoltaan alhaisimpia hyvinvoinnin kaikilla osa-alueilla. Koulun sosiaaliset suhteet koetaan parhaimpina, seuraavaksi itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, jonka jälkeen koulun olosuhteet ja viimeisenä terveydentila. (Kuvio 3.) Terveydentilaa tarkasteltaessa paras väittämä ”ei ole ollut” kyseisiä oireita on toki tiukempi kuin muissa kysymyksissä, joissa ollaan ”samaa mieltä” tietyn väittämän kanssa.

Kuviossa 4 on esillä koulun olosuhteita koskevat kysymykset ja niiden oppilaiden prosenttiosuus, jotka ovat samaa mieltä esitetystä väittämästä. Eniten ollaan samaa mieltä sääntöjen selkeydestä, koulurakennuksen turvallisuudesta ja koulupihan sopivuudesta peleihin ja leikkeihin. Vähiten kannatusta saavat väittämät koulun ”wc-tilat ovat hyvät” ja ”oppitunneilla on hyvä työrauha”. Lukuvuosien välillä on selviä eroja ja ne vaihtelevat kysymyksittäin. Kohoava trendi näyttäisi olevan luokkahuonetiloissa ja pihan turvallisuudessa. (Kuvio 4.)

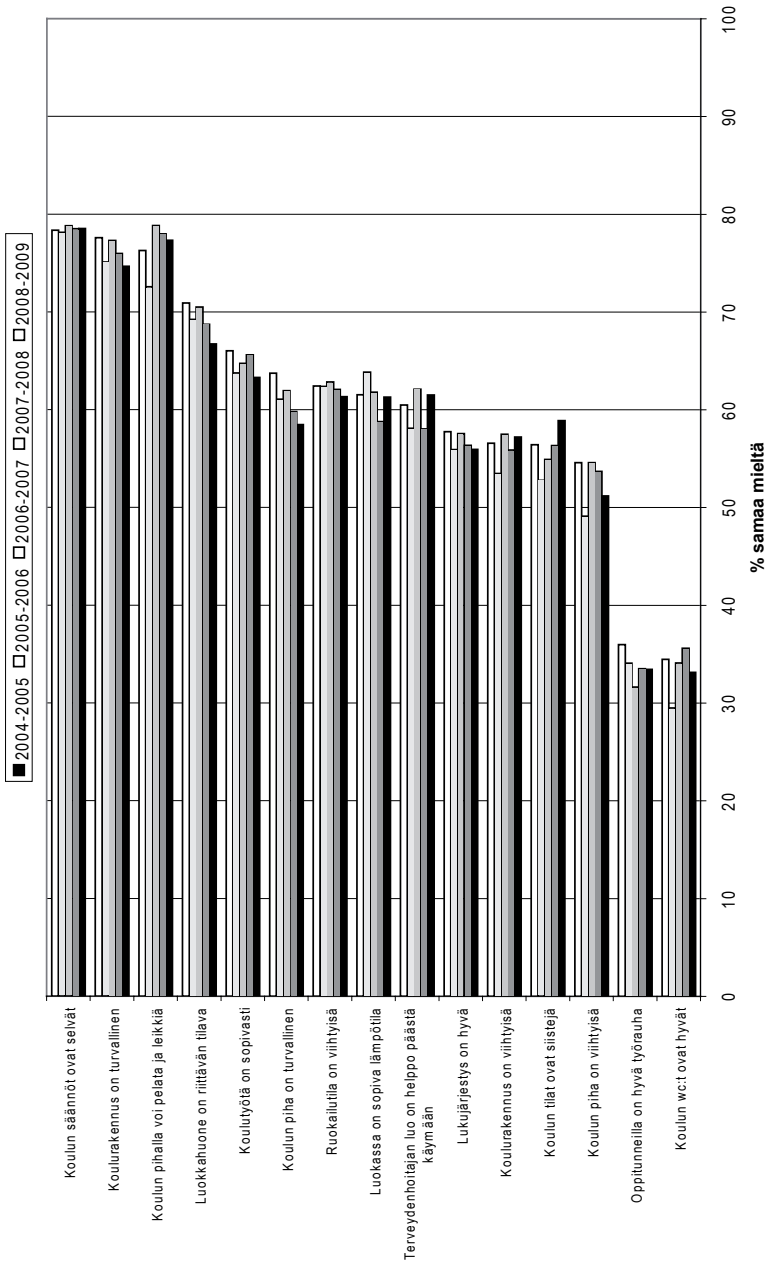
Sosiaalisten suhteiden alueen väittämistä oppilaat kokevat vanhempien avun ja tuen olevan korkealla tasolla. Yhdeksällä oppilaalla kymmenestä on ystäviä omassa koulussa. Noin kaksi kolmasosaa vastaajista on samaa mieltä opettajiin ja luokkatovereihin liittyvistä väittämistä. Heidän mielestään opettajien kanssa on helppo tulla toimeen ja opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti ja ovat ystävällisiä. Luokkakaverien kanssa viihdytään ja heiltä saa myös apua. Vain kolmasosa oppilaista vastaa, että luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. Kiusaamista kokee noin kahdeksan prosenttia alakoulun oppilaista vähintään kerran lukukaudessa. Kiusaajana ilmoittaa toimineensa noin kolme prosenttia oppilaista. Lukuvuosien kuluessa muutosta parempaan on näyttänyt tapahtuvan lähinnä vanhempainil-



Kuvio 2. Hyvinvoinnin osa-alueet eri luokka-asteiden oppilaiden kokemina



Kuvio 3. Hyvinvoinnin osa-alueet lukuvuosittain eriteltyinä

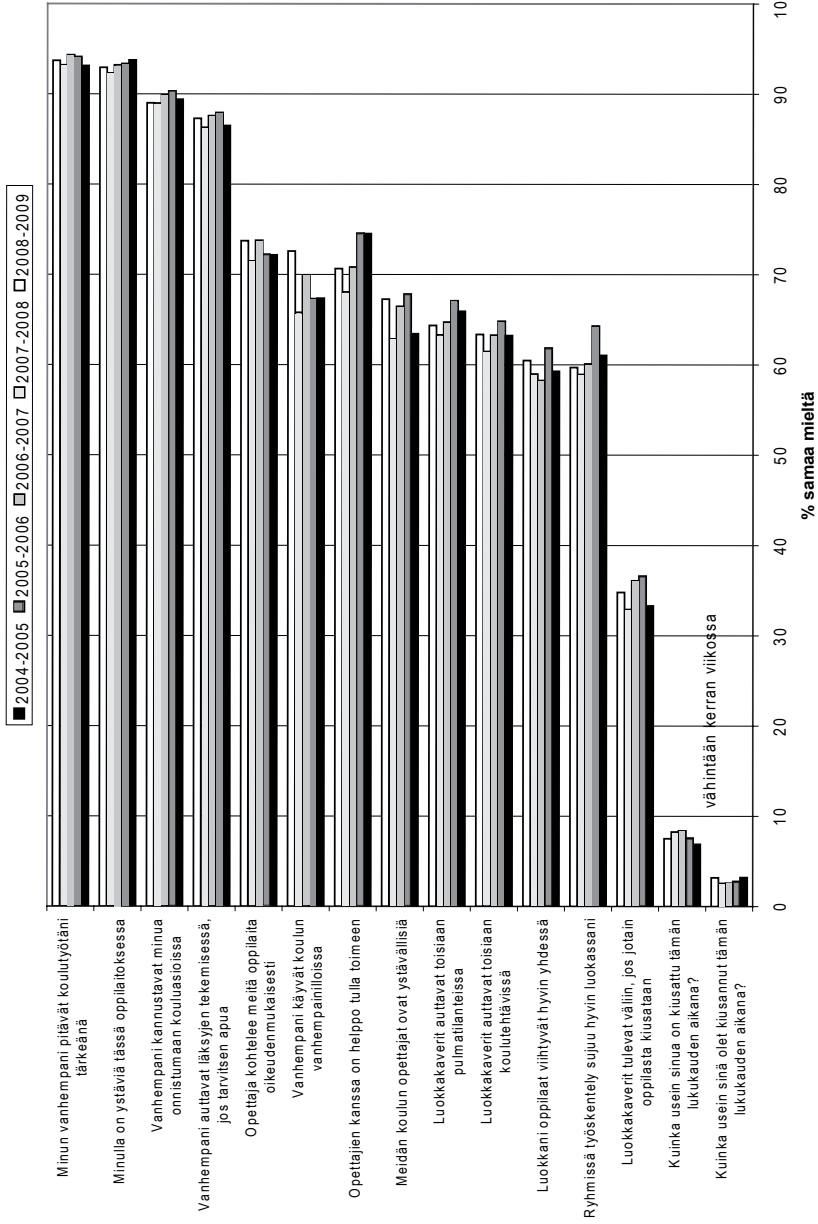


Kuvio 4. Koulun olosuhteet: prosenttiosuus niistä, jotka ovat samaa mieltä väittämistä

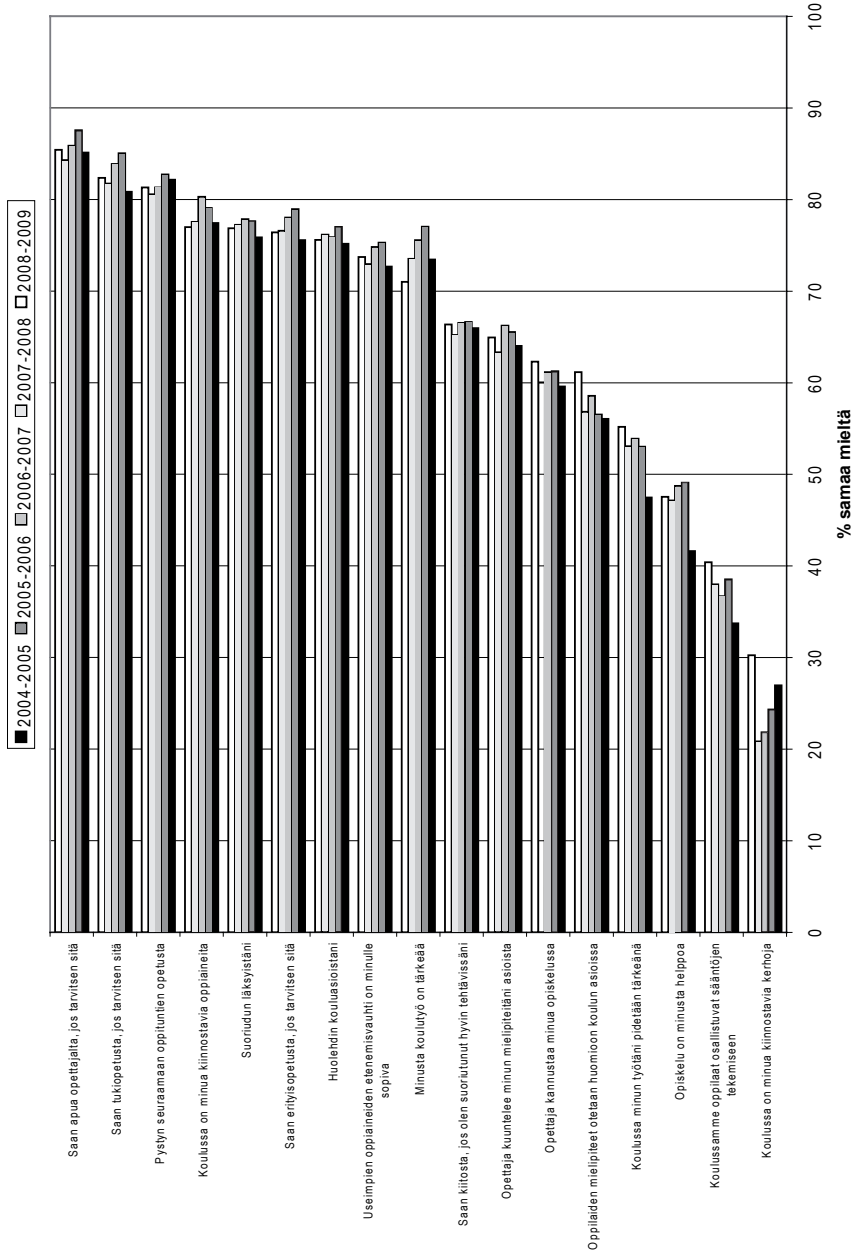
taan osallistumisaktiivisuudessa, paitsi lukuvuonna 2007–2008. Tuo lukuvuosi vaikuttaa olevan kauttaaltaan alhaisemmalla tasolla arvioissa, kun taas lukuvuonna 2005–2006 arviot ovat korkeammalla tasolla lähes kaikissa tämän alueen väittämässä. (Kuvio 5.)

Itsensä toteuttamisen alueella oppimiseen ja opettamiseen liittyvät asiat ja avun saanti näissä on koettu hyväksi. Kolme neljäsosaa oppilaista on näistä väittämistä samaa mieltä. Kiitos, kannustus, oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen sekä opiskelun helppous koettiin jo hiukan heikommiksi alueiksi; 50–65 % oppilaista oli samaa mieltä näistä väittämistä. Noin puolet oppilaista on sitä mieltä, että opiskelu on helppoa ja alle 40 % oppilaista kokee voivansa osallistua koulun sääntöjen tekemiseen. Vaikka kouluissa on viime aikoina ollut niukasti kerhoja, niin ilahduttavasti lukuvuonna 2008–2009 niiden määrän tai laadun koetaan kohonneen. Koulutyötä tärkeänä pitävien oppilaiden määrä vaikuttaa olevan laskusuunnassa, vaikka edelleen yli kaksi kolmasosaa kokee sen tärkeäksi. (Kuvio 6.)

Terveystilaa tarkasteltiin pääasiassa psykosomaattisina oireina. Vähiten oppilaat olivat kokeneet pelkoa ja alakuloisuutta. Myöskään erilaiset kivut (selkä-, niska-, vatsa-), jännittyneisyys, hermostuneisuus, heikotus, nukkumisvaikeudet tai nuhakuumeet eivät olleet yleisiä; yli 80–90 % oppilaista koki näitä harvoin tai ei lainkaan. Päänsärky oli eniten koettu oire. Useammin sitä koki reilu viidennes oppilaista. Lukuvuosien välillä ei ole eroja oireiden kokemisessa.



Kuvio 5. Sosiaaliset suhteet: prosenttiosuus niistä, jotka ovat samaa mieltä väittämistä, huom. poikkeuksena kiusaamis-kysymykset



Kuvio 6. Itsensäarvioitujen mahdollisuudet: prosenttiosuudet: prosenttiosuus niistä, jotka ovat samaa mieltä väittämistä

1.4 Tiedosta toimintaan

Koulun hyvinvointiprofilin tuottaman tiedon perusteella alakoulujen hyvinvointi on pysynyt aika tasaisena lukuvuodesta 2004–2005 lukuvuoteen 2008–2009. Tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia, sillä vastaajat vaihtelevat lukuvuosittain. Osa kouluista tekee hyvinvointiprofilin vain kerran, jotkut koulut joka vuosi tai kahden vuoden välein ja osa kouluista epämääräisin väliajoin. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, sillä jotkut muutokset koulun hyvinvoinnin edistämiseksi näkyvät vasta pidemmällä aikavälillä, kun toiset edistämistoimenpiteet vaikuttavat välittömästi. Toisaalta jatkuva seuranta esimerkiksi kahden vuoden välein antaisi koululle systemaattisen tavan seurata hyvinvointia. Tässä selvityksessä heti näkyvä, ilahduttava muutos on kiinnostavien kerhojen lisääntyminen. Opetushallitus onkin lukuvuodesta 2008–2009 lähtien panostanut koulujen kerhotoimintaan ja se näkyy heti oppilaiden vastauksissa.

Alakoulujen oppilaat arvioivat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaaliset suhteet hiukan paremmiksi kuin koulun olosuhteet tai terveydentilan. Toisaalta juuri sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen ovat merkityksellisimmät oppilaan yleisessä hyvinvoinnissa, kun tarkastellaan kouluun liittyviä asioita (Konu ym. 2002a). Usein on kuitenkin paljon helpompi tarttua johonkin konkreettiseen olosuhteisiin liittyvään asiaan kuin lähteä kohentamaan sosiaalisia suhteita tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Positiivisia muutoksia voisi yrittää lähteä tekemään jokaiselle osa-alueelle. Koulun olosuhteista voisi etsiä kohdan, mikä kipeimmin kaipaa muutosta. Luokkakohteisesti kannattaisi tutkia, mitkä ovat ne asiat sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen alueella, joihin haluamme juuri nyt koulussamme panostaa. Terveydentila saattaa kohentua jo näillä toimilla.

Kuudesluokkalaiset arvioivat kaikki osa-alueet heikommiksi kuin viidesluokkalaiset ja he puolestaan huonommiksi kuin neljäsluokkalaiset. Ainoaksi selitykseksi tähän ei mielestäni riitä oppilaiden ikä ja puberteetin alku. Kasvava kriittisyys iän mukana on varmaankin osaselitys; arviot heikkenevät edelleen yläkouluun mentäessä (Konu

& Lintonen 2006b). Toisen asteen opiskelijoiden arviot ovat samoilla linjoilla yläkoulujen oppilaiden kanssa, vain sosiaaliset suhteet koetaan toisella asteella paremmiksi kuin yläkouluissa. Tässä on haaste meille kaikille kouluyhvinvoinnin ja koululaisten parissa työskenteleville – kuinka saada ylläpidettyä ja kehitettyä pienten oppilaiden sosiaalista yhteistyötä ja kokemuksia koulusta paikkana, joka tarjoaa paljon myönteisiä oppimiskokemuksia. Alakoulut ovat paikkoja, joissa näidenkin taitojen kehittäminen on aloitettava. Tämän kirjan jatkoluvut tarjoavat erilaisia keinoja nimenomaan näiden osa-alueiden kehittämiseen (ks. esim. Kampmanin artikkeli YHTEISPELI -hankkeesta).

Konkreettisista olosuhteista kipeimmin muutosta tunnutaan kaipaavan koulun wc-tiloihin. Usein ei ole välttämättä kysymys itse tilasta, vaan esimerkiksi toimimattomista lukoista ovissa tai siitä, että pienemmät oppilaat eivät uskalla sinne mennä, kun isommat oppilaat ovat ”vallanneet” tilan. Asiaan saattaa löytyä helppo ratkaisu, kun ensin kysytään oppilailta, mistä huonot kokemukset johtuvat. Paljon monipolvisempi asia on oppituntien rauhattomuus. Kokemus rauhattomuudesta saattaa syntyä montaa kautta. Alakouluissa opetellaan keskittyntä työskentelyä ja siitä saatetaan muistuttaa oppilaita usein. Näin se on myös oppilaiden huomion kohteena. Alakoulujen oppilaat myös innostuvat helposti ja se saattaa vaikuttaa toisten työrauhaan. Isoissa luokissa työrauhaa on vaikeampi pitää yllä. Omatoimisessa työskentelyssä tarvitaan usein opettajan apua ja pyynnöt saattavat lisätä rauhattomuutta. Lisäksi on oppilaita, joiden on hyvin vaikea keskittyä tehtäviin. On myös opettajia, joiden on vaikea organisoida opetustaan niin, että se olisi työrauhaa ylläpitävä. Työrauha kannattaa ottaa tarkempaan pohdintaan erityisesti luokissa, joissa työrauha koetaan heikommaksi kuin koulussa yleensä.

Yläkouluissa olosuhteiden alueilla parhaimmiksi on koettu valaistus, opetustilat, ja kouluruokailu. Heikoimpina osa-alueina koettiin kiire, wc-tilat, lämpötila ja ilmanvaihto. (Konu & Lintonen 2006a.)

Koulukiusaaminen on asia, jota ei voi ohittaa koulun sosiaalisia suhteita käsitellessä. Christina Salmivalli kumppaneineen on tehnyt pitkäjänteistä työtä kiusaamisen ehkäisemiseksi. He ovat käynnistä-

neet KiVa Koulu -hankkeen (2009), joka on laaja kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma ja johon ilahduttavan monet koulut ovat halunneet liittyä. Hyvinvointiprofilin tuloksissa erityistä huomiota herätti se, että oppilaat kokivat, että luokkatoverit eivät tule väliin, jos jotain oppilasta kiusataan. Toki opettajien vastuulla on huolehtia siitä, että kiusaamista ei koulussa ole, mutta myös toisten oppilaiden vastuullisuuden lisääminen kanssaoppilaista olisi erittäin toivottava asia. Tämän kirjan tulevissa luvuissa käsitellään tätä asiaa (esim. Junttilan artikkeli sosiaalisesta kompetensista). Kuten myös sitä, kuinka toisten oppilaiden kanssa yhteistoiminta sujui paremmin (ks. Kampmanin artikkeli YHTEISPELI -hankkeesta). Olisihan toivottavaa, jos enemmän kuin kaksi kolmasosaa oppilaista kokisi yhteistyön luokassa sujuvan hyvin.

Sosiaalisten suhteiden alueella yläkoululaiset ovat arvioineet korkeimmalle ystävien olemassaolon, vanhempien kannustuksen ja avun sekä luokkatovereiden hyväksynnän. Heikoimmiksi osa-alueiksi koettiin se, että kaverit eivät tule väliin kiusaamistilanteissa – aivan kuten alakouluissakin, opettajien kiinnostus oppilaan asioista ja oikeudenmukainen kohtelu. (Konu & Lintonen 2006a.)

Oppilaiden kokemukset omasta merkityksestään koulusta eivät ole kovin korkeita, eikä mielipiteitäkään oikein kuunnella ja kannustuskin on joskus niin ja näin. Moni kuitenkin muistanee omalta kouluajaltaan, kuinka pienikin kiitos tai rohkaisu sai yrittämään tehtävissä ja se jäi myös positiivisena asiana mieleen. Onnistumisen kokemuksia me kaikki tarvitsemme työstämme – ja koulu on oppilaiden työtä. Oppilaat haluaisivat myös osallistua koulua ja heitä itseään koskeviin päätöksiin. Sitä varten tulisi luoda järjestelmä, joka toimii systemaattisesti. Muuten osallistuminen saattaa olla hetkellistä, kuten esimerkiksi uudistetaan koulun säännöt, mutta jo seuraava kouluun tuleva sukupolvi ei edes tiedä, että ne on tehty yhdessä oppilaiden kanssa.

Itsensätoteuttamisen alueella yläkoululaiset ovat arvioineet korkeimmalle kiinnostavat valinnaisaineet, omien heikkouksien ja vahvuuksien tuntemisen, opetuksen seuraamisen ja kotitehtävien osaamisen. Heikkoina koettiin oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen,

opettajien liiat odotukset, oman merkityksen kokeminen koulussa, koulun kerhot ja oppilaiden osallistuminen sääntöjen tekemiseen. (Konu & Lintonen 2006a.) Asiat ovat osin samoja kuin alakoululaisilla. Positiivinen muutos kerhotilanteessa ei näy tässä, sillä yläkouulaisten tiedot ovat ajalta ennen kuin Opetushallitus ryhtyi tukemaan kerhotoimintaa.

Yleisellä tasolla koulussa voi olla vaikea puuttua yksittäisen oppilaan tai kaikkien koulun oppilaiden psykosomaattisiin oireisiin. Jälleen on hyvä tarkastella tietyn luokan tuloksia suhteessa muihin. Onko tässä luokassa jotain oireita enemmän kuin muilla? Jännitetäänkö tässä luokassa? Onko pelkoa? Onko enemmän päänsärkyä kuin keskimäärin? Syitä voi lähteä etsimään aivan konkreettisista asioista, kuten ilmanvaihdosta tai jopa homeesta. Syitä voi löytyä myös siitä, että jännitetään tai pelätään jotain luokkakaveria tai kenties opettajaa. Mikäli tällä osaluueella on selviä poikkeamia muuhun kouluun nähden, asia kannattaa selvittää huolella, sillä oireilu osoittaa jonkin asian olevan pielessä. On etsittävä oireilun syyt ja pyrittävä vaikuttamaan niihin.

Alakouluissa voidaan suhteellisen hyvin tarkasteltaessa kaikkia vastanneita oppilaita. Arvokkaan tiedon lähteillä ollaan silloin, kun tarkastellaan oman koulun ja siellä kunkin luokan vastauksia. Yksittäisten luokkien vastauksia tulisikin tarkastella suhteessa omaan kouluun ja koulun vastauksia suhteessa kaikkien muiden koulujen vastauksiin. Poikkeamat kertovat asioista, joista voidaan iloita ja asioista, joihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Lisätietoa asioiden tilasta saa Hyvinvointiprofiilin kahdesta avoimesta kysymyksestä, joissa oppilaat kertovat, mikä koulussa on parasta ja mitä siellä olisi syytä parantaa. Kehitettäviä asioita on hyvä lähteä pohtimaan laaja-alaisesti kaikkien koulun aikuistoimijoiden, mutta myös oppilaiden ja vanhempien kanssa.

Lähteet

- Huebner ES. 1991. Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment* 94, 363–368.
- Hyvinvointiprofili. (2009). Saatavissa <http://www2.edu.fi/hyvinvointiprofili>. Luettu 14.9.2009.
- Konu A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Universitatis Tampereensis 887. Tampereen yliopisto. Saatavissa <http://acta.uta.fi/teos.php?id=7159>. Luettu 20.1.2010.
- Konu AI & Rimpelä M. 2002. Well-being in Schools – a conceptual model, *Health Promotion International* 17, 79–87.
- Konu AI, Lintonen TP & Rimpelä M. 2002a. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17, 155–165.
- Konu AI, Alanen E, Lintonen TP & Rimpelä M. 2002b. Factor structure of the School Well-being Model, *Health Education Research* 17, 732–742.
- Konu A & Lintonen T. 2006a. "Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland", *Health Promotion International* 21, 27–36.
- Konu A & Lintonen T. 2006b. "School well-being in Grades 4-12", *Health Education Research*, 21(5), 633–642.
- Lintonen T & Konu A. 2006. "The Well-being Profile – An Internet tool for school health promotion", *Promotion & Education* 8, 230–235.
- Kiva Koulu hanke*. 2009. Saatavissa <http://www.kivakoulu.fi>. Luettu 14.9.2009.
- Koulun hyvinvointiprofili 2004–2005, 2005–2006, 2006–2007, 2007–2008, 2008–2009 : alaluokat 4–6* [koodikirja]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [tuottaja ja jakaja], 2008 ja 2009.
- Raphael D, Rukholm E, Brown, Hill-Bailey P & Donato E. 1996. The Quality of Life Profile - Adolescent Version: Background, Description, and Initial Validation. *Journal of Adolescent Health* 19, 366–375.
- Seligson JL, Huebner ES & Valois RF. 2005. An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research* 73, 355–374
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 2009. Saatavissa <http://www.fsd.uta.fi/>. Luettu 26.8.2009.
- WHO. 2003. *Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being. An important responsibility of a Health-Promoting and Child Friendly School*. Information Series on School Health. Document 10. Geneva.
- WHO. 2009. Global school-based student health survey (GSHS). Saatavissa <http://www.who.int/chp/gshs/en/index.html>. Luettu 28.8.2009.

2.

Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla

Niina Junttila, KT, erikoistutkija

2.1 Johdanto

Enemmistö suomalaisista lapsista voi hyvin. Kuitenkin vähemmistö, joka ei todellisuudessa ole kovinkaan vähäinen, kärsii erityisesti psykososiaalisista ongelmista. Näitä ongelmia – yksinäisyyttä, pelkoja, ahdistuneisuutta, kiusatuksi tulemista, syrjimistä, masennusta ja pahaa oloa on kouluikäisistä lapsista jopa 15–20 prosentilla. Luokan oppilasmäärän noustessa kolmeen kymmeneen tarkoittaa tämä käytännössä sitä, että jokaiselta luokalta löytyy keskimäärin neljästä kuuteen tuen tarpeessa olevaa lasta. Määrät tietysti vaihtelevat alueittain, kouluittain ja luokittain. Sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin ongelmat eivät ole ”tarttuvia”, mutta kun opettajan aika menee heikoimpien ja äänekäimpien oppilaiden auttamiseen, voivat huomiotta jäävien lasten pienetkin ongelmat kasvaa suuremmiksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) painotetaan psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön ja oppilaiden sosiaalisten taitojen tärkeyttä oppimisessa. Esimerkiksi työtapoja valittaessa opettajan tulisi valita tapoja, jotka ”tukevat oppilaiden keskinäisessä

vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista” sekä ”edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista”. Opetussuunnitelmaa ollaan vuonna 2010 arvioimassa ja uudistamassa, mutta painotus edellä mainituissa asioissa tulee todennäköisemmin korostumaan kuin hälvenemään. Erityisesti, koska hyvinvointioppiminen ja kehitysyhteisöjen vahvistaminen nähdään yhä tärkeämpänä haasteena, johon perusopetuksen tulisi osaltaan vastata (Rimpelä 2009). Lasten ja nuorten psykososiaalisen pahoinvoinnin lisääntyminen näkyy perusopetuksen arjessa siten, että yhä suurempi osuus opettajien työpanoksesta joudutaan suuntaamaan aiemmin oppilashuollolliseksi miellettyyn työhön.

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeä kysymys on, ovatko he vertaisryhmässään ”sisä- vai ulkopuolisia”. Päästäkseen sisäpuoliseksi lapsella on oltava sosiaalisia taitoja ja käyttäytyttävä tavalla, joka on muiden silmissä vähintäänkin hyväksyttävää. Ulkopuoliseksi jäävältä lapselta voi puuttua joko sosiaaliset tai sosiokognitiiviset taidot, empatiakyky, kyky kontrolloida omia impulssejaan ja emootioitaan tai hän voi vapaaehtoisesti vetäytyä kuoreensa tai valita yksin olemisen aiempien emotionaalisesti haavoittaneiden kokemustensa johdosta. Joissakin tapauksissa vertaisryhmän ulkopuoliseksi itsensä kokeva lapsi tai nuori voi olla sosiaalisesti kyvykäs ja arvostettu toimija. Ulkopuoliseksi hänet kuitenkin tekee hänen oma ahdistava tunteensa siitä, etteivät muut ole sellaista seuraa, jota hän kaipaa. Tunne siitä, ettei kukaan ymmärrä omia ajatuksia, saa nämä lapset ja nuoret kokemaan positiivisen ja vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunteen sijaan sosiaalista toimintakykyä ja oppimista heikentävää yksinäisyyttä ja ahdistuneisuutta.

Tämän artikkelin tarkoituksena on tarjota tietoa ja välineitä lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia suojaavaan resurssitekijään – sosiaaliseen kompetenssiin, sekä toisaalta vakavampia psykososiaalisia ongelmia ja koulutusuran katkeamista ennustavaan riskitekijään – yksinäisyyteen. Sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden ilmiöiden itsensä sekä niiden arvioinnissa käytettävien menetelmien esittelyn jälkeen käsitellään mahdollisuuksia lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukemiselle.

2.2 Sosiaalinen kompetenssi oppimista ja hyvinvointia tukevana tekijänä

Sosiaalisen kompetenssin määritelmiä on monia, mutta pääasiassa sillä tarkoitetaan taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta (Junttila ym. 2006). Sosiaalinen kompetenssi on edellytys sekä onnistuneelle vuorovaikutukselle että ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle (Boyum & Parke 1995). Sosiaalinen kompetenssi sisältää kyvyn sekä tehdä itse että vastata toisten tekemiin aloitteisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky ilmaista tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla.

Sosiaalinen kompetenssi sisältää täten muun muassa sosiaaliset taidot. Näillä taidoilla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka konkreettisesti tilanteessa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, esimerkiksi leikkiin tai peliin pääsemiseen. Sosiaalisia taitoja lapset oppivat paitsi omilta vanhemmiltaan, myös vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta lapset löytävät oikean tavan toimia vuorovaikutuksessa. Valitettavaa on, että lapsia, joilta sosiaaliset taidot puuttuvat, torjutaan kaveripiirissä. Puhutaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehästä; ollessaan yksin ei voi harjoitella kaverisuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja, ja ellei näitä taitoja ole, on vaikeaa päästä mukaan sosiaalisiin tilanteisiin, joissa kavereita olisi (Horowitch 1982).

2.2.1 Sosiaalinen kompetenssi koostuu pro- ja antisosiaalisuuden ulottuvuuksista

Sosiaalinen kompetenssi koostuu sosiaalisten taitojen lisäksi myös käyttäytymiseen ja tunteiden säätelyyn ja tunnistamiseen liittyvistä tekijöistä, kuten sosiokognitiivisista taidoista, emootioiden hallinnasta

ja sosiaalisista tavoitteista (Salmivalli 2005). Jotkut tutkimukset liittävät sosiaaliseen kompetenssiin myös esimerkiksi sosiaalisen aseman, itsetunnon ja temperamenttipiirteet. Tässä artikkelissa sosiaalinen kompetenssi määritellään kuitenkin kahden sen tunnetuimman ja hyväksytyimmän pääulottuvuuden eli pro- ja antisosiaalisen käyttäytymisen kautta. Täten se on alussa mainittua taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka auttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta.

Prosisiaalisuuteen kuuluvat muun muassa yhteistyötaidot ja empatiakyky. Yhteistyötaidoilla tarkoitetaan konkreettisia sosiaalisia taitoja, joiden avulla oppilas pystyy toiminaan aktiivisesti ja tuloksellisesti yhteistyössä muiden kanssa. Empatia puolestaan on tunnetta, asennetta tai intuitiota siitä, minkälaisia reaktioita oma toiminta toisissa herättää tai miltä toisista missäkin tilanteessa tuntuu. Empatian ja yhteistyötaitojen ero on siis lähinnä siinä, että yhteistyötaidoissa korostuu taidollinen aspekti, kun taas empatiassa painottuu sensitiivisyys muiden tunteille ja muiden asemaan asettuminen. Yhteistyötaitoja voidaan käyttää myös ilman empatiaa – kylmästi ja laskelmoiden. Esimerkiksi epäsuora manipulatiivinen aggressio edellyttää laskelmoitua yhteistyötaitoa (kuten puhuttaessa muita puolelleen), jota voidaan käyttää pyrittäessä vaikuttamaan aggression kohteen sosiaaliseen asemaan ja hyväksytyksi tulemiseen työ- tai kouluyhteisössä (Kaukiainen ym. 1999).

Antisosiaalisuuden puolelta esille nousevat samoin kaksi spesifimpää osa-aluetta: impulsiivisuus ja häiritsevyys. Näistä impulsiivisuudessa on kysymys toisaalta emootioiden säätelyn (esimerkiksi tunteiden nopea ja intensiivinen viriäminen) ongelmista tai käyttäytymisen (tunteiden ilmaisu) säätelyn vaikeuksista. Impulsiivisen oppilaan käyttäytyminen on arvaamatonta, mikä herättää muissa oppilaissa helposti hämmennystä. Muut joutuvat olemaan varuillaan toimiessaan impulsiivisen oppilaan kanssa ja vähitellen heidän suhtautumisensa saattaa muuttua kielteiseksi ja torjuvaksi. Siinä, missä impulsiivisuus voidaan katsoa kyvyttömyydeksi kontrolloida omien reaktioiden ilmentymistä, on häiritsevyys enemmänkin tahallista ja täten myös suunniteltua toimintaa

toisten ärsyttämiseksi, häiritsemiseksi tai kiusaamiseksi. Lisäksi, ja toisin kuin impulsiivisuus, häiritsevyys on yleensä suunnattu tarkkaan tiettyä oppilasta, oppilaita tai vaikkapa opettajaa kohtaan. Impulsiivinen lapsi voi hermostua tilanteelle, tehtävälle tai kirjalleen; häiritsevä oppilas kohdistaa negatiivisen purkauksena jollekulle toiselle.

Ollakseen sosiaalisesti kompetentti, oppilaan on omattava vahvat yhteistyötaidot ja empatiakyky, mutta vain vähän, tai ei lainkaan impulsiivista ja häiritsevää käyttäytymistä. Riittävän hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostuminen on keskeinen lapsuuden ja nuoruuden ajan ja yli koko elämänkaaren ulottuva kehitystehtävä. Se mahdollistaa yksilön integroitumisen yhteiskuntaan. Toimivat ja läheiset sosiaaliset suhteet ovat myös keskeisiä yksilön psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöitä (esim. Junttila ym. 2007, Junttila ym. 2009).

2.2.2 Miksi arvioinnissa ja siitä tehtävissä tulkinnoissa kannattaa käyttää eri näkökulmia?

Kattavimmin sosiaalista kompetenssia voidaan arvioida, kun tiedetään jotakin 1) arvioinnin kohteena olevasta lapsesta, 2) tilanteesta, jossa hänen käyttäytymistä arvioidaan, 3) arvioitavasta käyttäytymisestä sekä 4) henkilöstä, joka arvioinnin tekee (Dirks ym. 2007). Edellä luetellut asiat ovat lapsen sosiaalista kompetenssia tulkittaessa olennaisia, koska niiden on todettu vaikuttavan arvioinnin lopputulokseen. Esimerkiksi lapset, jotka ovat viehättäviä tai lahjakkaita arvioidaan usein positiivisemmin kuin heidän vähemmän viehättävät tai lahjakkaat ikätoverinsa (Semrud-Clikeman 2007). Lapset myös käyttäytyvät eri tavoin eri tilanteissa – esimerkiksi sosiaalisesti taitavat osaavat sopeuttaa toimintansa hiljaiseen luokkatyöskentelyyn ja vauhdikkaaseen harrastustoimintaan sopiviksi. Toiminta, joka on sopivaa ja kannatettavaa vaikkapa karatesalissa tai jalkapallokentällä ei täytä sosiaalisten normien vaatimuksia esimerkiksi koululuokan hiljaisessa työskentelyssä. Täten mukaan arviointia ohjaamaan tulevat myös sosiaalisen kompetenssin

eri alueet (esim. yhteistyötaidot, impulsiivisuus, empatiakyky). Viimeisenä, mutta erityisen tärkeänä tekijänä on arvioitavan ja arvioitsijan välinen valta- ja läheisyysuhde. Esimerkiksi vanhempien lämmin ja kiinteä suhde lapseensa saa heidät usein arvioimaan lastaan ja hänen toimintaansa positiivisemmin ja hyväksyvämmiin kuin ulkopuolinen arvioitsija (Junttila ym. 2006). Vastaavasti opettaja-oppilas -suhde pitää sisällään valta-asetelman, jossa esimerkiksi ohjeiden noudattaminen, tottelevaisuus ja häiritsevyys saavat usein muiden arvioitsijoiden tekemiä arviointeja suuremman painoarvon (Greener & Crick 1999).

2.2.3 MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista

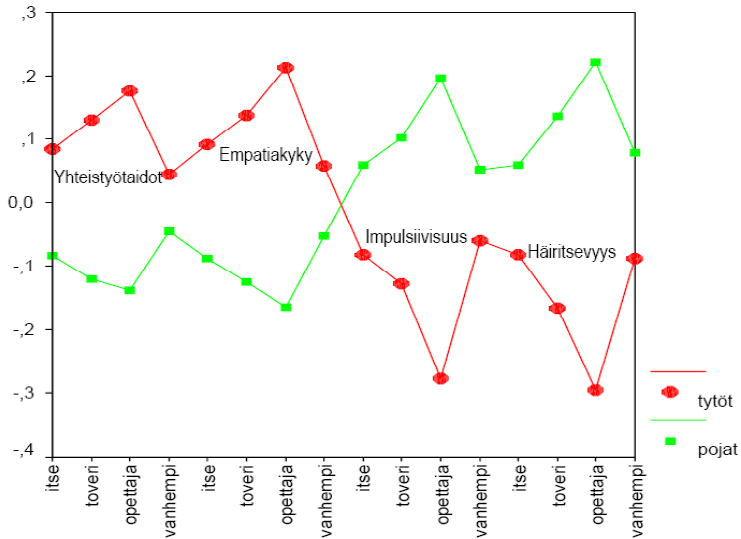
MASK -monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista on mittari, joka sisältää edellä kuvatut pro- ja antisosiaalisuuden ulottuvuudet sekä niiden sisälle kuuluvat yhteistyötaitojen ja empatiakyvyn sekä impulsiivisuuden ja häiritsevyyden aspektit. Yhteistyötaitoja arvioidaan yhteisessä työskentelyssä tarvittaviin sosiaalisiin taitoihin kohdistuvalla väittämällä, kuten ”tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa” ja ”tarjoaa apuaan muille oppilaille”. Empatian osalla väittämät kohdistuvat toisten huomioimiseen ja kaverisuhteiden ylläpitämisessä tarvittaviin taitoihin kuten ”ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet” ja ”osaa olla hyvä kaveri”. Impulsiivisuutta arvioivat väittävät, kuten ”saa raivokohtauksia ja kiukunpuuksia” tai ”on lyhyt pinna” kuvaavat kontrolloimatonta, ei erityisesti kehenkään toiseen henkilöön kohdistuvaa antisosiaalista toimintaa, kun taas häiritsevyyttä arvioidaan esimerkiksi väittämällä ”härnä ja tekee pilaa muista oppilaista” ja ”väittelee ja riitelee kavereidensa kanssa”, joiden kohteena on tahallaan, tarkoituksenmukaisesti johonkuhun toiseen oppilaaseen tai henkilöön kohdistettu antisosiaalinen häiritsevä käyttäytyminen.

MASK kehitettiin ja validoitiin Suomen Akatemian vuosina 2000–2004 rahoittamassa professori Marja Vauraksen johtamassa Quest for

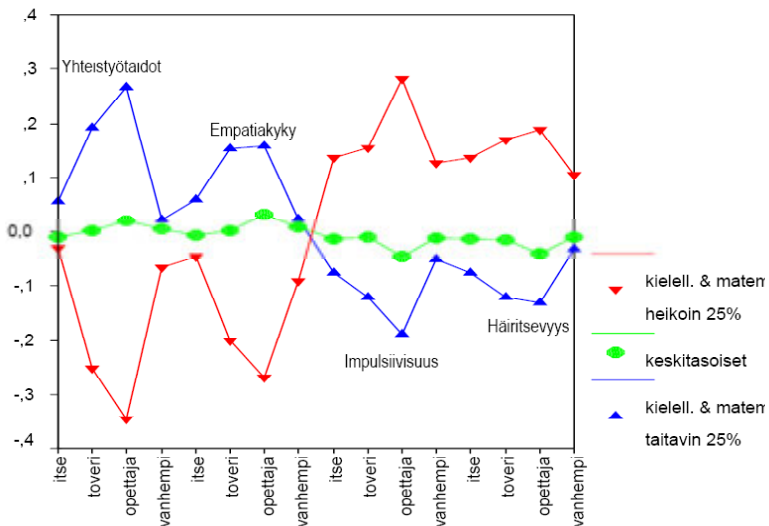
Meaning -tutkimusprojektissa, jonka tarkoituksena oli muun muassa kehittää arviointi- ja opetusmenetelmiä sosiaalisesti, emotionaalisesti ja motivationaalisesti haavoittuvien oppilaiden tukemiseksi. Aiemmista menetelmistä poikkeavaksi MASKin tekee monitaho- eli usean eri arvioitsijan näkökulmien hyödyntäminen. Toisin sanoen oppilaan sosiaalista kompetenssia arvioivat sekä lapsi itse-, hänen luokkatoverinsa, opettajansa ja mahdollisesti myös vanhempansa. Asiantuntijoiksi voi tietysti ottaa mukaan myös psykologin, kuraattorin, puheterapeutin, erityisopettajan, opinto-ohjaajan tai vastaavan lapsen hyvin tuntevan aikuisen. MASK mahdollistaa helppokäyttöisyytensä (kuten lyhyytensä) ja monialaisuutensa vuoksi sosiaalisen kompetenssin kehityksen systemaattisen seurannan, jolloin mahdollisen ongelmakehityksen havaitseminen ja siihen puuttuminen voidaan toteuttaa riittävän varhaisessa vaiheessa. (Junttila ym. 2006, Kaukiainen ym. 2005.)

Kokonaisuutena tarkastellen opettajien ja luokkatovereiden arviot oppilaan sosiaalisesta kompetenssista olivat tutkimuksen normiaineistolla melko yhteneväisiä. Sen sijaan oppilaan oma arvio hänen sosiaalisesta kompetenssistaan poikkesi enemmän sekä opettajien, luokkatovereiden että vanhempien hänestä tekemistä arvioista. Toisaalta, kun lapset jaettiin tyttöihin ja poikiin, korostuivat sukupuolten väliset erot erityisesti opettajien heistä tekemissä arvioissa (Kuvio 1). Lähemmässä tarkastelussa ilmeni, että mitä suuremmasta luokasta oli kyse, sitä suuremmiksi opettajien sukupuolten välille arvioimat erot erityisesti impulsiivisuudessa ja häiritsevyydessä nousivat.

Opettajan arvioilla oppilaan sosiaalisesta kompetenssista oli myös voimakas yhteys oppilaan akateemisiin taitoihin (Kuvio 2). Mitä taitavammin oppilas pärjäsikin lukemisessa, luetun ymmärtämisessä ja matematiikassa, sitä korkeammalle opettajat arvioivat hänen yhteistyötaitonsa ja empatiakykynsä. Vastaavasti akateemisilta taidoiltaan heikoimmat oppilaat saivat opettajiltaan korkeat arviot impulsiivisuudesta ja häiritsevyydestä. Toveripiirissä sosiaalisen kompetenssin heikkous oli yhteydessä erityisesti pitkään jatkuneeseen yksinäisyyteen.



Kuvio 1. Tyttöjen ja poikien sosiaalinen kompetenssi itse-, toveri-, opettaja- ja vanhempien arvioissa (Junttila & Vauras 2007)



Kuvio 2. Kielellisesti ja matemaattisesti taitavien, heikkojen sekä keskitasoisten oppilaiden sosiaalinen kompetenssi itse-, toveri-, opettaja- ja vanhempien arvioissa (Junttila 2010)

Käytännössä nämä arviointisijänäkökulmien erot korostavat eri näkökulmien käytön tärkeyttä. Ei voida sanoa, että esimerkiksi opettajien arviot olisivat lasten itsensä, heidän luokkatovereidensa tai vanhempien arvioita ”oikeampia” vaan kyseessä on nimenomaan jokaisen eri arviointisijan hänen omilla taustatiedoillaan, omista näkökulmistaan ja tulkinnoistaan ja oman ainutlaatuisen vuorovaikutussuhteensa arvioitavaan henkilöön pohjalta rakentuva oikea arvio (Junttila ym. 2006). Suunniteltaessa interventiota oppilaan sosiaalisen kompetenssin tukemiseksi, on tärkeänä lähtökohtana huomioitava oppilaan itsestään tekemän arvion suhde muiden hänestä tekemiin arvioihin. Lähtökohdat interventiolle ovat aivan erilaiset riippuen siitä, arvioiko oppilas omat taitonsa ja käyttäytymisensä huomattavasti muiden arvioita positiivisemmiksi, negatiivisemmiksi tai samansuuntaisiksi. Myös opettaja-arvioiden vahva yhteys lapsen akateemiseen suoriutumiseen ja vastaavasti toveriarvioiden vahva yhteys lapsen yksinäisyyteen on oppilaan sosiaalisen tilanteen kokonaisuuden hahmottamisen kannalta tärkeää.

Useamman eri arviointisijänäkökulman käyttö on siis erityisen tärkeää silloin, kun lapsen tai nuoren sosiaalisesta toiminnasta halutaan saada kokonaisvaltainen, eri ympäristöt ja toimijat kattava kuva. Uusimmat alan tutkimukset suosittelevat sekä useamman arviointisijan että arvioitavan käyttäytymisen alueen huomioimista (esim. Anderson-Butcher ym. 2008, Renk & Phares 2004, Semrud-Clikeman 2007). Käytännön koulutyössä eri tahojen näkemysten arvokkuus korostuu esimerkiksi silloin, kun opettajan ja vanhempien mielipiteet lapsen käyttäytymisestä ovat hyvin erilaisia.

2.2.4 Sosiaalinen kompetenssi ala- ja yläkoululaisten myöhemmän psyykkisen hyvinvoinnin ennustajana

Eri tahojen näkökulmat ovat siis erilaisia, joten kenen tekemien tulkintojen pohjalta meillä aikuisilla tulisi herätä huoli lapsen tai nuoren

mahdollisista psykososiaalisen hyvinvoinnin ongelmista? Itse-, toveri-, opettaja-, ja vanhempien arvioiden yhteyttä lasten ja nuorten psykososiaaliselle hyvinvoinnille tarkasteltiin ala- että yläkouluiikäisten lasten¹ ja nuorten² aineistoilla (Junttila ym. 2009). Kysymyksenä oli, kenen tai keiden lapsesta tekemillä sosiaalisen kompetenssin arvioilla on ennustearvoa lapsen myöhemmälle psykososiaaliselle hyvinvoinnille. Alakoululaisilla ennustettavina tekijöinä oli yksinäisyys ja sosiaalinen ahdistuneisuus, yläkouluikäisillä näiden lisäksi myös koulu-uupumus, sosiaalinen fobia ja masennus.

Alakoulun osalta lapset, jotka neljännen luokan alussa arvioivat itsensä häiritseviksi ja impulsiivisiksi olivat viidennen luokan syksyllä muita sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti yksinäisempiä ja sosiaalisesti ahdistuneempia. Toisaalta lapset, jotka vanhempien arvioiden mukaan olivat neljännen luokan alussa muita vähemmän yhteistyötaitoisia ja empaattisia, kokivat viidennen luokan syksyllä muita enemmän yksinäisyyttä ja sosiaalista ahdistuneisuutta. Täten nuorempien, alakouluiikäisten lasten psykososiaalisen hyvinvoinnin ennustamisessa parhaiten näyttäisivät olevan hänen vanhempiansa ja hänen itsensä omasta sosiaalisesta kompetensistaan tekemät arviot. Opettaja- ja toveriarvioilla ei vielä tässä ikävaiheessa ollut ennustearvoa tuleville psykososiaalisille ongelmille.

Sen sijaan yläkoululaisten aineistossa esiin nousivat tovereiden ja opettajien nuorista tekemien sosiaalisen kompetenssin arvioiden vahvat ennustearvot³. Luokkatovereiden seitsemännen luokan syksyllä arvioima prososiaalisuuden puute eli heikot yhteistyötaidot ja empatiakyky ennusti vahvasti kahdeksannella luokalla koettua yksinäisyyttä, sosiaalista ahdistuneisuutta, sosiaalista fobiaa ja koulu-uupumusta. Ainoastaan nuorten masennus jäi mallissa ilman sosiaalisen kompetenssin tuomaa ennustearvoa. Toisin sanoen, psykososiaaliselta hyvinvoinniltaan riskissä olevien yläkoululaisten sosiaalisen kompetenssin

1. Marja Vauraksen johtaman Social in Learning -tutkimushankeen aineisto.
2. Päivi Niemen johtaman Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi yläkoulu-yhteisössä -tutkimushankkeen aineisto.
3. Yläkouluiikäisten aineisto ei pitänyt sisällään vanhempien nuoristaan tekemiä arvioita, joten myös nämä olisivat saattaneet ennustaa nuoren myöhempiä psykososiaalisia ongelmia.

ongelmat olivat tovereiden tunnistettavissa jo muutaman kuukauden yhdessäolon jälkeen.

Yläkoululaisten osalta itsearviot eivät ennustaneet myöhempiä psykososiaalisia ongelmia, mutta opettajien arvioissa he näyttäytyivät mielenkiintoisella profiililla. Sosiaalisesti taitavat ovat korkealla prososiaalisuudessa ja matalalla antisosiaalisuudessa ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot vastaavasti toisin päin (Kuvio 1). Profileja tarkasteltaessa yleensä esiin tulee myös keskiryhmä eli oppilaat, jotka ovat sekä pro- että antisosiaalisuudessa luokan tai ryhmänsä keskitasoa (Kuvio 2). Sen sijaan oppilaat, jotka myöhemmin kahdeksannella luokalla kärsivät muita enemmän sosiaalisesta ahdistuneisuudesta ja sosiaalisesta fobiasta, olivat opettajien heistä tekemien arvioiden mukaan ”näkyttömiä” – he olivat keskitasoa vähemmän yhteistyötaitoisia ja empaattisia, mutta myös keskitasoa vähemmän impulsiivisia ja häiritseviä. Lämsä ja Takala (2009) puhuvat ”Mun on paha olla - näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin” kirjassa kirjoantiloopeista, jotka ovat ”arvoja ja piilottelevasti Afrikan savanneilla ja sademetsissä eläviä eläimiä. Niitä kutsutaan myös tiheikköjen aaveiksi, koska ne elävät mieluiten yksin ja liikkuvat lähinnä öisin”. Tällaisen sosiaalisesti ahdistuneen ”kirjoantilooppinuoren” toiminta ja käyttäytyminen tekevät hänet usein luokassa opettajalle huomaamattomaksi. Aggressiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen on helpommin havaittavissa ja vaatii opettajalta käyttäytymiseen puuttumista kun taas tämänkaltainen itseään suojeleva ja luokan perukoille suojaan hakeutuva toiminta ei vaadi opettajalta välitöntä toimintaa ja jää täten usein muun kiireen keskellä helpommin huomioimatta. Sosiaalisen ahdistuneisuuden ja fobian vaikutukset nuoren sekä sen hetkisellemme tulevaisuuden mielenterveydelle ovat kuitenkin erittäin ikäviä (esim. Ranta ym. 2008).

2.3 Lasten ja nuorten yksinäisyys

Kuten torjutuksi tuleminen, syrjään joutuminen ja kiusaaminen, myös lapsen yksinäisyys merkitsee hänelle syrjäytymistä vertaisryhmästä. Siinä, missä yksin oleminen on olotilaa, on yksinäisyys tunnetta (Galanaki & Vassilopoulou 2007). Tunnetta siitä, ettei kuulu joukkoon, ettei ole ketään, jolle tuntemuksiaan purkaisi tai ketään, jonka kanssa juttelisi (Heinrich & Gullone 2006). Usein, mutta ei aina, yksin olemiseen liittyy yksinäisyys.

Maija lukee uutta jännittävää kirjaa; hän on fyysisesti yksin, muttei lainkaan yksinäinen. Matti pelaa poikien kanssa pihalla jalkapalloa, hän näyttäisi olevan mukana porukassa, mutta kukaan ei syötä hänelle, kukaan ei taputa selkään, eikä kukaan edes vastaa hänen kysymyksiinsä; hän on hyvin yksinäinen.

Yksinäisyystuntemuksen subjektiivisuudessa on kyse ristiriidasta ihmisen toivomien ja todellisten sosiaalisten suhteiden välillä (esim. Rotenberg 1999). Toiselle yksi hyvä ystävä ja kolme kelvollista kaveria riittää paremmin kuin toiselle kaksikymmentä. Subjektiivisena kokemuksena yksinäisyys on vaikeasti havaittavissa. Yksinäinen voi olla lapsi, joka on täysin ilman ystäviä ja kavereita, mutta yksinäinen voi olla myös seurassa. Tutkimusten mukaan jo pienetkin lapset osaavat erottaa toisistaan nämä kaksi kokemuksellisesti erilaista olotilaa – fyysisen yksin olemisen ja psyykkisen yksinäisyyden, jota he kuvaavat surulliseksi, ikävyyttäväksi ja ahdistavaksi tunteeksi siitä, ettei ole ketään jonka kanssa olisi tai ketään, johon voisi luottaa ja joka olisi aina tarvittaessa lähellä (Bucholz & Catton 1999, Hymel ym. 1999).

Yksin oleminen voi kokemuksena olla virkistävää, vahvistavaa ja antaa tilaa luovuudelle ja ajattelulle, joka muiden läsnä ollessa ei ehkä olisi mahdollista. Sen sijaan yksinäisyydellä on ainoastaan negatiivisia seurauksia. Sen on todettu olevan yhteydessä muun muassa koulutusuran katkeamiseen (McWhirter ym. 2002), masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Stroch ym. 2003), alhaiseen itsetuntoon ja -arvostukseen

(Inderbitzen-Pisaruk ym. 1992), negatiivisten selviytymismekanismien käyttöön ja sopeutumisen ongelmiin (Ireland & Qualter 2008) sekä myös vaikeampiin mielenterveydellisiin ongelmiin ja itsemurhayrityksiin (Heinrich & Gullone 2006).

2.3.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys

Ihmisellä on perustarve sekä läheiseen inhimilliseen kiintymykseen toisen ihmisen kanssa että mukavien ystävien ja tovereiden muodostamaan verkostoon, joka antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen (Weiss 1973). Läheisen ystävyysuhteen puuttuminen johtaa emotionaaliseen yksinäisyyteen ja sosiaalisen vuorovaikutusverkoston puuttuminen sosiaaliseen yksinäisyyteen. Emotionaaliseen yksinäisyyteen liittyy yleensä levottomuuden ja ahdistuksen tunteita, kun taas sosiaalisessa yksinäisyydessä ihminen kokee itsensä poissuljetuksi ja ulkopuoliseksi. Molemmista seuraa usein tarkoituksettomuuden tunnetta, syrjäytymistä ja ikävystymistä.

Vaikka jakoa sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen on jo pitkään pidetty teoreettisesti oikeana, on näiden kahden ulottuvuuden arviointiin, erityisesti lapsilla ja varhaisnuorilla, kehitetty mittareita vasta viimeisten vuosien aikana. Toimivimmaksi niistä on osoittautunut Hozan, Bukowskin ja Beeryn (2000) kehittämä Peer Network and Dyadic Loneliness scale. Kyseinen mittari suomennettiin ja validoitiin suomalaisten lasten aineistolla vuonna 2000 alkaneessa Quest for Meaning -tutkimushankkeessa ja myöhemmin yläkouluikäisten nuoren aineistolla vuonna 2006 alkaneessa Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi yläkouluyhteisö -tutkimushankkeessa. Mittarin psykometriset ominaisuudet ja ala- sekä yläkouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden kroonisuus on raportoitu kansainvälisissä julkaisuissa (Junttila & Vauras 2009, Junttila 2010, Junttila ym. 2010).

Yksinäisyyden subjektiivisuuden huomioiden mittarissa ei kysytä, montako ystävää tai kaveria lapsella on, vaan onko hän tyytyväinen ystävien ja kavereidensa määrään ja laatuun. Pidemmässä versiossa sekä sosiaalista että emotionaalista yksinäisyyttä arvioidaan kahdeksalla väittämällä, lyhyemmässä versiossa molempia on viisi. Sosiaalisesti suotavan vastaustavan (ks. Eisenberg & Mussen 1989) vähentämiseksi väittämät on jaettu kaksiosaisiksi siten, että oppilas ensin päättää, kumman oppilasryhmän kaltainen hän enemmän on, ja sen jälkeen rastittaa, sopiiko väittäjä häneen ”hyvin” vai ”jonkin verran”. Kuviossa 3 on esimerkit sekä sosiaalisen että emotionaalisen yksinäisyyden väittämistä.

sopii hyvin minuun	sopii jonkin verran		sopii jonkin verran	sopii hyvin minuun
		Joillakin oppilailla on melkein aina kavereita, joiden kanssa olla	<i>mutta</i> Joillakin oppilailla on hyvin harvoin kavereita, joiden kanssa olla	
		Joillakin oppilailla ei ole ystävää, joille he voisivat puhua kaikista asioistaan	<i>mutta</i> Joillakin oppilailla on ystävää, joille he voivat puhua kaikista asioistaan	

Kuvio 3. Esimerkit sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä mittavista väittämistä

Vertailtaessa suomalaisten tyttöjen ja poikien yksinäisyyttä kaikkien kolmen tutkimusprojektin⁴ aineistot antoivat saman tuloksen: sosiaalisen yksinäisyyden osalta tyttöjen ja poikien yksinäisyys on suhteellisen samantasoista, mutta emotionaalisen yksinäisyyden suhteen poikien pistemäärät ovat tyttöjen vastaavia huomattavasti paljon korkeammalla. Toisin sanoen suomalaisilla pojilla on kyllä kavereita, joiden kanssa pelata esimerkiksi jalkapalloa välitunneilla tai hengailta koulun jälkeen, mutta he kokevat, ettei heillä ole läheistä ystävää, joka välittäisi heistä

4. Quest for Meaning (Vauras), Social in Learning (Vauras) ja Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi yläkouluyhteisössä (Niemi).

ja jolle he voisivat kertoa kaikki omat asiansa. Sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä vertailtaessa nimenomaan juuri emotionaalinen yksinäisyys on riskitekijä sekä sen hetkiselletä myöhemmälle psykososiaaliselle hyvinvoinnille ja toimintakyvylle.

Tulosten osalta tärkeä huomioitava tekijä oli myös sekä lasten että nuorten yksinäisyyden kroonisuus. Yksinäisyys on jo alakouluaijana sangen pysyvää – samat oppilaat ovat yksinäisiä vuodesta toiseen – mutta yksinäisyyden pysyvyys vahvistuu entisestään yläkouluvuosien aikana. Tällöin mahdollisuudet puuttua nuoren yksinäisyyteen ja siihen nuoruusiässä liittyviin useisiin muihin psykososiaalisiin ongelmiin, kuten sosiaaliseen ahdistuneisuuteen, sosiaaliseen fobiaan ja masennukseen, ovat jo kovin pienet. Alakouluaijana todennäköisyys onnistua suuntaamaan lapsen alkava negatiivinen syrjäytymiskehitys uudelleen positiivisempaan suuntaan on suurempi kuin yläkouluaijana, jolloin yksinäisyydestä on tullut nuorelle jo varsin pysyvä ja jokapäiväistä hyvinvointia jäytävä ongelma.

2.3.2 Periytyykö yksinäisyys vanhemmilta lapsille?

Yksinäisyys ei synny itsestään ja pahan olon juuria voidaan etsiä paitsi koulun ja kotiympäristön vallitsevasta kaveri-ilmapiiiristä, myös lapsen varhaisista vuosista ja kodin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Lääketieteellisen tutkimuksensa pohjalta McGuire ja Clifford (2000) toteavat, että yksinäisyys on periytyvää, mutta kysyvät miksi. Periytyvätkö ihmisten tavat reagoida ja tuntee asioita vai liittykö tietynlainen, ehkä hyvin epästabili tai rikkonainen kasvuympäristö yksin olemisen sietoomme ja yksinäisyyden kokemukseemme?

Sosiaalisen interaktion teoria olettaa vanhempien sosiaalisen käyttäytymisen luovan pohjan lapsen tulevaisuudessa kohtaamille vuorovaikutustilanteille vertaistensa kanssa. Prosessissa sekä negatiiviset että positiiviset vanhempien käyttämät vuorovaikutustaidot siirtyvät opittuina lapselle. Oletuksena on, että vanhempi-lapsi -suhteen kautta

opitut positiiviset vuorovaikutussuhteet johtavat lapsen hyväksytyyn ja suosittuun käyttäytymiseen toveripiirissä. (Fagot 1997.) Esikouluikäisten lasten kohdalla perheen sosiaalisen interaktion vaikutusta lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen omassa vertaisryhmässään ovat tutkineet esimerkiksi MacDonald ja Parke (1984). Heidän tutkimuksessa sekä äitien että isien fyysinen leikki ja positiivinen yhdessäolo lapsensa kanssa oli yhteydessä positiivisiin vertaissuhteisiin sekä poikien että tyttöjen osalla. Sen sijaan pakottavaan määräysvaltaa käyttävien perheiden lasten on katsottu omaavan puutteelliset prososiaaliset taidot, jolloin heidän pääsynsä vertaisryhmään vaikeutuu. Nämä lapset pyrkivät saamaan itselleen valtaa ja ystäviä toimimalla samoilla pakottavilla ja määräysvaltaan perustuvilla menetelmillä kuin heidän vanhempansa heitä kohtaan käyttävät. Franzin ja Grossin (1996) tutkimuksessa torjutuilla ja syrjäänvetäytyvillä lapsilla oli suosittuihin lapsiin verrattuna huomattavasti vähemmän positiivista verbaalista vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa. Heidän kohdallaan vanhempien heille osoittama vuorovaikutus oli juuri edellä kuvaillun kaltaista.

Omassa tutkimuksessamme (Junttila ym. 2007, Junttila 2010) vanhemmat, jotka kokivat omat sosiaaliset verkostonsa riittäviksi, arvioivat kykenevänsä positiivisesti vaikuttamaan lapsensa kehitykseen ja hyvinvointiin. Suhteessa heikommat sosiaaliset verkostot ilmoittaneiden ja itsensä heikommin arvioivien vanhempien lapsiin, nämä ”kyvykkäiden” vanhempien lapset olivat koulutovereidensa mukaan sosiaaliselta kompetenssiltaan taitavampia ja myös itse kokivat jäävänsä vähemmän yksinäisiksi. Kognitiivisten taitojen alueella nämä lapset olivat opettajien heistä tekemien arvioiden mukaan positiivisemmin koulutyöhön ja oppimiseen motivoituneita sekä myös pärjäsivät lukemisessa, luetun ymmärtämisessä ja matematiikassa muita paremmin.

2.3 Lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukeminen kotona ja koulussa

Miten sitten voimme auttaa sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja ja yksinäisiä lapsia? Vai pitäisikö vain ajatella, etteivät kaikki tarvitse sosiaalisia suhteita? Useiden tutkimusten mukaan lasten yksinäisyydellä on sekä sen hetkiseen tilanteeseen että myöhempään elämään ulottuvia vaikutuksia. Päiväkotiympäristöön kohdistuneessa tutkimuksessamme (Junttila ym. 2002) esiopetusikäiset yksinäiset lapset olivat itsetunnon ja sosiaalisilta taidoiltaan sekä omien arvioidensa että henkilökunnan arvioiden mukaan heikkoja. Alakouluikäisillä lapsilla yksinäisyyteen linkittyi yhä vahvemmin heikko sosiaalinen kompetenssi, motivaation ongelmat sekä oppimisvaikeudet (Junttila ym. 2007). Yläkouluikäisistä yksinäisistä suuri osa kärsi myös sosiaalisesta ahdistuneisuudesta, sosiaalisesta fobiasta ja masennuksesta (Junttila ym. 2007).

Välittömin, lapsen arjessa mukana kulkeva yksinäisyyden vaikutus on puute ystävistä, kavereista ja heidän mukanaan tuomista positiivisista sosiaalisista suhteista; tilaisuuksista harjoitella sosiaalisia taitoja ja tulla ryhmässään hyväksytyksi jäseneksi. Läheinen ystävyysuhde sisältää vastavuoroisen kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samaistumisen ja luottamuksen tunteita. Ilman ystävyys- ja kaverisuhteita lapsi jää ilman näitä psyykkiselle hyvinvoinnille tärkeitä tunteita. Lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ongelmat eivät useinkaan poistu itsestään, vaan niihin tarvitaan aikuisen apua. Varhainen puuttuminen näyttäisi olevan erityisen tärkeää paitsi ongelmien kasautumisen, myös niiden kroonistumisen takia. Kuten sosiaalisen ahdistuneisuuden, myös yksinäisyyden suhteen avunsaantia vaikeuttaa usein ongelman huomaamattomuus – aggressiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyvä lapsi herättää huomiota luokkatilanteessa, mutta sisäänpäin vetäytyvä ja hiljainen lapsi jää taka-alalle.

Keinoja yksinäisten lasten auttamiseen löytyy esimerkiksi Pavrin (2001) julkaisuista. Päälähtökohtia hänen mukaansa ovat: 1) sosiaalisten taitojen opettaminen; 2) vuorovaikutustilanteiden järjestäminen; 3)

positiivisen, hyväksyvän ilmapiirin luominen; 4) vaihtoehtoisten selviytymisstrategioiden ja selitysmallien tiedostaminen; sekä 5) itsetunnon vahvistaminen. Hyvin toimivaksi interventiomenetelmäksi on todettu esimerkiksi koko luokalle tai ikäluokalle suunnattava *Friends* (esim. Barret ym. 2001), jossa harjoitellaan esimerkiksi omien tunteiden tunnistamista ja niiden pohjalta aktivoituvan käyttäytymisen kontrollointia, toisten huomioimista, positiivisten ongelmanratkaisutapojen ja ratkaisumallien käyttöä sekä sosiaalisen pelon vähentämistä. Ohjelmaa kuvataan tarkemmin tässä kirjassa Tuominiemen artikkelissa.

Liedon Keskuskoululla on toteutettu Pysyvien pienryhmien -toimintamallia, jossa yläkoulun oppilaat jaetaan 7. ja 8. luokan ajaksi 4–6 oppilaan ryhmiin, joissa kaikki ryhmissä tapahtuva oppiminen toteutui. Tällöin valintatilanteissa kukaan ei jää viimeiseksi tai ulkopuoliseksi vaan kaikki tietävät jo ennalta, keiden kanssa työskentelevät. Toiminta ei myöskään kohdistu yksinomaan riskioppilaisiin vaan pyrki kehittämään kaikkien oppilaiden myönteistä kehitystä. Malli pohjaa Goldingerin (1984) alakouluja varten kehittämään perheryhmämalliin, jolla on todettu myönteisiä vaikutuksia muun muassa koulusuorituksiin ja yhteistyöhön kotien kanssa (de Klerk & Lundholm 1983, Häärä 2004).

Pysyvät pienryhmät eli ”väriryhmät” ovat koululla oppilaille ja opettajille osa arkipäivää eivätkä vaadi erityisjärjestelyjä tai huomattavaa lisärahoitusta. Toimintamallin tavoitteena on mm. lisätä turvallisuuden- ja yhteenkuuluvuuden tunnetta koulun yhteisöissä, luoda myönteistä oppimisilmapiiriä ja ennalta ehkäistä kiusaamista, syrjimistä, yksinäisyyttä ja luokan jakautumista kielteisiin klikkeihin. Ryhmistä muodostettiin alakouluajan oppilastietojen pohjalta mahdollisimman heterogeenisia, toisin sanoen kaikissa ryhmässä oli tyttöjä ja poikia, vilkkaita ja hiljaisia sekä suorituskyvyltään erilaisia oppilaita. (Seppinen 2010.) Näin ryhmän jäsenistä jokaisella oli jotakin muilta opittavaa, mutta useimmiten myös jotakin muille opetettavaa. Sosioemotionaalinen oppiminen ja hyvinvointi yläkouluyhteisössä – tutkimushankkeessa saatujen alustavien tulosten mukaan oppilaiden mielestä ryhmien yhteishenki, tunnelma ja suoriutuminen koulutyöskentelystä parani-

vat kahden seurantavuoden aikana. Oppilaiden näkemysten mukaan väriyhmätoiminta oli omiaan rakentamaan turvallista ja yhteisöllistä koulua, jossa jokaisella on ryhmä johon kuulua ja jossa kukaan ei jää yksin (Niemi ym. 2010).

Heikon sosiaalisen kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi yksinäisyyden taustatekijöistä löytyy usein myös vähäisempi keskusteluyhteys omien vanhempien kanssa. Koska yksinäisyys myös siirtyy vanhemmilta lapsille – joko opittuna tai perittyinä – rakensimme Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen Turun kouluille *Perhefoorumin*, jossa sekä vanhemmille että lapsille tarjoutuu mukavan yhteisen toiminnan ohella mahdollisuus luoda ja ylläpitää uusia sosiaalisia verkostoja. Perhefoorumi on vanhempien omien lastensa kouluilla organisoimaa vapaamuotoista toimintaa, jossa kokoonnutaan perheiden kesken kerran viikossa koulun liikuntasaliin innostavien välineiden, kuten suuren ilmatrampoliinin, äärelle pitämään hauskaa ja vaihtamaan kuulumisia muiden vanhempien kanssa. Kerran kuukaudessa vanhemmat järjestävät *Vanhempainfoorumin*, jolloin lapsille on järjestetty valvontaa ja vanhemmat voivat keskenään syventyä valitsemansa teeman (esim. koulukiusaaminen, liikennejärjestelyt, nettiturvallisuus, seksuaalikasvatus) äärelle. Toiminta on saanut vanhempien keskuudessa hyvän vastaanoton ja vaikka rahoitus nyt kolmen vuoden jälkeen loppuu, on toiminta jäämässä elämään innokkaiden vanhempien ja opetustoimen avustusten varassa. Perhefoorumista voi lukea lisää mm. netissä julkaistavasta *Perhefoorumin työkirjasta* (Kuronen 2009).

Kolmanneksi lasten yksinäisyyttä selittäväksi tekijäksi aineistossamme nousi luokan suuri koko. Olisi helppoa ajatella, että suurilla luokilla jokaiselle löytyy kavereita, eikä kukaan jää yksin. Todellisuudessa kuitenkin juuri suurien luokkien oppilaat olivat pienten luokkien oppilaita enemmän sekä sosiaalisesti että erityisesti emotionaalisesti yksinäisempiä. Tämä johtunee siitä, että pienillä luokilla jokainen tulee huomioiduksi, uskaltaa olla oma itsensä ja kokee toiset ”omaksi porukakseen”, jonka jäsenistä pidetään huolta. Suuremmilla luokilla on helpompaa jäädä syrjään - ”kirjoantiloopiksi” - ja tulla unohdetuksi

tai ulkopuoliseksi, jonka kanssa kukaan ei mielellään leiki tai jota huomionhakuisemmat luokkakaverit kiusaavat.

Opetusministeriön linjauksen mukainen luokkakokojen pienentäminen ja oppilashuollollisten palvelujen lisääminen eli panostaminen lasten ja nuorten tärkeisiin peruspalveluihin ja varhaiseen tukeen maksaisi itsensä moninkertaisesti takaisin nyt alati kasvavien huostaanottojen, psyykkisesti sairastuneiden lasten ja nuorten laitoshoidon sekä työkyvyttömyyden kustannuksissa. Sekä iloisina, terveinä ja oppimisen motivaatiota täynnä olevina koulupäivinä.

Lähteet

- Anderson-Butcher D, Iachini AL & Amorose AJ. 2008. Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Practice* 18, 47–54.
- Barret PM, Sonderegger R & Sonderegger NL. 2001. Evaluation of an anxiety-prevention and positive coping program (FRIENDS) for children and adolescents of non-english-speaking background. *Behaviour Change* 17, 124–133.
- Boyum LA & Parke RD. 1995. The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & Family* 57, 593–618.
- Bucholz ES & Catton R. 1999. Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence* 34, 203–213.
- Dirks MA, Treat TA & Weersing V. R. 2007. Integrating theoretical, measurement, and interventional models of youth social competence. *Clinical Psychology Review* 27, 327–347.
- Eisenberg N & Mussen P. 1989. *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fagot BI. 1997. Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology* 33, 489–499.
- Franz DZ & Gross AM. 1996. Parental correlates of socially neglected, rejected, and average children. *Behavior Modification* 20, 170–182.
- Galanaki EP & Vassiopoulou HD. 2007. Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education* 22, 455–475.
- Goldinger B. 1984. *Familjegrupper I skolan: skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare*. W&W, Stockholm.
- Greener S & Crick NR. 1999. Normative beliefs about prosocial behaviour in middle childhood: What does it mean to be nice? *Social Development* 8, 349–363.
- Heinrich LM & Gullone E. 2006. The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review* 26, 695–718.
- Hoza B, Bukowski WM & Beery S. 2000. Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 119–128.
- Horowitz LM, French Rd S & Anderson CA. 1982. The prototype of a lonely person. Teoksessa Peplau LA & Perlman D. (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley-Interscience, New York, 183–205.
- Hymel S, Tarulli D, Hayden Thomson L & Terrell-Deutsch B. 1999. Loneliness through the eyes of children. Teoksessa Rotenberg KJ & Hymel S. (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 80–106.

- Häärä K. 2004. Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa - kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle. *Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti* 1, 75–109.
- Inderbitzen-Pisaruk H, Clark ML & Solano CH. 1992. Correlates of loneliness in midadolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 21, 151–167.
- Ireland JL & Qualter P. 2008. Bullying and social and emotional loneliness in a sample of adult male prisoners. *International Journal of Law and Psychiatry* 31, 19–29.
- Junttila N. 2010. *Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis, sarja B, osa 325. Turun yliopisto.
- Junttila N, Kaarakainen M-T, Neitola M, Salminen T, Talo J & Votkin H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa Laine K, Neitola M & Talo J. (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*, 51–94.
- Junttila N, Laakkonen E, Niemi & Ranta K. 2010. Modeling the interrelations of adolescents' loneliness, social anxiety and social phobia. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*.
- Junttila N, Vauras M & Laakkonen E. 2007. The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior. *European Journal of Psychology of Education* 22, 41–61.
- Junttila N, Laakkonen E, Niemi PM & Vauras M. 2009. *Social competence and socio-emotional well-being among children and adolescents*. Paper presented in symposium "Aspects and Facets of social competence" at the 13th Biennial Conference of the European Association for Learning and Instruction. Amsterdam, The Neatherlands.
- Junttila M & Vauras M. 2009. Loneliness of school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology* 50, 211–219.
- Junttila N, Voeten M, Kaukiainen A & Vauras M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66, 874–895.
- Kaukiainen A, Björkqvist K, Lagerspetz K, Österman K, Salmivalli C, Rothberg S. & Ahlbom A. 1999. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior* 25, 81–89.
- Kaukiainen A, Junttila N, Kinnunen R & Vauras M. 2005. *MASK – monita-hoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista*. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- de Klerk G & Lundholm M. 1983. *Familjegrupper – en utvärdering av fasta smågrupper i skolan*. Stockholms Universitet.
- Kuronen S. 2009. *Perhefoorumin työkirja*. Turun sosiaali- ja terveystoimen Terveystoimen edistämisen yksikkö, Perhefoorumi -hanke.

- Lämsä A-L & Takala S. 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja kasvun tukeminen. Teoksessa Lämsä A-L (toim.) *Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. PS-kustannus, Jyväskylä, 185–196.
- MacDonald K & Parke RD. 1984. Bridging the cap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development* 55, 1265–1277.
- McGuire S & Clifford J. 2000. Genetic and environmental contributions to loneliness in children. *Psychological Science* 11, 487–491.
- McWhirter BT, Besett-Alesh TM, Horibata J & Gat I. 2002. Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies* 5, 69–84.
- Niemi PM, Asanti R & Seppinen H-L: *Pysyvät pienryhmät oppimisen ja hyvinvoinnin yhteisöinä yläkoulussa – oppilaiden ja opettajien arvioita toiminnan toteutuksesta ja tuloksista*. Julkaisematon käsikirjoitus. Turun yliopisto.
- Pavri S. 2001. Loneliness in children with disabilities: How can teachers help? *Teaching Exceptional Children* 33, 52–58.
- Ranta K, Kaltiala-Heino R, Pelkonen M & Marttunen M. 2008. Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: The role of comorbidity. *Journal of Adolescence* 32, 77–93.
- Renk K & Phares V. 2004. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review* 24, 239–254.
- Rimpelä M. 2009. *Hyvinvointioppiminen ja kehitysyhteisön vahvistaminen perusopetuksen haasteena*. www.opeko.fi
- Rotenberg KJ. 1999. Childhood and adolescent loneliness: An introduction. Teoksessa Rotenberg KJ & Hymell S. (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 3–8.
- Salmivalli C. 2005. *Kaverien kanssa – vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Semrud-Clikeman M. 2007. *Social Competence in Children*. Springer, New York.
- Seppinen H-L. 2010. *Väriyhmäprojekti Liedon keskuskoululla*. Esitys Liedon kunnan tiedotustilaisuudessa.
- Storch EA, Brassard MR & Masia-Warner CL. 2003. The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal* 33, 1–18.
- Vauras M & Junntila N. 2007. Children's loneliness, social competence, and school success: The role of the family. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece* 5, 1–16.
- Weiss RS. 1973. *Loneliness. The experience of emotional and social isolation*. The MIT Press, Massachusetts.

2.

Koulun verkostot palvelemaan
kouluyhteisön ja perheen hyvinvointia

1.

Koululaisen ja perheen osallisuus kouluterveydenhuollossa

Tiina Mäenpää, TtT, yliopettaja

1.1 Johdanto

Terveydelle ja hyvinvoinnille luodaan pohja lapsuus- ja nuoruusvuosina. Perhe on lapsen ja nuoren merkittävin kehitysympäristö ja sen merkitys koululaisen elämässä on suuri. Kouluterveydenhuolto on palvelua lapsen terveyden edistämiseksi ja koko perheen hyvinvoinnin tukemiseksi. Kouluterveydenhuollon toimintaa ohjaavat suositukset ja ohjeet (Stakes 2002, Kouluterveydenhuollon laatusuositus 2004, Sosiaali- ja terveysministeriö 2008) kehottavat kuntia kehittämään lapsen ja perheen tarpeista lähtevää palvelujärjestelmää, jossa korostuu koululaisten ja perheiden kanssa tehtävä tiivis yhteistyö ja heidän tasavertainen osallisuutensa. Kouluterveydenhuollossa on perinteisesti nähty lapsi asiakkaana ja perhe on ollut taustatekijänä. Toisaalta lapsilta ei voida edellyttää aktiivista asiakkuutta ja omista asioista huolehtimista kouluterveydenhuollossa. Nykyisin korostetaan perheen asiakkuutta ja vanhempien tasavertaista osallisuutta lapsen terveen kasvun ja kehityksen tukemiseen koulussa ja kouluterveydenhuollossa. Kouluterveydenhuollossa pidetään tärkeänä koululaisen kotiolojen

tuntemista, jotta hänen kasvuun, kehitystään ja terveyttään voidaan tukea ja edistää. Perhekeskeinen työskentely ei ole kuitenkaan ollut kovin yleistä kouluterveydenhuollossa.

Koululaiset tarvitsevat muitakin huolehtivia ja luotettavia aikuisia elämäänsä kuin omia vanhempiaan. He tarvitsevat tukiverkostoa, joka muodostuu vanhempien lisäksi opettajista, kouluterveydenhoitajasta ja oppilashuollon muusta henkilöstöstä. Kouluterveydenhuolto voi olla myös osa perheiden tukiverkostoa, josta he saavat tarvittaessa apua. Kouluterveydenhuollon painotus on laajentumassa fyysisen terveyden seurannasta ja seulontatutkimuksista koululaisen kokonaisvaltaisen terveyden edistämiseen sekä koko perheen hyvinvoinnin tukemiseen. Tämän toteuttamisessa huomiota tulee kiinnittää lapsen, nuoren ja vanhempien mielipiteiden ja kokemusten kuulemiseen.

Tässä artikkelissa kuvataan koululaisen ja perheen osallisuutta yhteistyön ulottuvuutena. Tarkastelukulmana on lasten, nuorten ja perheiden osallisuuden lisääminen sekä perheiden kanssa tehtävän yhteistyöosaamisen syventäminen kouluterveydenhuollossa. Artikkelin painottuu alakouluun ja kouluterveydenhoitajan työn näkökulmaan, mutta sitä voidaan hyödyntää kaikkien oppilashuollon työntekijöiden ja perheiden yhteistyössä. Artikkelin perustuu tutkimukseen (Mäenpää 2008), jossa selvitettiin kuudesluokkalaisten, vanhempien ja alakoulujen terveydenhoitajien kokemuksia yhteistyöstä.

1.2 Kouluterveydenhuolto koululaisen ja perheen hyvinvoinnin tukijana

Kouluterveydenhuollon laatusuosituksessa (2004) ja kouluterveydenhuollon oppaassa (Stakes 2002) painottuvat varhainen puuttuminen ja kiinteä yhteistyö koululaisten perheiden kanssa. Kouluterveydenhuollon tavoitteena on lapsen, nuoren ja perheen terveyden ja hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. Kouluterveydenhuolto on osa oppilashuol-

toa, jonka tarkoituksena on tukea ja edistää koululaisen oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä, sosiaalista hyvinvointia sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008.) Lasten ja nuorten keskeisenä terveystarkastuspalveluna kouluterveydenhuollon tulee olla ennaltaehkäisevästi hyvinvoinnin uhkia poistavaa ja tehokkaasti ongelmiin tarttuvaa (Hallituksen politiikkaohjelma 2007).

Kouluterveydenhuolto ja koululaisen terveyden edistäminen ovat yhteistyötä, johon osallistuvat koululainen, vanhemmat, kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, opettajat ja oppilashuollon muut asiantuntijat. Kouluterveydenhuollossa korostuu ehkäisevä työ ja varhainen puuttuminen. Kouluterveydenhuollon yksilökeskeisen terveyden edistämisen perusta muodostuu koululaisten terveyden ja hyvinvoinnin seuraamisesta, arvioinnista ja edistämisestä. Määräaikaiset terveystarkastukset ovat koko ikäluokkaa koskevia terveystarkastuksia. Niissä pitäisi seurata ja arvioida koko perheen hyvinvointia ja sen riskitekijöitä sekä oppilaan fyysistä ja psykososiaalista terveydentilaa. Terveystarkastuksissa pyritään löytämään mahdollisimman varhain lapset, nuoret ja perheet, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja tiiviimpää seurantaa. Lisäksi arvioidaan koululaisen jatkotutkimusten, tuen ja hoidon tarvetta sekä ohjataan tarvittaessa jatkohoitoon. Terveystarkastukset ovat samalla terveysneuvontatilanteita ja ehkäisevää mielenterveystyötä. (Stakes 2002, Kouluterveydenhuollon laatusuositus 2004, Sosiaali- ja terveysministeriö 2008.)

Kouluterveydenhuollon asetuksen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008) mukaan laaja terveystarkastus tehdään kolme kertaa peruskoulun aikana: koulun alkaessa 1. luokalla, murrosiän alkaessa 5. luokalla ja 8. luokalla jatko-opintoihin valmistauduttaessa. Laajat terveystarkastukset toteutetaan kouluterveydenhoitajan ja lääkärin yhteistyönä. Niissä arvioidaan oppilaan ja perheen kanssa lapsen ja nuoren sekä koko perheen terveyttä ja hyvinvointia. Lapsen ja koko perheen terveyttä ja hyvinvointia arvioidaan keskustelemalla ja kysymällä oppilailta ja vanhemmilta keskeisiä asioita, kuten perheenjäsenen sairauksista, muutoksista perhetilanteesta sekä mielenterveys- ja päihdeongelmista. Tarvittaessa terveyden ja hyvinvoinnin arviointiin

voi osallistua muitakin ammattihenkilöitä, kuten opettaja ja koulukuraattori. Terveydenhoitaja tekee laajojen terveystarkastusten väli vuosina terveystarkastukset koululaisen kasvun ja kehityksen seuraamiseksi ja terveyden edistämiseksi. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää ja keskeistä lapsen terveyden edistämässä, siksi oppilaiden vanhemmat kutsutaan mukaan kaikkiin koulun terveystarkastuksiin ja terveystapaamisiin, mutta erityisesti laajoihin terveystarkastuksiin (Stakes 2002, Kouluterveydenhuollon laatusuositus 2004).

Kouluterveydenhuollossa vanhempien kanssa yhteistyötä tehdään yleisimmin puhelimen ja sähköpostin välityksellä. Muita yhteistyön muotoja ovat perheille tehtävät terveystarkastukset sekä vanhempainillat. Kouluterveydenhoitaja tekee kotikäyntejä vähän, mutta niiden merkitys korostuu silloin, kun perheillä on vaikeita ongelmia. Yhteistyö jää usein tiedon vaihdoksi koululaisen ongelmatilanteissa. Vanhemmilla on ainutlaatuista, arkipäivän tietoa lapsesta ja perheen elämäntilanteesta, ja heiltä terveydenhoitaja saa monipuolisemmin tietoa kuin lapselta itseltään. Ammatilainen ei yksin onnistu koululaisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä, vaan tarvitaan vanhempien osallistumista ja sitoutumista. (Mäenpää 2008.)

Tavallisimpia terveydenhoitajan käyttämiä hoitotyön menetelmiä kouluterveydenhuollossa ovat keskustelu, kuuntelu, tuen sekä merkityksellisen tiedon antaminen koululaisille ja heidän perheilleen. Kouluterveydenhuollossa pyritään vahvistamaan oppilaan terveydenlukutaitoa sekä osallisuutta oman terveyden edistämiseen. Tärkeää koululaisen hyvinvoinnin edistämistä on itsetunnon ja vahvuuksien tukeminen, jossa apuvälineenä voidaan käyttää Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymän (2008) kehittämää Itsenäistyvän nuoren roolikarttaa. Terveydenhoitajat ovat tärkeässä asemassa havaitsemaan koululaisten pulmia ja ongelmia. Lasten ja nuorten auttaminen tunne-elämän ja perheestä johtuvissa ongelmissa, käyttäytymisen häiriöissä ja psykososiaalisissa ongelmissa on tärkeä ja keskeinen osa kouluterveydenhoitajan työtä (Puskari & Bernardo 2007). Varhaisen puuttumisen keinoin kouluterveydenhoitaja saa selville koululaisen huolet ja siten pystyy auttamaan oppilasta niissä. Varhainen puuttuminen tarkoittaa

varhaisia toimia, jotka ovat käynnistetty, kun ammattihenkilölle on herännyt huoli lapsen tai perheen tilanteesta. Varhainen puuttuminen edellyttää, että työntekijä tunnistaa huolen ja osaa ottaa sen puheeksi ja lopuksi tarjoaa tukea lapselle ja perheelle. Eriksson ja Arnkil (2005) ovat kehittäneet hyvää palautetta saaneet Huolen vyöhykkeistö ja Huolen puheeksiotto -menetelmät, joita kouluterveydenhoitajat voivat käyttää lapseen ja perheen tilanteeseen liittyvän huolen arviointiin ja vaikean asian puheeksi ottamiseen.

Vanhemmat ja koululaiset arvostavat kouluterveydenhuollon palveluita ja kouluterveydenhoitajan koululla oloa. Vanhemmille on tärkeää, että heillä on paikka, josta he saavat tukea lapsen ja nuoren terveyteen ja hyvinvointiin liittyvissä huolissa ja ongelmissa. Vanhemmat ja koululaiset kokevat turvallisuuden tunnetta siitä, että lapsen terveyttä seurataan ja kouluterveydenhoitaja on koululla lapsen terveyttä ja hyvinvointia koskevia asioita hoitamassa. Perheet luottavat kouluterveydenhoitajan asiantuntijuuteen ja kykyyn huomata ja puuttua, jos lapsen terveydessä on jotain poikkeavaa. Perheet uskovat saavansa apua kouluterveydenhoitajalta näissä tilanteissa. Koululaiset ja vanhemmat kokevat terveydenhoitajan tukea antavaksi ja luotettavaksi aikuiseksi. Vaikka perheet luottavat kouluterveydenhuollon palveluihin, he eivät tunne niitä riittävästi eivätkä tiedä, minkälaisissa asioissa kouluterveydenhoitajan kanssa voi olla yhteydessä. (Mäenpää 2008.)

Kouluterveydenhuolto on matalan kynnyksen tukimuoto. Koululaisten mukaan sinne on helppo mennä. Siksi on tärkeää, että perheille tiedotetaan nykyistä tehokkaammin erilaisia tiedotuskanavia käyttäen kouluterveydenhuollon monialaisista palveluista. (Mäenpää 2008.) Kouluterveydenhuollon oppaan (Stakes 2002) mukaan kouluterveydenhoitaja tiedottaa perheille kouluterveydenhuollon tavoitteista, toiminnasta, työntekijöistä, yhteydenottomahdollisuuksista ja lasten terveystarkastusohjelmasta ja seulontasuunnitelmasta. Tiedottamisessa korostetaan, että oppilas voi mennä kouluterveydenhoitajan luokse kaikenlaisten huolien ja vaivojen, kuten kotihuolien, oppimisongelmien tai koulukiusaamisen vuoksi. Tiedottamisessa tulee korostaa myös perheiden mahdollisuudesta keskustella kouluterveydenhuol-

lon ammattilaisten kanssa huolistaan, kuten kasvatuskysymyksistä ja vanhemmuudesta (Mäenpää 2008). Vanhemmille lähetetään myös lapselle tehtyjen tutkimusten ja mittausten tulokset kirjallisena. Lisäksi kouluterveydenhuollon laatusuosituksen (2004) mukaan kouluterveydenhoitaja ja -lääkäri tekevät yhteistyötä perheiden kanssa osallistumalla säännöllisesti vanhempainiltoihin ja tekemällä yhteistyötä vanhempainyhdistysten kanssa. Kouluterveydenhoitaja tekee myös tarpeen mukaan kotikäyntejä yhdessä muun oppilashuollon henkilöstön kanssa.

Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset vaikuttavat perheiden terveyteen ja hyvinvointiin. Esimerkiksi lasten, nuorten ja lapsiperheiden välillä on tunnistettu sosioekonomisia terveyseroja, joiden kaventamisessa ehkäisevillä palveluilla, kuten kouluterveydenhuollolla on tärkeä tehtävä (Hallituksen politiikkaohjelma 2007). Kouluterveydenhuollon palveluiden tulee vastata lasten ja perheiden terveys- ja hyvinvointitarpeisiin ja tämä edellyttää yhä vahvemmin lasten, nuorten ja perheiden osallistumisen lisäämistä ja kuulemistä (Mäenpää 2008).

1.3 Perhe kouluterveydenhuollossa

Lapsen hyvinvoinnin perusta on turvallinen ja toimiva perhe. Jokainen perhe on yksilöllinen ja ainutlaatuinen ja sitä tulee kunnioittaa kouluterveydenhuollossa. Perheellä on läheisine ihmissuhteineen suuri merkitys koululaisen elämässä. Perheessä muodostuvat läheiset ihmissuhteet, turvallisuuden tunne ja elämän aineellinen perusta. Perheenjäsenet ovat riippuvaisia toisistaan ja vaikuttavat toisiinsa. Heidän välillään on kiintymystä, henkistä tukea, velvollisuuksia ja sitoumuksia. (Friedman ym. 2003.) Lapsen itsetunnon, persoonallisuuden ja mielenterveyden kehittymisen kannalta perheenjäsenten keskinäiset suhteet, kodin ilmapiiri ja vanhempien sekä sisarusten suhtautuminen lapseen ovat

merkityksellisiä (Nurmi ym. 2006). Perheenjäsenten välisillä vuoro-vaikutussuhteilla on suuri merkitys myös koululaisen subjektiiviselle hyvinvoinnin kokemukselle (Joronen 2005). Lapselle tärkeää on vanhempien osoittama lämpö ja rakkaus, lapsen tarpeista kiinnostuminen ja huolehtiminen sekä lapsen kiittäminen ja rohkaiseminen (Nurmi ym. 2006). Huolia ja kielteisiä tunteita perheessä nuorelle aiheuttavat eripuraisuus, ristiriidat, vanhempien avioero sekä perheenjäsenen sairaus tai kuolema (Joronen 2005). Keskeistä on läheisten suhteiden subjektiivinen merkitys (Sallinen 2006).

Perhemuodot ovat moninaistuneet ja erilaiset vaihtoehdot normalisoituneet. Perherakenteiden moninaistumisen myötä käsitys perheestä on muuttunut. Perhe voi olla erilainen eri perheenjäsenten näkökulmasta tarkasteltuna, jolloin perheen yksiselitteinen määrittely on hankalaa. Perheen määrittely vaihtelee riippuen määrittelijän taustasta. Perhe tulee määritellä yksilöllisesti sen asiayhteyden mukaan, jossa perhettä tarkastellaan. (Friedman ym. 2003). Koulussa ja kouluterveydenhuollossa toimivilla ammattilaisilla tulee olla laaja ja joustava käsitys perheestä, jotta he pystyvät arvioimaan perheen tilannetta, auttamaan ja tukemaan perheen omia voimavaroja sekä lisäämään perheen itsehoitokykyä. Tärkeää on, että asianomaiset itse määrittävät perheensä ja siihen kuuluvat jäsenet. (Friedman ym. 2003, Åstedt-Kurki ym. 2008.) Kouluterveydenhuollossa tieto lapsen perheestä ja perhetilanteesta on vähäistä. Jos lapsen terveydessä ei ole mitään erityistä seurattavaa, lapsi ja hänen perheensä jäävät kouluterveydenhuollossa vähälle huomiolle. Ne lapset ja perheet, joilla on terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä ongelmia, tunnetaan paremmin. Jotta koululainen voidaan kohdata yksilönä kokonaisvaltaisesti ja tukea hänen terveyttään yksilöllisesti, kouluterveydenhuollon ammattilaisten on tiedettävä lapsen perheen elämästä ja elämäntilanteesta. (Mäenpää 2008.)

Käsityksen koululaisen perheestä ja perheen sosiaalisesta verkostosta saa keskustelemalla niistä tapaamisten yhteydessä. Kouluterveydenhuollossa voidaan käyttää apuna verkostokarttamenetelmää perheen tai koululaisen sosiaalisen tuen lähteiden sekä tärkeiden tai kuormittavien ihmissuhteiden esille saamiseksi. Koululainen tai perhe kuvaa ympy-

rän muotoisella kartalla perhesuhteiden, sukulaissuhteiden, muiden tärkeiden ihmissuhteiden, koulun käyntiin tai työhön ja harrastustoimintaan liittyvien ihmissuhteiden ja ammattihenkilöiden läheisyyttä tai etäisyyttä itsestään. Joskus keskustelu tärkeistä henkilösuhteista ja tukevista tai kuormittavista suhteista voi vaikuttaa myönteisesti perhesuhteiden kiinteytymiseen sekä sukulais- ja ystävyysuhteiden ylläpitoon. (Seikkula 1994).

Suuri osa lapsiperheistä voi hyvin, mutta lapsiperheiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyy nyky-yhteiskunnassa lisääntyvästi monenlaisia uhkia. Yhä enemmän on perheitä, joissa on yksinäisyyteen, yksinhuoltajuuteen, huonoon taloudelliseen tilanteeseen, työhön ja työttömyyteen, mielenterveyteen tai päihteiden käyttöön liittyviä ongelmia. (Armanto & Koistinen 2007.) Suomalaisessa yhteiskunnassa parisuhteet ovat muuttuneet entistä hauraammiksi ja puolet avioliitoista päättyy avioeroon. Ne voivat aiheuttaa lapsille ja nuorille turvattomuuden tunnetta. Perheiden elämänrytmi on kiihtynyt niin, että perheiden yhdessä viettämä aika on vähäistä. Työelämä kuluttaa vanhempien voimavaroja niin, että lasten kanssa olemiseen ei jakseta keskittyä. (Sallinen 2006.) Lisäksi nykyajan perheet elävät nopeasti muuttuvassa ja monimutkaistuvassa maailmassa, jossa vanhemmilla ei ole lasten kasvattamisen malleja. Kasvatusperinteet eivät välttämättä enää välity sukupolvelta toiselle. (Armanto & Koistinen 2007.) Ongelmat perheissä heijastuvat helposti lasten hyvinvointiin oireiluna ja pahoinvointina monella osa-alueella ja tästä seuraa usein erityisen tuen tarvetta (Stakes 2002).

Koululaisen terveys ja hyvinvointi heijastaa perheen terveyttä ja hyvinvointia. Lapsen terveyden ja hyvinvoinnin ongelmien alkuperä löytyy usein perheestä ja kotiloista. (Mäenpää 2008.) Korjaavien palveluiden lisäämisellä ei ratkaista perheiden terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Tarvitaan pulmien ennalta ehkäisemistä, niiden mahdollisimman varhaista tunnistamista ja oikea-aikaista tukea. (Armanto & Koistinen 2007.) Kouluterveydenhuolto on koululaisen lähi-terveyspalvelua, jossa korostuu ennalta ehkäisevä työ ja siten se on luonnollinen paikka koululaisen ja perheen terveyden edistämiseen.

Kouluterveydenhuollossa yhteistyö vanhempien kanssa on koululaisen ja koko perheen terveyden edistämistä. Koululaista ei pystytä auttamaan eikä hänen tilannettaan muuttamaan, jos lapsen vanhemmat eivät ole asiassa mukana. (Mäenpää 2008.)

Alakoululaiset haluaisivat, että vanhemmat puhuisivat heidän kanssaan terveyteen liittyvistä asioista ennemmin kuin opettaja tai terveydenhuoltohenkilökunta. Tämä kertoo siitä, että vanhemmilla on tärkeä rooli lastensa kasvattamisessa terveellisiin elämäntapoihin ja tottumuksiin. Vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä, kuinka tärkeä rooli ja vaikutus heillä on. Heiltä puuttuu usein luottamus itseensä lastensa terveyskasvattajina. Siksi vanhemmat ja lapset pitäisikin ottaa nykyistä huomattavasti vahvemmin yhteistyökumppaneiksi kouluterveydenhuollossa. Tällöin vanhemmat saisivat lastensa rinnalla tietoa terveysasioista ja perheen hyvinvoinnin edistämisestä. (Jarvis & Stark 2005.)

Lasten mielipiteitä kysytään vähän ja yhteistyökumppanina lapsi on terveyspalveluiden piirissä asetettu passiiviseksi toiminnan kohteeksi. Aikuiset puhuvat lasten puolesta ja lapset tulevat harvoin nähdyiksi ja kuulluiksi omalla äänellään. Koululaisten pitäisi voida ilmaista näkemyksensä asioihin, jotka liittyvät heihin itseensä. (Sirviö 2006.) Terveydenhoitaja kysyy koululaisen mielipiteitä erityisesti ongelmatilanteissa. Koululaiset arvostavat sitä, mutta heidän mielestään sitä pitäisi lisätä ja laajentaa kaikkeen keskusteluun kouluterveydenhuollossa. Koululaisten näkemyksensä esimerkiksi terveyskasvatuksesta ja koulun terveyden edistämisestä ja kouluterveydenhuollon palveluiden kehittämisestä tulisi ottaa vakavasti. (Mäenpää 2008.) Heiltä saataisiin sellaista käyttäjätietoutta, jota ei muuten saataisi. Lapset ja nuoret on nähtävä aktiivisina toimijoina ja omaan elämäänsä vaikuttajina. Jo pienet alakoululaiset ovat hyvin taitavia esittämään ideoitaan ja osallistumaan itseään koskevan toiminnan suunnitteluun. (Siurala 2007.) Vaikka koululaisten osallistumisesta ja osallisuudesta puhutaan, sille on käytännössä annettava nykyistä enemmän mahdollisuuksia kouluterveydenhuollossakin (Mäenpää 2008).

1.4 Perhekeskeinen työtapo kouluterveydenhuollon lähtökohtana

Perhekeskeisyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista lasten, nuorten ja perheiden terveyden edistämisen tapaa, joka varmistaa, että se on suunniteltu kattamaan koko perheen eikä pelkästään koululaista. Kaikki perheen jäsenet huomioidaan asiakkaina ja heidän kanssaan tehdään yhteistyötä. Yhteistyölle on ominaista tasavertainen yhdessä toimiminen, yhteisen tavoitteen asettaminen neuvotellen perheen kanssa ja yhteisten päätösten tekeminen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteistyösuhteeseen kumpikin osapuoli tuo omat arvonsa ja asenteensa ja on tärkeää, että kaikki osapuolet kunnioittavat toistensa näkemyksiä. Hyvä yhteistyösuhde perheen kanssa rakentuu molemminpuoliselle luottamukselle, tasavertaisuudelle ja vastavuoroisuudelle. (Betz 2006, Shields ym. 2006.) Kouluterveydenhuollon perhekeskeisyys nähdään usein vielä ongelmalähtöisen toimintatavan lähtökohdista eikä vanhempien ja koululaisten omat näkemykset riittävästi välity kouluterveydenhuollon ammattilaisille. Kouluterveydenhuollon työmenetelmät ovat usein asiantuntijakeskeisiä ja niitä käytetään rutiininomaisesti, mikä vaikeuttaa perheen osallisuuden huomioimista ja vahvistamista. Koululaisten lisäksi vanhempia tulee kannustaa osallistumaan lapsensa terveyttä ja hyvinvointia edistävään toimintaan ja päätöksentekoon oman elämäntilanteensa asiantuntijoina. Lapset ja perheet tuleekin kohdata kouluterveydenhuollossa osallisina eikä vastaanottajina. (Mäenpää 2008.)

Sirviö (2006) esittää neljä asiakkaan osallisuutta kuvaavaa tasoa asiakastilanteessa, joita voidaan ajatella esiintyvän myös kouluterveydenhuollon asiakkuuksissa. Osallisuuden tasoja ovat: mukanaolo, osatoimijuus, sitoutuminen ja vastuunotto. Osallisuuden tason muodostumiseen vaikuttavat koululaisen ja vanhempien valmiudet olla osallisena, tarve sekä osallisuudesta koettu hyöty perheen terveydelle. Mukanaolon tasoa voidaan kuvata velvollisuustasona, jolloin perhe on tietoisesti ja vapaaehtoisesti passiivisessa roolissa tai työntekijä on sijoittanut sen passiiviseen rooliin. Tällä tasolla työntekijän asiantuntijuus

korostuu samalla kun perhe on terveyden edistämisen objektina. Osa-toimijuuden tasolla perhe aktivoituu tilanteessa, mutta ei kyseenalaista työntekijän asiantuntijuutta. Keskustelu ja perheen saamat ohjeet jäävät yleiselle tasolle eikä niitä liitetä perheen omaan elämäntilanteeseen. Sitoutumisen tasolla asiakasperhe hyödyntää aktiivisesti työntekijän asiantuntijuutta ja haluaa kuulla erilaisia omaan elämäänsä sopivia vaihtoehtoja ja osaa arvioida niitä kriittisesti omasta näkökulmastaan. Vastuunoton tasolla perhe vastaa toiminnastaan eikä välttämättä odota työntekijältä apua tai hyväksyntää päätöksilleen. Perhe kykenee tunnistamaan omia voimavarojaan ja sillä on valmiuksia pohtia ennakoivasti omaan terveyteensä ja hyvinvointiinsa liittyviä tekijöitä.

Perhekeskeisyyden lähtökohtana kouluterveydenhuollossa on koululaisen perheen pitäminen tärkeänä lapsen ja nuoren elämässä. Perhe tulee nähdä lapsen ja nuoren perustukijana, jota kannustetaan osallistumaan sitoutuneesti ja vastuullisesti koululaisen ja koko perheen hyvinvoinnin edistämiseen. Keskiössä on lapsen ja perheen ainutlaatuisuuden ja itsemääräämisen kunnioittaminen. (Mäenpää 2008.) Kaikessa perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää kunnioitettava kohtelu ja perheen osallistumisen mahdollistaminen. Kouluterveydenhuollossa pyritään vahvistamaan koululaisen ja hänen perheensä voimavaroja arvostamalla kullekin perheelle ominaisia terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä tunteita, tietämistä ja toimintaa. (Åstedt-Kurki ym. 2008.)

Kouluterveydenhuollon perhekeskeisessä toimintatavassa tulee korostua perheen asiantuntijuuden ja vahvuuksien korostaminen, voimavarojen tukeminen sekä vastuun jakaminen (Svavarsdottir 2006). Perhekeskeinen työskentely edellyttää perheen elämäntilanteen tuntemusta. Perhekeskeinen yhteistyö kouluterveydenhuollossa rakentuu perheen avoimesta kohtaamisesta, vastavuoroisesta tiedon antamisesta, koululaisen ja perheen yksilöllisestä terveyden ja hyvinvoinnin edistämisestä sekä vanhemmuuden ja parisuhteen voimavarojen vahvistamisesta. Kouluterveydenhoitajan ja vanhempien yhteistyön keskeinen lähtökohta-ajatus on se, että vanhempi on oman lapsensa ja perheensä elämäntilanteen asiantuntija. Perheen elämäntilanteen esiin saamiseksi

kouluterveydenhuollossa voidaan kehittää Hopian ja työtovereiden (2006) luomaa perheneuvotteluinterventiota systematisoimaan perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä sekä vahvistamaan perhekeskisuutta. Perheneuvotteluissa saadaan tietoa perheen elämäntilanteesta, perheen sisäisistä vuorovaikutussuhteista sekä vanhempien keskinäisestä kommunikaatiosta. Mäenpään (2008) mukaan lapsen terveyden tarkastelu monipuolistuu, kun käytettävissä on vanhempien näkemykset perheen tilanteesta. Ilman vanhempien näkemystä lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista kouluterveydenhuollon ammattilaiset voivat todeta koululaisen terveydenedistämissuunnitelman tehottomaksi.

Koululaisten ja perheiden terveysneuvonnassa pelkkä tiedon antaminen ei riitä. Neuvonnan on liityttävä lapsen ja perheen kokemusmaailmaan. Ohjauksessa tulee huomioida lapsen ikä ja teeman ajankohtaisuus ikäkaudelle. Tiedon jakamisen ohella tarvitaan kokemusten ja tunteiden jakamista. Keskeistä on se, että kouluterveydenhuollon ammattilaiset auttavat koululaista ja vanhempia ymmärtämään tietoa ja soveltamaan sitä omaan elämäänsä. Se miten ja mitä tietoa perheelle annetaan vaikuttaa perheen omien voimavarojen kehittymiseen ja tunnistamiseen (Sirviö 2006). Perheiden voimavaroja tukevasta terveysneuvonnasta voidaan käyttää esimerkkeinä lapsiperheiden terveystottumusten arviointiin ja edistämiseen toteutettuja Sydänliiton (2009) Neuvokas perhe -ohjelmaa ja Turun kaupungin terveystoimen (2008) toteuttamaa Painokas -hanketta. Niissä on kehitetty konkreettisia työvälineitä perheiden elintapaneuvontaan. Kehitettyjä menetelmiä voidaan soveltaen hyödyntää alakoululaisten perheiden neuvonnassa kouluterveydenhuollossa.

Perheiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen painotusta pitäisi suunnata tulevaisuutta ennakoivaan toimintaan eikä menneisyyden ja tämän hetken asioiden kartoittamiseen, koska menneisiin ei voida enää vaikuttaa. Ennakoivassa toimintatavassa keskustellaan perheen kanssa, millaisia voimavaroja sillä on selvittää erilaisista eteen tulevista perheeseen, lapsiin, tai parisuhteeseen liittyvistä tilanteista. Lisäksi voidaan keskustella, miten perhe voi edelleen vahvistaa tekijöitä, joiden kokee lisäävän terveyttään ja hyvinvointiaan. (Sirviö 2006.)

Vanhemmuuden ja vanhempien parisuhteen tukeminen on tukea lapsen hyvinvoinnille. Vanhemmuuden ja parisuhteen tukemisen menetelminä kouluterveydenhuollon ammattilaiset käyttävät niiden puheeksi ottamista, keskustelun mahdollistamista ja edistämistä. Näiden rinnalla voidaan hyödyntää vanhemmuuden ja parisuhteen roolikarttoja. Vanhemmuuden roolikartan avulla on mahdollista jäsentää ja selkiyttää vanhemmuutta erilaisten roolien kautta. Parisuhteen roolikarttaa käytetään jäsentämään keskustelua parisuhteesta ja havainnollistamaan pariskunnan ajatuksia siitä. (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymä 2003.) Sukupuun piirtäminen auttaa perheenjäseniä näkemään itsensä ja läheisensä uudessa valossa sekä auttaa ymmärtämään läheisiä ihmissuhteita. Menetelmän tavoitteena on herättää keskustelua ja auttaa vanhempia näkemään omia kasvatus-, toiminta- ja vuorovaikutustapojaan suhteessa oman lapsuudenperheensä ja sukunsa tapoihin. (Ijäs 2003.)

Jos vanhemmalla on vanhemmuuteen vaikuttavia ongelmia, kuten mielenterveyteen liittyvää huolta, päihderiippuvuutta tai fyysinen sairaus, se kuormittaa lapsen hyvinvointia monella tavalla. Lapsen ja vanhemman terveyttä ja hyvinvointia voidaan tukea tällaisessa tilanteessa Toimiva lapsi ja perhe -hankkeessa kehitettyä lapset puheeksi -keskustelumenetelmää käyttäen. Se on neuvonnallinen menetelmä, jossa työntekijä puhuu vanhempien kanssa lapsen vahvuuksista ja haavoittuvuuksista, kertoo lasta yleisesti suojaavista tekijöistä ja selvittää huolen aiheita. (Stakes 2008.)

1.5 Perheiden kohtaaminen kouluterveydenhuollossa

Kouluterveydenhuollossa korostuvat henkilöstön hyvät vuorovaikutus- taidot. Ymmärtävän ja luottamuksellisen yhteistyösuhteen syntymistä voidaan edistää avoimella, tuomitsemattomalla ja perheen vahvuuksia arvostavalla vuorovaikutuksella. Luottamusta vahvistaa perheen kuun-

telu, voimavarojen tukeminen ja luottamuksen arvoisena oleminen. Tärkeää on perheen positiivisten asioiden huomaaminen. (Clausson ym. 2003). Perheen ja työntekijän yhteistyösuhteen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat molemmat osapuolet, ja vuorovaikutuksen sisältö ja sävy ovat siinä ratkaisevia tekijöitä. Hyvän vuorovaikutussuhteen edellytyksiä ovat perheen tasa-arvoinen kohtaaminen ja yhteistyösuhteen jatkuvuus. (Åstedt-Kurki ym. 2008.)

Kouluterveydenhuollon työntekijöiden ja perheen yhteistyön tavoitteena ovat mahdollisimman luottamukselliset ja avoimet suhteet, jotta vanhemmat voivat tarvittaessa ottaa helposti yhteyttä kouluterveydenhuoltoon. Vuorovaikutus koululaisen sekä perheen ja kouluterveydenhoitajan välillä on koettu mutkattomaksi ja kohtaamiset luonteviksi, joita vastavuoroinen tunteminen helpottaa (Mäenpää 2008). Hyvä yhteistyö työntekijän ja perheen välillä ilmenee siten, että perhe voi kokea kouluterveydenhoitajan yhteydenotot ja kotikäynnit myönteisinä asioina ja kouluterveydenhuollon henkilöstön kanssa voidaan keskustella perheen vaikeistakin asioista ilman, että perhe tuntee itsensä nolatuksi (Stakes 2002, Kouluterveydenhuollon laatusuositus 2004). Koululaisen sekä perheen ja työntekijän hyvä yhteistyösuhte kouluterveydenhuollossa on tulos, jonka avulla saadaan aikaan myös muita terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen tuloksia. (Sirviö 2006).

Kouluterveydenhuollon työntekijän on osattava keskustella ja neuvotella avoimesti sekä oltava suora ja rehellinen vuorovaikutuksessaan. Vuorovaikutukseen kuuluu kuuntelua, kysymistä, neuvojen ja tiedon antamista, opettamista, tukemista, kyseenalaistamista ja vahvistamista. Keskeistä on pyytää koululaista ja vanhempia itse kuvaamaan omaa tilannettaan, tunteitaan, kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Yhteistyö vaatii turvallisen ympäristön ja riittävästi aikaa. (Hook 2006.) Hietanen-Peltola esittelee tämän kirjan artikkelissaan Forssan seudun kouluterveydenhuollossa toteutettua Perhekeskeinen kouluterveydenhuolto-hanketta, jonka toteutustavoissa konkretisoituu monin eri tavoin perheiden kunnioitus sekä vuorovaikutuksen avoimuus ja suoruus.

Vuorovaikutussuhteessa on tärkeää huomata koululaisessa ja perheessä oleva hyvä ja antaa siitä myönteistä palautetta. Toivon ja optimismin lisääminen koulussa ja kouluterveydenhuollon vuorovaikutustilanteissa parantaa koululaisen ja perheenjäsenten fyysistä ja henkistä terveyttä ja hyvinvointia. (Miller ym. 2008.) Kouluterveydenhoitajan ja koululaisen yhteistyösuhteen ydin on aitous. Siihen sisältyy herkkyys havaita oppilaan pieniä merkkejä ja se edellyttää työntekijöiltä tarkkaavaisuutta. Lapsen arvostavaan kohtaamiseen liittyy huolellinen kuunteleminen ja terveyteen liittyvien mielipiteiden ja kokemusten kysyminen. Tärkeää on ottaa koululainen mukaan itseään koskevaan päätöksentekoon. Oppilaalle tulee antaa riittävästi aikaa puhua asioistaan minkään keskeyttämättä. Tärkeää on myös se, että koululainen ja hänen ajatuksensa otetaan vakavasti. Koululaisen arvostamista on se, että hänelle selitetään konkreettisesti perustellen esimerkiksi seulontatutkimusten tuloksia sekä elintapoihin liittyvää neuvontaa. Koululaisen kohtaamiseen liittyy keskeisesti hänen yksityisyytensä kunnioittaminen. Vastaanottoilanteissa yksityisyyden huomiointi liittyy siihen, että huoneen ikkunaverhot suljetaan, samoin ovi pidetään kiinni, ollaan hienotunteisia, kun koululainen on vähissä vaatteissa sekä suunnitellaan kohtaamistilanteet niin, ettei työntekijän tarvitse useaan kertaan poistua huoneesta hakemaan tutkimusvälineitä. Koululaiset kokevat, että terveydenhoitajalle on helppo paljastaa omia, yksityisiä asioita, koska he luottavat terveydenhoitajan vaitioloon ja hänen apuunsa.

Lähteet

- Armanto A. & Koistinen P. (toim.) 2007. *Neuvolatyon käsikirja*. Tammi, Helsinki.
- Eriksson E. & Arnkil T. 2005. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakesin oppaita 60. Stakes, Helsinki.
- Betz C. 2006. Parent-professional partnerships: bridging the disparate worlds of children, families, and professionals. *Journal of Pediatric Nursing* 21, 333–336.
- Clausson E, Petersson K & Berg A. 2003. School nurses' view of schoolchildren's health and their attitudes to document it in the school health record – a pilot study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 17, 392–398.
- Friedman M, Bowden V & Jones E. 2003. *Family Nursing. research, theory and practice*. 5. painos. Pearson Education LTD. Upper Saddle River, New Jersey.
- Hallituksen politiikkaohjelma. 2007. *Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma*. Saatavissa http://valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/lapset/ohjelman-sisaeltoe/HPO_Lapset_HSA2007.pdf/ Luettu 23.10.2009
- Helminen M-L. & Iso-Heiniemi M. 1999. *Vanhemmuuden roolikartta. Käyttäjän opas*. Suomen Kuntaliitto, Helsinki.
- Hook M. 2006. Partnering with patients – a concept ready for action. *Journal of Advanced Nursing* 56, 133–143.
- Hopia H, Heino-Tolonen T, Paavilainen E & Åstedt-Kurki P. 2006. Hoitajien kokemukset perheneuvottelun toteutumisesta yliopistosairaalan lastenosastolla. *Hoitotiede* 18, 14–24.
- Ijäs K. 2003. *Sukupuusi: avain oman elämän ja perheen ymmärtämiseen*. Kirjapaja, Helsinki.
- Jarvis J. & Stark S. 2005. Partnership working and the involvement of parents in the health education of 7–11 year-olds. *Primary Health Care Research and Development* 6, 208–216.
- Joronen K. 2005. *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Acta Universitatis Tamperensis 1063. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Kouluterveydenhuollon laatusuositus*. 2004. Sosiaali- ja terveysministeriö. Suomen Kuntaliitto. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 8. Helsinki.
- Miller D, Gilman R & Martens M. 2008. Wellness promotion in the schools: enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools* 45, 5–15.

- Mäenpää T. 2008. *Alakoulun terveydenhoitajan ja perheen yhteistyö. Substantiivinen teoria ongelmalähtöisestä yhteydenpitämisestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1327. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Neuvokas perhe -ohjelma*. 2009. Suomen Sydänliitto ry. http://www.sydanliitto.fi/kaikki_sydamesta/ravinto/fi_FI/neuvokasperhe/ Luettu 29.10.2009.
- Nurmi J-E, Ahonen T, Lyytinen H, Lyytinen P, Pulkkinen L & Ruoppila I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY, Helsinki.
- Puskar K & Bernardo L. 2007. Mental health and academic achievement: role of school nurses. *Journal of Specialists in Pediatric Nursing* 12, 215–223.
- Sallinen M. 2006. Nuoret perheessä. Päiväkirjatutkimus perheen arjesta työssäkäyvien vanhempien ja heidän kouluikäisten lastensa kokemana. Verkkojulkaisussa: Wilska T-A. & Lähteenmaa J. (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisusarja, 82-98. Saatavissa http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=475/ Luettu 26.10.2009.
- Seikkula J.1994. *Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Shields L, Pratt J & Hunter J. 2006. Family centred care: a review of qualitative studies. *Journal of Clinical Nursing* 15, 1317–1323.
- Sirviö K. 2006. *Lapsiperheiden osallisuus terveyden edistämässä – mukanaolosta vastuunottoon. Asiakastilanteiden arviointia sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden ja perheiden näkökulmasta*. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 132. Kuopion yliopisto, Kuopio.
- Siurala L. 2007. Nuorille suunnattujen palvelujen koordinointi kunnassa. Teoksessa: Tarvainen T, Pietiläinen V & Kuure T. (toim.) *Nuoret eivät odota. Palvelurakenteen muutos nyt*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 61. 45–52. Saatavissa <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/12/hu1197372901721/passthru.pdf/> Luettu 26.10.2009.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. *Asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskelijaterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta*. Työryhmän muistio. Selvityksiä 2008:37.
- Stakes. 2002. *Kouluterveydenhuolto 2002: Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille*. Oppaita 51. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki.
- Stakes. 2008. *Toimiva lapsi & perhe -hanke: Lapset puheeksi -keskustelu*. Saatavissa <http://info.stakes.fi/toimivaperhe/FI/index.htm/> Luettu 26.10.2009.

- Svavarsdottir E. 2006. Listening to the family's voice. Nordic nurses' movement toward family centered care. *Journal of Family Nursing* 12, 346–367.
- Turun kaupungin terveystoimi. 2008. *Painokasprojekti*. Saatavissa <http://www.painokas.fi/> Luettu 29.10.2009.
- Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymä. 2008. *Itsenäistyvän nuoren roolikartta*. Saatavissa http://www.vslk.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=14/ Luettu 1.11.2009.
- Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymä. 2003. *Parisuhteen roolikartta*. Saatavissa http://www.vslk.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=13/ Luettu 1.11.2009.
- Åstedt-Kurki P, Jussila A-L, Koponen L, Lehto P, Maijala H, Paavilainen R & Potinkara R. 2008. *Kohti perheen hyvää hoitamista*. WSOY oppimateriaalit, Helsinki.

2.

Kouluterveydenhuolto – paljon muutakin kuin mittaamista ja rokottamista

Marke Hietanen-Peltola, LT, koululääkäri

2.1 Johdanto

Perheiden arkielämä ja siten myös lasten kasvuolosuhteet ovat muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Taloudellisen hyvinvoinnin lisääntyminen on tuonut mukanaan paljon hyvää, mutta työelämän ja perherakenteiden suuret muutokset ovat synnyttäneet myös uusia haasteita arkeen. Monet vanhemmat ovat entistä kiireisempiä ja sidotumpia työelämään, jotkut uupuvat ja väsyvät eikä kotiasioille ja perheelle aina jää riittävästi voimavaroja. Arkea vietetään erilaisissa harrastuksissa, usein jokainen perheenjäsen omassaan, eikä perheen yhteistä aikaa ole niin paljon kuin ennen. Osa lapsista kulkee erimuotoisten uusperheiden välillä viikonloppuisin tai jopa päivittäin.

Suomalaiset lapset ovat fyysisesti hyvin terveitä. Hyvät neuvolapalvelut poimivat mahdolliset sairaudet ja oireet jo varhain. Lääkäripalveluja on hyvin saatavilla ja vanhemmat osaavat hakea ja käyttää niitä, kun lapsi oireilee somaattisesti. Lapsen psyykkisen pahoinvoinnin havaitseminen on vanhemmille haasteellisempaa. Oireita ja käytöstä

selitellään helposti ikäkauteen normaalisti liittyvänä tai halutaan nähdä oire hetkellisenä itsestään ohimenevänä ilmiönä.

Kouluterveydenhuollolla on tärkeä rooli olla vanhempien tuki-jana ja rinnallakulkijana koko lapsen kouluikänsä ajoittuvan kasvun ja kehityksen ajan. Neuvolalla tällainen rooli on vanhastaan varhaislapsuudessa. Sinne vanhemmat osaavat ottaa yhteyttä, jos lapsen kanssa on ruokailuun, nukkumiseen tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Kuitenkin tämä huolenpidon ja tuen ketju helposti katkeaa lapsen siirtyessä koulumaailmaan. Kouluterveydenhuolto mielletään edelleen helposti mitaamisen ja rokottamisen paikaksi. Sinne ei osata ottaa yhteyttä, kun lapsi oireilee psyykkisesti tai perheessä on kriisitilanne.

Perusajatus kouluterveydenhuollossa kuten neuvolassakin on ennaltaehkäisy (Terho ym. 2002). Perhettä ja vanhempia tuetaan jo etukäteen. Vanhempia valmistellaan lapsen tuleviin kehityshaasteisiin, jotta perhe voisi kohdata ne vahvana ja valmistautuneena. Palveluja tarjotaan kaikille eikä vain niille, joilla on pulmia. Parhaimmillaan tuetaan perheen omia voimavaroja, toimitaan peilinä vanhempien pohdinnoille ja autetaan heitä itseään löytämään ratkaisuja. Kun ongelmia ja huolia jo on, voidaan olla mukana ehkäisemässä niiden pahenemista samalla kun etsitään ratkaisuvaihtoehtoja perheen ehdoilla. Sekä neuvola- että kouluterveydenhuolto tarjoavat lisäkäyntejä tarpeen mukaan normaalien ikäkausitarkastusten lisäksi. Puhutaan positiivisesta diskriminaatiosta, eli kaikille jotakin, mutta joillekin kohdennetusti vielä enemmän. Tässä artikkelissa pohditaan kouluterveydenhuollon mahdollisuuksia tukea koululaisen kasvun lisäksi myös koko perhettä. Lisäksi kuvataan perhekeskeisen kouluterveydenhuollon työtapoja, jotka ovat syntyneet Forssassa. Työtapoja voidaan hyödyntää myös esimerkiksi oppilashuollossa ja opettaja-vanhempi -tapaamisissa.

2.2 Kouluterveydenhuollon mahdollisuudet

Kouluterveydenhuollon kautta on helppoa ja luontevaa osallistua myös vanhempien tukemiseen ja lapsen hyvinvoinnin parantamiseen. Tätä etua meillä ei ole varaa jättää käyttämättä.

Kouluterveydenhuolto tavoittaa kaikki oppilaat. Tuntemusta ja luottamusta vanhempiin ja lapseen lähdetään rakentamaan jo kouluuntulotarkastuksessa ennen ensimmäistä luokkaa. Seuranta on helppoa, sillä lasta ja vanhempia tavataan toistuvasti eri vuosiluokilla ja tarvittaessa useammin. Kouluterveydenhuoltoa koskevan asetuksen mukaisesti lapset tavataan vuosittain ja vanhemmat vähintään kolme kertaa peruskoulun aikana (Valtioneuvoston asetus N:o 380/2009). Kouluterveydenhuolto on perheen kannalta jatkumo, kokonaisuus, joka kulkee rinnalla kaikki yhdeksän peruskouluvuotta; parhaimmillaan jopa yhteistyössä saman terveydenhoitajan kanssa. Ihmisillä on suuri luottamus terveydenhuollon ammattihenkilöihin ja he tietävät vaitiolovelvollisuudesta ja luottavat kouluterveydenhuollon henkilöstölle monia sellaisiakin arkoja asioita, joita eivät halua koko kouluyhteisön tietoon.

Kouluterveydenhuolto on toimintaympäristö, jonka palvelujen käyttö ei millään lailla leimaa asiakasta, koska ”siellähän käyvät kaikki”. Kouluterveydenhuollossa käydään silloinkin, kun ei ole mitään ongelmia. Lapselle tai perheelle ei ole häpeäksi ”jäää kiinni” käynnistä kouluterveydenhuollossa. Aina on helppo viitata johonkin pieneen somaattiseen vaivaan, jos ei halua vaikeita asioita paljastaa vastaan tulijalle. Vanhemmilla on mielikuva, että kouluterveydenhuollossa keskustellaan ymmärrettävästi konkreettisista arjen asioista, jolloin on helppo tulla vastaanotolle mukaan. Monet vanhemmat, jotka kokevat esimerkiksi perheneuvolaan menon vaikeaksi, ovat kuitenkin halukkaita asioimaan kouluterveydenhuollossa asian tiimoilta toistuvastikin.

Oppilaan näkökulmasta kouluterveydenhoitaja voi olla koulun arjessa näkyvä tuttu aikuinen, jolle on helppo tulla puhumaan hankaliskin asioista. Kenties oppilas haluaa jutella asioista, joista jo puhuttiin tarkastuksessa yhdessä vanhempienkin kanssa eli terveydenhoitaja jo

tuntee asian ja siitä on lupa puhua. Lapset osaavat itse hakeutua terveydenhoitajan vastaanotolle ja terveydenhoitajan on helppo seurata asioita ja kutsua lapsia luokseen tai käydä hakemassa heitä luokasta. Kynnys kouluterveydenhuoltoon on matala ja sellaisena se tulee pitääkin. (Hietanen-Peltola & Suontausta-Kyläinpää 2008.)

Määräaikaistarkastuksissa tavoitetaan kokonaiset luokat kerrallaan ja saadaan esille monenlaisia ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä. Lapsetkin tietävät keskustelujen luottamuksellisuuden ja uskaltavat tuoda esiin asioita, joita eivät ole luokassa saaneet kerrotuksi opettajalle. Keskustelut kaverisuhteista, välituntien vietosta ja kiusaamisista ovat osa jokaista tarkastusta. Luokan sosiaalisiin suhteisiin kouluterveydenhuollon on vaikea yksin vaikuttaa ja toimenpiteitä suunniteltaessa onkin otettava koko oppilashuollon toimijat mukaan yhteistyöhön. Joskus myös opettaja-oppilas -suhteen ongelmat tai koulutyön liiallinen vaativuus yksittäiselle oppilaalle tulevat tarkastuksessa esille ja näitä pyritään työstämään eteenpäin luokan opettajan ja vanhempien kanssa.

2.3 Kouluterveydenhuoltoa koko perheelle

Valtioneuvoston toukokuussa 2009 antama asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta tuo entistä selkeämmin esille ajatusta siitä, että kouluterveydenhuollon tarkastusten, erityisesti laajan terveystarkastuksen, jossa lääkärikin on mukana, tulisi olla luonteeltaan koko perheen hyvinvointia arvioiva. Mikäli esille tulee erityisen tuen tai avun tarvetta, on perhe ohjattava palvelujen piiriin viipymättä. Tilannetta voidaan seurata myös kouluterveydenhuollon kontrollitapaamisissa.

2.3.1 Perhekeskeinen työote ei synny itsestään

Perheiden hyvinvoinnin arviointi vaatii uudenlaista työtettä ja osaamista vanhastaan hyvin paljon fyysiseen terveyteen painottuneeseen kouluterveydenhuoltoon (Mäenpää 2008). Perheet ovat olleet joskus tarkastuksissa mukana, mutta vanhempien rooli on ollut olla lähinnä tiedonantajana, lapsen kertomuksen todeksi vakuuttajana tai ohjeiden vastaanottajana (Sirviö 2006). Vanhemman omaan vointiin tai elämäntilanteeseen ei ole mitenkään kajottu eikä sen selvittämistä tai vanhemman hoitoonohjausta ole koettu kouluterveydenhuollon tehtäväksi.

Työtavan muutos on merkittävä ja vaatii suuria asennemuutoksia sekä ammatillisilta toimijoilta että vanhemmilta. Kouluterveydenhuollon henkilöstö kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta perhekeskeisen työtavan sisäistämiseksi ja hyödyntämiseksi. Eri ammattiryhmien peruskoulutus ei ole tuonut riittävästi tällaisia valmiuksia. Kokonaisen perheen kanssa työskentely on hyvä tehdä parina, esimerkiksi koululääkäri-terveydenhoitaja tai kaksi terveydenhoitajaa tai kuraattori-terveydenhoitaja. Parityökin vaatii hiomista ja harjoittelua onnistuakseen hyvin. Myös terveydenhuollon organisaatioiden johdon on ymmärrettävä perhetyöskentelyn tärkeys ja osoitettava riittävät voimavarat työtavan toteuttamiseen.

2.3.2 Perheen tilanteen arvioiminen vaatii aikaa ja suunnittelua

Perheen kanssa työskentely vaatii aikaa ja luottamuksellinen suhdekaan ei synny kovin nopeasti. Tarkastuksiin on siis varattava enemmän aikaa kuin ennen. Laajan terveystarkastuksen on ajateltu kestävän vähintään 30 minuuttia. Aikataulu on tiukka ja ajankäyttö on suunniteltava tarkasti etukäteen. Somaattiset rutiiniseulat on tehtävä johdonmukaisen ripeästi, jotta aikaa jää myös keskustelulle perheen tilanteesta.

Aikatauluissa on myös varauduttava siihen, että esiin tulee suuri asia, jota tarkastukseen varatun ajan puitteissa ei saada kunnolla kartoitettua tai ratkaisuvaihtoehtoja riittävästi pohdittua. Uusi tapaamisaika muutaman viikon päähän selventää kaikkien asianosaisten ajatuksia ja kypsyttää jo mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja.

2.4 Kouluterveydenhuollon perhekeskeisiä työmenetelmiä

Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymässä on toukokuusta 2007 lokakuun 2009 loppuun kehitetty kouluterveydenhuoltoa Perhekeskeinen kouluterveydenhuolto -hankkeessa. Hankkeessa paneuduttiin perhekeskeisen työtavan omaksumiseen kouluttamalla henkilökuntaa perheiden kanssa työskentelyyn. Lisäksi yksi päätavoitteista oli etsiä työkaluja ja työtapoja, jolla perhelähtöistä työtettä tuodaan arkeen kaikkien rutiinityöhön pysyvästi. Uusia työtapoja kokeiltiin hankkeen aikana, ja niitä hiottiin ja jalostettiin eteenpäin. Myös asiakaskunnan, niin vanhempien kuin lastenkin palautteita otettiin vastaan sopivissa kohdin ja työmenetelmiä pyrittiin muuttamaan heidän toiveidensa ja odotustensa mukaisiksi. Seuraavaksi esitellään joitakin hyväksi todettuja työtapoja, jotka on otettu pysyvästi kouluterveydenhuollon toimintamalliin Forssan seudulla. (Hietanen-Peltola ym. 2009.)

2.4.1 Kouluterveydenhuollon oltava jatkuvasti esillä ja helposti tavoitettavissa

Kiireestä ja ruuhkasta huolimatta on tärkeää tiedottaa oppilaiden koteihin, että kouluterveydenhuolto on vanhempien tukena kasvatustehtävässä ja sinne voi olla yhteydessä myös monissa muissakin kuin somaattisissa asioissa. Koulujen tiedotteisiin tulee toteutettavi-

en terveystarkastusten lisäksi selventää, että yhteyttä voi ottaa koko perheen pulmissa, kuten vanhemmuuteen tai kasvatukseen liittyvissä asioissa, lapsen peloissa, nukkumiseen liittyvissä asioissa tai muissa huolissa. Näitä asioita vanhemmat eivät ole perinteisesti mieltäneet kouluterveydenhuollon ydinalueeksi.

Vanhempainillat, koulujen kotisivut ja muut foorumit on hyödynnettävä. Kouluterveydenhuoltoon yhteyttä ottaessaan vanhempi ei koskaan ole ”väärällä luukulla” eikä vastaus voi ikinä olla, että asia ei kuulu meille. Kouluterveydenhuolto ei osaa tai voi hoitaa kaikkea itse, mutta siellä voidaan aina yhdessä miettiä kuka osaa auttaa ja mitkä ovat perheen toiveet ja odotukset asiassa. Kouluterveydenhuollon työntekijöiden tulee myös olla helposti tavoitettavissa kaikin nykyaikaisin tavoin ja välinein. Yhteystietoja voi tuskin tiedottaa liikaa ja ne tulee aina selkeästi olla joka lappusessa, joka lähtee lapsen mukana kotiin.

2.4.2 Vanhemmuuden tukeminen yhdeksi päätehtäväksi

Halusimme kiinnittää aivan erityistä huomiota siihen, että vanhempi todella tulisi tarkastuksessa kuulluksi ja hän kokisi tarkastuksessa saaneensa vanhempana tukea ja myös lisäksi tukea omaan jaksamiseensa. Pyrimme olemaan lähellä, ystävällisiä ja kaikilla tavoin hyvin tavallisia, mutkattomia ja helposti lähestyttäviä. ”Kaikkien alojen asiantuntijan roolista” olemme hyvin tietoisesti pyrkineet pois. Tämä asenne näkyy kautta linjan, aina vanhempien kutsumisesta lähtien.

Vanhemmat mukaan tarkastuksiin

Jo joitakin vuosia ennen hanketta oli kokeiltu perheen mukaan kutsumista laajoihin terveystarkastuksiin 5. luokalla. Hankkeen aikana käytäntöä laajennettiin ensimmäisen luokan laajaan tarkastukseen ja terveydenhoitajan toteuttamaan 7.-luokkalaisten tarkastukseen. Myös koulutulokset käyvät terveydenhoitajalla aina huoltajan kanssa ja

tämä ensimmäinen kouluterveydenhuollon käynti onkin monella lailla tärkeä luottamuksellisen suhteen aloittamisen ja palvelujen esittelyn kannalta.

Esihaastattelulomakkeiden mukana lapsen kautta tulee kotiin perusteltu ja ystävällinen kutsu tulla mukaan tarkastukseen. Terveystarkastajat näkevät paljon vaivaa sovitellakseen kaikki tarkastusajat niin optimaalisiksi perheille ja vanhempien työaikatauluille kuin mahdollista. Ilta-aikojia ei kuitenkaan ole. Kesällä koulujen lomien alettua olemme jatkaneet luokkatarkastusten tekoa, kuten myös useamman viikon ajan ennen koulun alkua. Vanhemmat näkevät tarkastukseen mukaan tulon hyvin tärkeäksi ja ovat valmiita tekemään monenlaisia järjestelyjä töissä päästäkseen mukaan. On järjestetty pekkaspäiviä tai tultu suoraan yövuoron jälkeen tai kesken työpäivän työvarustuksessa.

Vanhemman mukaantulo on tietenkin myös lapselle hyvin tärkeää ja tuo viestiä vanhemman välittämisestä. Samasta sisarusparvesta voi olla jo vaikka neljäs lapsi tarkastuksessa, mutta vanhemmat edelleen ovat halukkaita osallistumaan. Vanhempien tarkastuksiin osallistumisprosentti on koko ajan pysynyt hyvänä, ja jopa kasvanutkin. Ensimmäisinä vuosina viidennen luokan tarkastuksissa 80 prosentissa oli vanhempi tai vanhemmat mukana. Myöhemmin jopa kaikissa tarkastuksissa oli oppilaan vanhempi mukana (Hietanen-Peltola 2007). Myös isät ja vanhemmat yhdessä ovat entistä enemmän tarkastuksissa mukana. Joskus työ- ja tarkastusaikoja ei kaiken yrittämisen jälkeenkään saada sovitettua yhteen ja päädytään tarkastamaan lapsi yksin. Arjen realiteetit ymmärtäen varomme minkäänlaisia piiloviestejä tai arvoasetelmia tilanteessa. Pohdimme puhelimitse vanhemman kanssa ennen ja jälkeen tarkastuksen yhdessä asioita ja tietysti täytetty esihaastattelulomake on silloinkin käytössä. Tapaaminen järjestetään, jos tarkastuksen jälkeen tuntuu, että olisi välttämätöntä tavata.

Kuulluksi tulemisen tärkeys

Vanhempien arvostaessa ja priorisoidessa nämä tapaamiset korkealle on meidän vastattava samalla mitalla ja annettava heille todella jota-

kin, jonka vuoksi kannatti tulla. Aikaa olemme tarkastuksiin varanneet 30–45 minuuttia. Vanhemman huolet ja kommentit kuullaan tarkkaan ja niihin tartutaan ja jatketaan vanhemman esille tuomasta asiasta. Tarvittaessa tiedustellaan vanhemman omaa jaksamista sekä tuen ja voiman lähteitä. Esiin nostetaan vahvasti onnistumiset ja perheen itse keksimät hyvät ratkaisut. Tavoitteena on, että vanhempi lähtee aina vähän vahvempana pois kuin oli tullessaan. Muistamme aina tarkastella onnistumisen kokemuksia ja perheen vahvuuksia. Silti keskustelemme hyvin suoraan myös vaikeista asioista emmekä suostu lakaisemaan mitään maton alle. Avaamalla keskustelunaiheita vanhempien kanssa haluamme viestittää, että näistä asioista voi ja on tärkeää puhua lapsen kanssa kotonakin. Kysymme myös lapsen omaa mielipidettä vanhemman esiintuomasta asiasta. Pienetkin viittaukset tai sivulauseet tarkennetaan ”sanoit äsken että –, mitä sillä tarkoittit? Ymmärsinkö nyt oikein että –” ja niin edelleen. Suuret ja vaikeatkin asiat tulevat joskus esiin pieninä täkyinä, joihin työntekijän odotetaan tarttuvan.

Perhe löytää omat ratkaisunsa

Tarkastustilanteessa kohtaa aina kahdenlainen asiantuntijuus. Perhe saa määritellä omat arvonsa, eikä niitä tule työntekijän kevyesti kyseenalaistaa tai väheksyä. Vanhemmat ovat oman elämänsä ja myös lapsensa elämän asiantuntijoita, joiden ajatuksiin ja johtopäätöksiin tulee suhtautua kunnioittaen. Työntekijä voi tietenkin valottaa joitakin uusia näkökulmia asioihin oman ammattitaitonsa pohjalta.

Jos perheellä on ongelmia ratkottavana, heillä yleensä on myös ratkaisut olemassa. Työntekijän tehtävä on auttaa heitä löytämään ne ja luoda uskoa onnistumiseen. Liiallisesta neuvomisesta tulee ehdottomasti pidättäytyä. Jos ongelmana on esimerkiksi lapsen ylipaino, on perheen itse mietittävä, mikä voisi olla sellainen ensimmäinen pieni elintapojen muutos, johon he ovat valmiit. Työntekijä on mukana kannustamassa ja tarvittaessa kertomassa esimerkiksi painonhallinnan yleisperiaatteista, mutta hän ei voi tietää mikä on tälle perheelle juuri

nyt mahdollista. Tavoitteet ja keinot tavoitteisiin pääsemiseksi tulee miettiä yhdessä ja työntekijä kirjaa sovitut toimenpiteet, jotta niihin voidaan yhdessä myöhemmin palata.

2.4.3 Parityö laajoissa tarkastuksissa, koululääkäri ja terveydenhoitaja rinnakkain

Laajat terveystarkastukset tehdään aina parityönä siten, että kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri ovat molemmat koko ajan läsnä tarkastuksessa yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa. Tarkastuksen työnjako on etukäteen sovittu. Työntekijät ovat yhdessä läpikäyneet perheen ennalta kotona täyttämän esihaastattelulomakkeen ja sen mukaan suunnitelleet tarkastuksen kulkua. Mistä asioista on erityisen tärkeä ehtiä keskustella juuri tämän perheen kanssa? Tarkastus aloitetaan yhteisellä keskustelulla lapsen ja perheen tilanteesta. Koulunkäyntiin liittyviä asioita, harrastuksia ja muita vapaa-ajan viettotapoja käydään läpi. Kerrataan lapsen sairaushistoriaa ja perheen elämänhistoriaa. Perheen ajankohtaisista asioista keskustellaan, kuten avioerosta, isovanhempien kuolemasta, perheenjäsenen sairaudesta, vanhemman työttömyydestä. Työntekijät voivat keskinäisellä vuoropuhelulla tuoda keskusteluun uusia näkökulmia tarpeen mukaan. ”Mitä sinä terveydenhoitajana ajattelet siitä, kun äiti tässä kertoi, että Ville pelaa tietokonepelejä aina nukkumaanmenoon asti?” Kaikki seulontatutkimukset tehdään vanhemman seurattuna, mikäli se lapselle ja vanhemmalle sopii. Ainoastaan kivesten tutkiminen isommilla pojilla on tutkimus, jonka lääkäri tekee lapsen kanssa kahden. Vanhemmille lapsille tarjotaan myös herkästi tilaisuutta tulla uudestaan yksin, koska voi olla puheenaiheita, joita lapsi välttelee vanhemman läsnä ollessa. Somaattinen tarkastus on hyvä lopettaa esimerkiksi toteamukseen ”Tässä olivatkin nämä meidän rutiinitutkimukset. Olisitteko toivoneet jotakin muutakin nyt katsottavan?”

Tarkastuksen lopuksi työntekijät tekevät vanhemmalle ja lapselle vielä ääneen yhteenvedon kaikesta kuullusta ja nähdystä. Yhdessä sovi- taan miten mennään eteenpäin: tavataanko vasta seuraavassa ikäkausi- tarkastuksessa vai kontrolloidaanko tai seurataanko jotakin tiiviimmin. Tärkeää on myös keskustella yhdessä, mitä asiaa seurataan ja kuka sen tekee sekä miten vanhempi saa tästä tiedon.

Parityö on koettu erittäin hyväksi ja toimivaksi työmuodoksi. Se ei kuitenkaan synny itsestään vaan sen suunnitteluun ja hiomiseen on varattava aikaa. Myös molemminpuolinen palautteen anto vaatii am- matillisuutta, mutta on erittäin tärkeää työn kehittymiselle. Parityössä voi aina luottaa toisen tukeen ja siihen, että toinen tulee apuun, jos keskustelutilanne lukkiutuu. Näin on helpompaa ottaa puheeksi myös arkoja ja vaikeita asioita. Työparin kanssa voi myös purkaa tilannetta ja tunteja jälkeensä ja näin keventää joskus raskastakin viittaa hartioilta. Voi myös peilata omia tuntemuksiaan työparin vastaaviin.

2.4.4 Esihaastattelulomakkeet ovat toimivia työkaluja

Tarkastuksien yhteydessä käytetään esihaastattelulomakkeita useimmil- la luokka-asteilla. Alaluokilla lomakkeet käyvät kotona vanhempien täytettävänä, kun taas vanhemmat oppilaat täyttävät itse lomakkeet. 7.-luokkalaisen tarkastuksessa, jossa nuoret tulevat vanhempien kanssa terveydenhoitajan tarkastukseen, ovat sekä nuori että vanhemmat täyttäneet omat lomakkeensa. Näiden lomakkeiden kysymyssidältö on osin päällekkäinen ja mielenkiintoisia keskusteluja on virinnyt tarkastuksissa tai jo kotona eriävistä vastauksista samoihin kysymyksiin. Tällöin lomakkeet ovat toimineet parhaalla mahdollisella tavalla avaa- malla keskustelua vanhempien ja lapsen välille, kenties aiheista, joista ei ole ennen koskaan yhdessä puhuttu, kuten ehkäisystä, seurustelusta, vanhempien ja lapsen päihteidenkäytöstä.

Perhekeskeinen kouluterveydenhuolto hankkeessa paneuduttiin huolella haastattelulomakkeiden päivitykseen ja perhekeskeisen sisällön rakentamiseen niihin. Haastattelulomakkeet ovat keskustelun lisäksi merkittävä ja suhteellisen nopea keino arvioida perheen hyvinvointia silloin, kun kyse on seulentatyypisistä työstä, kuten määräaikaistarkastuksista. Kysymyksissä on tärkeää olla suora ja läpinäkyvä eikä niiden tulisi sisältää minkäänlaista arvolatausta. Vanhempaa kohtaan ei ole oikein kysyä monimutkaisesti kautta rantain jotakin, minkä merkitystä ja taka-ajatuksia vanhempi joutuu pohtimaan ennen vastaamistaan. Kysymme suoraan, onko perheessänne esimerkiksi väkivaltaa, masennusta, päihteidenkäyttöä. Haluamme myös kysymyksillämme ohjata vanhemman käyttäytymistä ja erityisesti kannustamme vanhempaa näkemään hyvän lapsessa ja kehumaan häntä. Pyydämme vanhempaa täydentämään alkuja ”Lapseni vahvuuksia ovat –” ja ”Voin kehua lastani siitä, että –”. Nämä vastaukset muistamme aina myös tarkastuksessa suureen ääneen ottaa esiin: ”Sinua on täällä kehuttu. Haluatko kuulla mitä vanhemmat ovat tänne laittaneet?”

Lomakkeet vanhempien apuna

Haastattelulomakkeessa kysytyt asiat johdattelevat vanhempia pohtimaan kyseisiä asioita ja niiden merkitystä lapsen ja heidän omassakin elämässään. Jo näissä pohdinnoissaan vanhemmat voivat päätyä johonkin muutokseen lapsen tai koko perheen hyväksi. Ymmärrämme lomakkeiden rajallisuuden siinä, että kaikki sinne vastattu ei aina ole totta, tai ainakin totuutta on kaunisteltu. Silloinkin ajattelemme jo kysymysten itsessään herättävän vanhemman ajattelemaan, että kysytyillä asioilla on merkitystä lapsen elämään. Samanlaisten rajoitteiden kanssa olemme tekemisissä tarkastuksessa käytävässä keskustelussakin. Lomake antaa vanhemmalle aikaa pohtia asioita rauhassa ennen tarkastusta.

Kysymykset haastattelulomakkeessa toimivat myös eräänlaisena luvan antona. Lomaketta täyttäessään vanhemmille valkenee, että tällaisista asioista voi tarkastuksessa puhua. Tarkastuksessa ei olekaan

kyse vain mittaamisesta ja rokottamisesta, vaan puhutaan lapsen ja perheen elämästä hyvin laajasti ja kokonaisvaltaisesti.

Toivomme, että haastattelulomakkeet myös madaltaisivat kynnystä ottaa esille perheelle vaikeita asioita, kuten esimerkiksi perheväkivaltaa tai vanhemman mielenterveysongelmia. Kysymällä suoraan asioita, vastausvaihtoehtoina kyllä ja ei, rasti ruutuun riittää ja lisätietoa voi antaa tyhjälle riville halutessaan. Osan ihmisistä on vaikea ottaa esille tällaisia asioita tarkastuksessa. Rastin laitto voi olla helpompaa, ja sen jälkeen voi rauhassa odottaa miten työntekijä ottaa ”sen vaikean asian” puheeksi.

Neutraali haastattelulomake, jossa on samat kysymykset kaikille, on myös hyvin leimaamaton työväline. Kenenkään ei tarvitse jäädä pohtimaan, miksi minulta keskustelussa kysytään tällaista. Tai että olenko minä jotenkin sen näköinen, että minulla voisi olla mielenterveysongelmia tai päihdeongelmia. Esitämme eleettä valikon: tällaisia asioita voi perheissä olla, miten teillä? Lomakkeen avulla on helppo ottaa asioita puheeksi ilman, että tarvitsee pelätä loukkaantumista tai että työntekijä joutuu ylenpalttisesti miettimään, miten keskustelun johdattaisi vaikeaan aiheeseen. Voi mennä suoraan asiaan; ”Olette laittaneet tähän päihteidenkäyttö perheessä kohtaan kyllä. Tarkentaisitteko miten ja kuka teillä päihteitä käyttää?”

Lomakkeet työntekijöiden apuna

Tarkastuksen kulkua ja ajankäyttöä eri asioihin on myös helppo suunnitella etukäteen kerättyjen haastattelulomakkeiden avulla. Terveystenhoitaja ja lääkäri voivat ennen tarkastettavan ja perheen sisään kutsumista käydä läpi lomakkeen ja suunnitella miten jakavat ajan. Mistä asioista on ainakin puhuttava ja mitkä voi jättää vähemmälle. Terveysneuvonnan edellytetään uudessa asetuksessakin olevan yksilöllisesti kohdennettua. Joskus jo esihaastattelulomakkeen vastausten perusteella voidaan varata jollekin perheelle pidempi vastaanottoaika.

Haastattelulomakkeen kysymykset ohjaavat siis hyvin voimakkaasti tarkastuksen kulkua ja siten ne ovat hyvä keino varmistaa eri

henkilöiden suorittamien tarkastusten samansuuntainen sisältö eli ne tasa-arvoistavat palveluja. Ne myös pakottavat työntekijöitä huomioimaan kaikkia aihepiirejä, niitäkin, joita työntekijä kokee itselle hankalaksi ja jättäisi mieluummin väliin.

2.4.5 Perhetapaamiset

Hankkeen aikana kokeiltiin työtappaa, jossa oppilasta ja perhettä tavattiin useamman kerran jonkin asian tai pulman äärellä. Kyseessä saattoi olla määräaikaistarkastuksessa sovittu uusi käynti tai huoli ja tarve tapaamiseen oli voinut tulla oppilaan muulla käynnillä terveydenhoitajan tai lääkärin luona. Myös opettajat, luokanvalvojat, kaverit ja vanhemmat tuovat kouluterveydenhuollon tietoon asioita, joita voidaan lähestyä perhetapaamisilla. Tyypillisiä perhetapaamisten aiheita olivat lasten pelot, nukkumisvaikeudet, syömisongelmat, koulunkäyntiin liittyvät ongelmat tai psykosomaattiset vaivat. Myös lievempiä mielialaongelmia työstettiin perhetapaamisilla. Kokoon-tumisten syynä saattoivat olla vanhemmuuteen liittyvät asiat kuten rajojen asettaminen pelaamisen tai nukkumaanmenoaikojen suhteen. Lapsen normaalit kehityshaasteet erityisesti murrosiässä voivat saada koko perheen liikkeelle. Vanhempien mielenterveys ja alkoholi-ongelmat olivat myös usein keskustelun aiheina, kuten myös perheen akuuttien kriisien, tyypillisimmillään avioeron, aiheuttaman elämänmuutoksen pohtiminen eri perheenjäsenten näkökulmasta.

Tapaamisten määrä ja tavoite määriteltiin alussa yhdessä perheen kanssa. Samoin määriteltiin yhdessä, mikä tai mitkä olivat ongelmat ja asiat, joihin haluttiin parannusta. Selviteltiin, kuinka pahana eri perheenjäsenet ongelman kokivat. Tapaamiset johtivat parhaimmillaan pulman helpottumiseen. Usein keskustelujen kuluessa ja useamman tapaamiskerran myötä perhe löysi itse hyviä ratkaisukeinoja. Tapaamisia oli sopimuksen mukaan 2–3 viikon välein ja tapaamisten välillä monet asiat kypsyivät ja syntyi uusia ratkaisuvaihtoehtoja.

Tapaamisten lopuksi tehtiin yhteenveto prosessista: mistä lähdettiin ja mihin oli tultu. Perhe arvioi jälleen tilanteen vakavuutta. Osassa tapauksista ongelma oli helpottanut kokonaan tai osittain. Sovittiin mahdollisesta seurantatapaamisesta tai soitosta pidemmän ajan kuluttua. Joskus ongelma ei ottanut ratketakseen ja tarvittiin vankempia hoitotahoja. Näin ollen tapaamisten lopputuloksena tehtiin lähete esimerkiksi perheneuvolaan tai lasten/nuorisopsykiatrian puolelle. Tällaisissa tapauksissa perheen ymmärrys hoidon tarpeesta oli vahvistunut prosessin kuluessa ja hoitoon sitoutuminen oli hyvää jatkossa. Tarvittaessa siirto erityispalveluihin tehtiin saattaen vaihtona yhteisessä kokoontumisessa, jossa kouluterveydenhuollon, perheen ja vastaanottavan hoitotahon kesken käytiin keskustelua tilanteesta. Mikäli hoitoon pääsyyn oli jonoa, kouluterveydenhuolto jatkoi tapauksia ensimmäiseen hoitotaholla käyntiin asti ja joskus harvakseltaan sen jälkeenkin.

Työntekijä oli tapaamisessa yksin tai työparin kanssa. Työpari on erityisen tärkeä silloin, kun käsiteltävät asiat ovat vaikeita. Tapaamisen aikana työntekijät voivat keskenään reflektoiden kuulemaansa tuoda asiaan uusia näkökulmia ja avauksia. Istunnon jälkeen on hyvä purkaa omia tuntejaan ja kokemuksiaan työparin kanssa aivan kuten laajoissa terveystarkastuksissakin. Työparit sinänsä olivat hyvin monenlaisia asiasta riippuen. Toisena työntekijänä oli aina lapsen oma kouluterveydenhoitaja, mutta parina hänellä saattoi olla koululääkäri, toinen terveydenhoitaja, opettaja, kuraattori, kehitysvammaohjaaja tai koulupsykologi.

Työtapa tuntui kerätyn palautteen perusteella kaikista tahoista hyödylliseltä ja hyvältä tavalta lähestyä asioita. Työntekijät kokivat työparin olevan hyvä tuki ja suunnitelmallisuuden tuovan ryhtiä tapauksiin. Perheet taas kokivat, että kouluterveydenhuoltoon oli helppo tulla tapaamiin ja he kokivat kouluterveydenhuollon hyvin luontevaksi yhteistyötahoksi perheen yhteisissäkin pulmissa.

2.4.6 Vanhemmuuden roolikartta® työkaluna

Varmistaaksemme jokaisessa tarkastuksessa perhepuheenaiheiden riittävän esiintulon kokeilimme Vanhemmuuden roolikartan käyttöä osana laajaa terveystarkastusta. Vanhemmuuden roolikartta on Varsinais-Suomen lastensuojelukuntayhtymän kehittämä työkalu, jossa vanhemmuus on jaettu ja piirretty esiin erilaisina nimettyinä osa-alueina, joista on siten helpompi käydä yksitellen keskustelua (Helminen & Iso-Heiniemi 1999, Rautiainen 2001). Roolikartta toimitettiin haastattelulomakkeen yhteydessä 1.-luokkalaisten vanhemmille ja heitä pyydettiin pohtimaan sen avulla omaa vanhemmuuttaan, erityisesti sen vahvuuksia ja omia kehittymistavoitteita. Tarkastuksessa sitten keskusteltiin vanhempien havainnoista ja heränneistä ajatuksista. Työtappaa kokeiltiin hankkeen aikana kahtena vuonna 1.-luokkalaisten laajassa terveystarkastuksessa, yhteensä noin 400 tapaamisessa.

Roolikartta on hyvä työkalu päästä ilman leimaamista ja loukkaantumisia puhumaan vanhemmuudesta. Vanhemmat lähtevät roolikartan äärellä innokkaasti pohtimaan asioita. Tämän keskustelun aikana työntekijöillä on hyvä tilaisuus antaa kannustavaa palautetta tai pohtia uusia toimintamalleja. Kartan äärellä on helppo kysyä miten perheessä näytetään välittämistä tai miten riidellään? Usein kartan äärellä vanhemmat ovat jo yhdessä käyneet keskustelua vanhemmuudestaan ja silloin kartta on palvellut jo hyvin. Myös Stakesin kehittämä Perhena-vigaattori ohjaa samalla lailla keskustelua perheen arkeen, arvoihin ja vanhemmuuteen (Heinämäki 2008).

2.5 Kouluterveydenhuolto ei toimi koululla yksin

On tärkeä muistaa, että kouluterveydenhuolto on vain yksi osa oppilashuollon kokonaisuudessa ja yhteistyö muiden koulun toimijoiden kanssa on tärkeää. Oppilashuoltoryhmiin osallistuminen on osa kou-

luterveydenhoitajan ja koululääkärin arkityötä. Lisäksi yhteistyö eri hoitotahojen kanssa on välttämätöntä. (Sosiaali- ja terveysministeriö & Stakes 2002.) Tässä kirjassa Suontausta-Kyläinpään artikkelissa keskitytään tarkemmin yhteistyöhön koulu yhteisössä ja ulkopuolisten tahojen kanssa.

Yhteistyö alakoululaisen luokanopettajan kanssa on ensiarvoista. Ennen luokan tarkastusta on hyvä käydä keskustelua opettajan kanssa luokan sosiaalisista suhteista. Uudessa kouluterveydenhuollon asetuksessa edellytetään opettajilta hyvinvointiarviota laajaan terveys-tarkastukseen tulevista oppilaista. Hankkeen aikana kokeilimme myös tätä käytäntöä. Vanhemmat saivat etukäteen nähtäväkseen lomakkeen, joka oli tarkoitettu opettajan täytettäväksi. Heiltä pyydettiin kirjallinen suostumus siihen, että opettaja sai täyttää lomakkeen ja toimittaa sen kouluterveydenhuoltoon. Lomakkeessa oli kysymyksiä muun muassa lapsen toiminnasta koulussa, poissaoloista, tuntikäyttäytymisestä, oppimisesta. Vanhemmat saivat tarkastuksessa opettajan merkinnät nähtäväkseen ja tarkastuksen lopuksi taas yhdessä vanhemman kanssa mietittiin, mitä tietoa opettaja tarvitsisi takaisinpäin. Tiedonsiirron vanhempi vahvisti allekirjoituksellaan.

Perhekeskeisessä työtavassa on toimivaa läpinäkyvyys ja avoimuus. Kaikki tiedonsiirto tehdään vanhempien luvalla ja kaikille tahoille on selvää mitä tietoa siirretään ja kenelle. Tämä on ensiarvoisen tärkeää ja lain mukaan välttämätöntä kouluterveydenhuollolle, jotta vanhempien ehdoton luottamus säilytetään (Sosiaali- ja terveysministeriö & Kuntaliitto 2004). Vanhemmat eivät yleensä näe tiedonsiirtoa uhkana, kun heille selitetään sen tarpeellisuus ymmärrettävästi. Vanhemmat ymmärtävät tietojen siirron välttämättömyyden lapsen optimaalisen oppimisympäristön järjestämiseksi. Juuri tähän kaikki vanhemmat lapselleen toivovat.

Lähteet

- Hietanen-Peltola M. 2007. Kouluterveydenhuollon oppivuodet. *Yleislääkäri* 22, 9–14.
- Hietanen-Peltola M & Suontausta-Kyläinpää S. 2008. Koululääkäri ja perhe – välineitä työhön. *Suomen Lääkärilehti* 63, 303–306.
- Hietanen-Peltola M, Honkala A, Kivimäki-Sumrein M & Puro M. *Perhekeskeinen kouluterveydenhuolto. Loppuraportti 2009*. Hanke 041IESLK/LK/2007 1.5.2007–31.10.2009. Forssan seudun terveydenhuollon ky, Etelä-Suomen lääninhallitus. Saatavissa www.fstky.fi >hankkeet
- Heinämäki L. (toim.) 2008. *Perhenavigaattori – kysymyskartta arjesta*. Stakes. Helsinki.
- Heinämäki L. (toim.) 2008. *Perhenavigaattori – käyttäjän opas*. Stakes. Helsinki.
- Helminen M-L & Iso-Heiniemi M. 1999. *Vanhemmuuden roolikartta® – työväline arviointiin, tuki kasvamiseen. Käyttäjän opas 1*. Suomen Kuntaliiton LASSO -julkaisuja, Helsinki.
- Mäenpää T. 2008. *Alakoulun terveydenhoitajan ja perheen yhteistyö – Substantiivinen teoria ongelmalähtöisestä yhteydenpitämisestä*. Acta Universitatis Tampereensis 1327. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto, Tampere.
- Rautiainen M. (toim.) 2001. *Vanhemmuuden roolikartta®: Syvennä ja sovello: Käyttäjän opas 2*. Suomen Kuntaliitto, Helsinki
- Sirviö K. 2006. *Lapsiperheiden osallisuus terveyden edistämässä – mukanaolosta vastuunottoon. Asiakastilanteiden arviointia sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden ja perheiden näkökulmista*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 132. Kuopion yliopisto. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos, Kuopio.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, Stakes. 2002. *Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille*. Stakes oppaita 51. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen kuntaliitto. 2004. *Kouluterveydenhuollon laatusuositus*. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 8. Helsinki.
- Terho P, Ala-Laurila E-L, Laakso J, Krogius H & Pietikäinen M. 2002. *Kouluterveydenhuolto*. 2. painos. Duodecim, Helsinki.
- Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta. 2009. N:o 380. Helsinki.

3.

Yhteistyö koulu yhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Sirkku Suontausta-Kyläinpää, LL, perhelääkäri, perheterapeutti

3.1 Johdanto

Oppilaiden hyvinvoinnin keskeinen kulmakivi koulussa on läsnä oleva ja toimiva aikuisuus. Terve aikuisuus tuo oppilaille välittämisen ja rajat. Toimiva aikuisuus näkyy yhteistyönä, joka koskee koulun kaikkia aikuisia. Esimerkiksi koulun ruokahuollosta ja siivouksesta vastaavat henkilöt näkevät paljon sellaista, mikä piiloutuu muiden aikuisten näkemättömiin. Kun aikuisten yhteistyö toimii, muodostuu verkosto, jonka avulla oppilaan hyvinvointia uhkaavia asioita voidaan havaita varhain ja antaa tukea monin tavoin.

Tässä artikkelissa kuvataan toimivan oppilashuollon ominaispiirteitä sekä koulun ja ulkopuolisten tahojen yhteistyön perusteita. Tapausesimerkkien kautta esitetään moniammatillisten tiimien toimintaa ja yhteistyön kompastuskiviä. Artikkelin perustuu pääasiassa käytännön kokemukseen koululääkärin työssä ja nuorisopsykiatrian poliklinikalla, keskusteluihin eri yhteistyötahojen kanssa ja osin myös pääkaupunkiseudun oppilashuollon koulutukseen liittyvään kyselyyn. Kaikki tapausesimerkit on muutettu ja sekoitettu siten, ettei niitä voida tunnistaa.

3.2 Yhteistyö koulun sisällä

3.2.1 Oppilashuolto ja muu yhteistyö työntekijöiden kesken

Oppilashuolto kuuluu koulun sisällä oppilaan hyvinvoinnin edistämisen ytimeen. Oppilashuoltoon kuuluu huolenpito oppilaan sekä fyysisestä, psyykkisestä että sosiaalisesta hyvinvoinnista. Puute missä tahansa osa-alueessa tulee esille koulussa ja heijastuu koulutyöhön. Oppilashuolto toteuttaa moniammatillisuutta käytännössä. Tavoitteena on antaa oppilaalle turvallinen ja terve oppimis- ja työympäristö, suojata hänen mielenterveyttään ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää työyhteisön hyvinvointia. Oppilashuoltoa toteuttavat koulussa rehtorit, opettajat, kouluterveydenhuollon työntekijät, koulupsykologit, koulukuraattorit sekä oppilaan oppimista, hyvinvointia ja kuntoutusta edistävät erityistyöntekijät, jotka moniammatillisesti huoltajan luvalla pohtivat tarvittavia tukikeinoja.

Kun oppilashuollon jäseniltä kysytään, mitkä asiat heidän mielestään ovat olleet tärkeitä ja hyödyllisiä toimivalle oppilashuoltoryhmälle, vastaukset tuovat esille useita seikkoja. Oppilashuollon toimivuuteen vaikuttavat paljon etukäteisvalmistelu, tiedotus, jäsenten sitoutuneisuus ja ilmapiiri. *Sitoutuneisuus* näkyy usein siinä, että jäsenet ovat paikalla ja ovat motivoituneita pohtimaan yhdessä asioita. *Tiedotuksen* on oltava riittävää ja kaikkien luvan saaneiden henkilöiden helposti saatavilla. Tiedotus on myös osa *etukäteisvalmistelua* kuten myös se, että aikataulu sovitaan syyslukukauden alussa; aikataulu on oltava yhtenevä ja sovitettu mahdollisimman hyvin muihin aikatauluihin. Tärkeisiin valmisteluihin kuuluvat myös kokouksen esityslistan tekeminen, jolloin tiedetään, mitä asioita kokouksessa käsitellään ja miten niihin voi valmistautua. Yksi tapa on myös huolipaperin antaminen etukäteen opettajille.

Oppilashuoltoryhmässä vallitseva *ilmapiiri* on asioiden toimivuuden kannalta olennainen. Voiko asioista puhua avoimesti ja asiallisesti? Vallitseeko ryhmässä perusluottamus ja tulevatko kaikki kuulluiksi? Voiko jo pieniä huolia tuoda esille ja voidaanko tarvittaessa purkaa yhdessä myös tunnelastia?

Yksi tärkeimmäksi koettu tekijä on oppilashuollon kokoontumisten *selkeä rakenne*. Näitä rakennetekijöitä ovat muun muassa säännölliset ja riittävän usein tapahtuvat kokoontumiset, asioiden kirjaaminen, jäsenien selkeä työnjako – myös selkeä ryhmän vetovastuu – ja käsitys omasta perustehtävästä ryhmässä. Myös toimintatapojen kuuluu olla tiedossa. Tärkeäksi koettuja rakenteellisia tekijöitä ovat myös jokaisesta kokouksesta tehty yhteenveto ja sovitut jatkotoimenpiteet eli kuka tekee ja mitä, mahdolliset päivämäärät ja asioihin palaaminen seuraavassa kokouksessa. Hyväksi havaittuihin ja hyödyllisiin käytäntöihin kuuluvat myös pyrkimys käydä läpi kaikki luokat ja oppilaat sekä se, miten luokka kokonaisuutena toimii. Jokaisella luokanopettajalla tulisi olla oma aika luokkansa käsittelyä varten. Myös aikataulussa pysyminen on koettu tärkeäksi, vaikka joustoakin tarvittaessa kaivataan. Riittävä *joustavuus* taas näkyy käytännössä esimerkiksi siten, että kriisitilanteille voidaan ottaa aikaa, asioihin reagoidaan ja tartutaan nopeasti ja niitä viedään eteenpäin. Joustavuus ilmenee myös siinä, voiko kunkin osaamisaluetta ja kontakteja soveltaa toimivimman tavan löytämiseksi vai ovatko tehtäväalueet hyvin jäykästi sovituttuja.

Eri työntekijöiden vastualueissa tulisi löytää tasapaino: milloin toimia itse, milloin siirtää asia toiselle taholle ja milloin ottaa oppilashuoltoryhmä mukaan. Jokaisella koulun työntekijällä on oma tehtäväkenttensä, mutta jos oppilas tai perhe itse lähestyy jotakuta työntekijää, heidän valintaansa tulisi myös kunnioittaa. Tällöin on järkevää, että se työntekijä, joka asian saa tietoonsa, lähtee viemään asiaa eteenpäin.

Jo alussa olisi hyvä kysyä perheeltä luontevalla tavalla lupaa, voiko tarvittaessa pyytää mukaan muita työntekijöitä ja keskustella asiasta oppilashuoltoryhmässä. Usein kartoitusvaiheessa selviää, että asia vaatii useamman työntekijän yhteistyötä. Luvan saanti tietojen vaihtamiseen tulisi kirjata. Joskus oppilas ja perhe tarvitsevat aikaa miettiä luvan antamista tietojen vaihtoon. Useimmiten lupa kuitenkin saadaan, jos keskusteluja käydään kunnioittavassa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä ja perustellen, miksi ja mihin tietoa tarvitaan ja kenelle se välitetty. Onhan perimmäinen tietojen vaihdon syy oppilaan hyvinvoinnin varmistaminen ja tukeminen.

Perhesalaisuudet ovat hyvin haasteellisia tiedonkulun kannalta. Perhesalaisuuksiin liittyy paljon häpeää, pelkoa ja syyllisyyttä, ja sen vuoksi niitä halutaan salata viimeiseen asti. Tämä koskee varsinkin synkimpää salaisuuksia kuten henkistä ja fyysistä väkivaltaa, erilaisia riippuvuuksia tai identiteettiin liittyviä salaisuuksia. Lastensuojelulaki tulee avuksi, jos salaisuus vaarantaa lapsen kehityksen ja terveyden antaen mahdollisuuden ilmoittaa asiasta sosiaalipuolelle lastensuojeluilmoituksella. On kuitenkin hyvä tiedostaa salaisuuden kanssa toimiessa että perhesalaisuuksien tunneilmapiiri on hyvin tarttuva. Salaisuuteen liittyvä pelko, ahdistus ja häpeä tarttuvat helposti myös työntekijöihin ja saattavat vaikeuttaa asioiden käsittelyä ja lastensuojeluilmoituksen tekemistä. Perhesalaisuuksien kohdalla tarvitaan yhtäältä nopeaa ja riittävää puuttumista lapsen turvallisuuden ja tarvittaessa hoidon varmistamiseen. Toisaalta lapsen luottamuksen syntymistä ei voi kiirehtiä.

Jokainen voi kysyä itseltään, mitä minä voin kussakin tilanteessa tehdä. Tämä on joskus haasteellista. Työntekijä voi kokea, että hänellä ei ole riittävästi tietotaitoa asian hoitamiseen. Tällöin on tärkeää, että asian voi viedä eteenpäin. Voi miettiä kenet ottaisi työpariksi ja hyväksi todettu tapa on viedä asia eteenpäin myös saattaen vaihtaen toiselle työntekijälle. Saattaen vaihdossa työntekijä tulee yhdessä lapsen tai nuoren kanssa mukaan tilanteeseen, jossa asiaan otetaan mukaan uusi työntekijä. Lapsen ja nuoren kanssa on hyvä jutella etukäteen, mistä asioista puhutaan ja haluaako nuori itse kertoa vai onko työntekijä apuna siinä. Oppilaille tulee myös perustella, miksi uusi työntekijä tarvitaan tilanteessa ja kuka on kyseessä. Tapaamisessa on tärkeää huomioida lapsi tai nuori koko ajan ja ottaa hänet mukaan keskusteluun hänelle sopivalla tavalla. Lapselle tai nuorelle tulee myös kertoa, miten edetään ja kuka tekee jatkossa ja mitä ja kenen puoleen lapsi tai nuori voi kääntyä.

Jos asia tuntuu vaikealta, on suuri kiusaus siirtää asia toiselle työntekijälle ja ajatella, että tämä ei kuulu omaan toimenkuvaan. Tällöin olisi tärkeää muistaa, että jos itsestä asia tuntuu vaikealta, kuinka vaikea se onkaan lapselle ja nuorelle. Myös mitä vaikeampi asia ja mitä

kuormittuneempia ja kiireisempiä työntekijät ovat, sitä useammin siirtelyä tapahtuu. Silloin olisi hyvä muistaa, että juuri kuormittuneessa työyhteisössä ja haastavassa tilanteessa yhteistyö on erityisen tärkeää. On hyvä pysähtyä yhdessä miettimään, kuka ja ketkä mitäkin asiaa hoitavat. Asioiden eteenpäin viemisen ja hoidon kannalta on paljon merkitystä sillä, millaiseen yhteistyöhön alussa päästään. Mitä parempi yhteistyö on alussa, sitä helpompaa se on yleensä jatkossa.

Eräs usein vastaantuleva yhteistyön ongelma on se, että tärkeitä työntekijöitä puuttuu, työntekijöiden vaihtuvuus on suurta tai työkokemus on vielä vähäinen. Minkä tahansa yhteistyötahon puute tai toimimattomuus vaikeuttaa tilannetta oppilaan hyvinvoinnin ollessa uhattuna. Viime aikoina paljon huomiota herättäneitä puutteita kouluissa ovat sosiaalitoimen ja kouluterveydenhuollon henkilöiden saatavuus. Mikäli oppilaan olosuhteita ei voida turvata, hänen kehitykseensä ja oppimiseensa on vaikea vaikuttaa. Kouluterveydenhuollolla on taas oma tärkeä paikkansa oppilaan sekä fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen hyvinvoinnin arvioijana ja tukijana. Myös koulukuraattoreiden ja koulupsykologien puute johtaa ongelmien kasvamiseen ja kerrannaisvaikutuksiin. Myös opettajien resurssit ovat usein tiukoilla. On vaikea saada kokonaisuutta toimimaan ilman tarvittavia työntekijöitä. Tämä ongelma muiden haasteiden ohella tulisi tuoda esille yhteisötason päätöksenteossa ja ne ovat osa sen arvokeskustelua.

3.3 Yhteistyö koulun ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Yhteistyötä voi ja tulee kehittää kaikin tavoin oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Koulu on yksi tärkeä vaikuttaja oppilaan hyvinvointiin, mutta ei ainoa. Koulu elää ympärillään olevan yhteisönsä sisällä, on sen osa. Ympäröivän yhteisön hyvinvointi heijastuu kouluihin ja koulu puolestaan vaikuttaa ympäröivään yhteisöönsä. Jos yhteisö

ja sen jäsenet eivät voi hyvin, koulu harvoin pystyy tilannetta yksin muuttamaan. Mitä suurempi laiva, sitä hitaampaa sen kääntäminen on ja sitä enemmän yhteistä voimaa siihen tarvitaan. Ilman hyvää tiedonkulkua ja tehtäväjakoa asiat eivät etene. Ilman työntekijöitä, aikaa ja asennetta hyvätkin suunnitelmat jäävät toteutumatta. Minkä tahansa yhteistyötahon puute ohjaa painetta muualle.

Paikalliset olosuhteet vaikuttavat koulun ja ympäröivän yhteisön yhteistyöhön kuten sovittuihin toimintatapoihin, -käytäntöihin ja hoitopolkuihin eri tilanteissa. Esimerkiksi jollakin paikkakunnalla yhteys perheneuvolaan toimii, kun taas toisella paikkakunnalla jonot ovat niin pitkät, ettei käynneille käytännössä pääse. Jos toimintatapoja ei ole, ne tulisi sopia ja niiden tulisi olla kaikkien tiedossa, myös eri ammattiryhmien välillä. Yhteistyöasioita tulisi käsitellä yhteistyötahojen välisissä palavereissa, tiimeissä ja seminaareissa. Mikäli yksi yhteistyötaho päättää yksipuolisesti asioiden hoidosta, joka koskee olennaisesti myös toista yhteistyötahoa, toiminta todennäköisesti vaikeutuu ja hankaloituu.

Yhteistyötä, toimintatapoja ja -käytäntöjä tarvitaan koulussa päivittäin. Esimerkiksi miten toimitaan, kun koulun pihalla syntyy tappelu tai luokassa on hyvin levoton oppilas. Milloin riittää pienempi puuttuminen, milloin tarvitaan laajempaa näkökulmaa? Jos joku oppilas vetäytyy, onko hän ujo, kiltti, väsynyt vai ehkä masentunut? Tarvitseeko levoton oppilas vain tiukemmat rajat vai onko hänellä oppimisvaikeuksia tai unihäiriöitä ja ovatko ne kenties fyysisistä, psyykkisistä vai sosiaalisista syistä johtuvia? Tai ehkä hänen perheessään on tapahtunut jotain sellaista, joka estää häntä keskittymästä? Onko koulun omien työntekijöiden tietotaito tullut jo käyttöön? Missä vaiheessa ja minne oppilas ohjataan, kun selviää, että tarvitaan koulun ulkopuolista tukea oppilaan hyvinvoinnin varmistamiseksi?

Se, ettei tunneta yhteistyökumppaneita ja heidän toimintatapojaan riittävästi, on yleinen koulun ja koulun ulkopuolisten tahojen välistä yhteistyötä vaikeuttava asia. Esimerkiksi perheneuvolassa ei tiedetä koulun olosuhteita tai koulu ei tiedä erikoissairaanhoidon kriisiainkojen saannin mahdollisuudesta. Jostain syystä yhteydenotto vaikka

puhelimitse voi olla vaikeaa ja aikaa toisten tutustumiseen ja yhteisiin palavereihin ei tunnu löytyvän.

Toinen usein esille tuleva ongelma on se, että jonot eri tahoille ovat pitkät ja asioiden pitkittyessä ne mutkistuvat. Joillakin paikkakunnilla on koulutettu omia työntekijöitä kohtaamaan haastavia tilanteita enemmän kun taas toisilla paikkakunnilla on kehitetty erilaisia konsultaatiomuotoja tilanteen helpottamiseksi tai akuuttihoitoryhmiä, jotka pystyvät reagoimaan nopeammin kriisitilanteisiin.

Uusien toimintamallien kehittäminen ja toteuttaminen vievät aikaa. Kuitenkin kun uuden toimintamallin hyödyt pääsevät kokeilun kautta esille, ne voivat osoittautua vaivan arvoisiksi ja osoittaa uuden mallin jatkamisen kannattavaksi. Esimerkiksi erilaiset konsultaatiot vievät perustyöstä aikaa, mutta niissä voidaan toisaalta pysähtyä miettimään, mitä jo koulussa ja perustasolla voidaan vielä tehdä. Lisäksi työntekijät voivat saada ohjeita ja toimintamalleja kyseisen oppilaan kanssa työskentelyyn samalla kun konsultoitava taho saa jo alustavat tiedot tilanteesta. Lisäksi yhden oppilaan tilanne voi toimia myös koulutuksena jatkossa samantapaisissa tilanteissa. Näin kaikki hyötyvät tilanteesta ja erityisesti oppilas, jonka asioiden käsittely nopeutuu ja monipuolistuu. Erityisesti psykiatrisen näkökulman kysyntä perustason tilanteisiin on kasvanut.

Yhteistyön tarve korostuu myös eri nivelkohdissa, on sitten kyse lapsen siirtymisestä päivähoidosta alakouluun, alakoulusta yläkouluun tai vaikkapa sairaalan somaattiselta tai psykiatriselta osastohoitojaksolta takaisin kouluun. Esimerkiksi jos lapsella on jokin vamma, aistitoiminnan häiriö, krooninen sairaus kuten astma, allergia, sokeritauti, syöpä tai mielialaan liittyvä ongelma, tulisi koulun saada riittävää tietoa tilanteesta oppilaan ja vanhempien luvalla. Yhteistyössä vanhempien ja lasta hoitavien ammattilaisten kanssa tulisi pohtia, miten lasta tai nuorta hänen tilanteessaan koulun arjessa voitaisiin tukea. Olisi myös sovittava, miten kukin työntekijä siihen voi osallistua. Joskus luvan saaminen asioiden tiedottamiseen on vaikeaa. Siihen voi liittyä turhia pelkoja, mutta myös syitä, joita työntekijöinä emme tiedä ja joita tulee kunnioittaa. Työntekijöinä kuitenkin voimme pyrkiä olemaan

itse mahdollisimman avoimia ja kertomaan toimintatavoista, jolloin tilanne voi helpottua.

Kun mietitään laajalti eri yhteistyötahoja, joita voidaan käyttää suuren laivan kääntämisessä, lista on pitkä. Kuntatasolla niitä ovat esimerkiksi päivähoito, kunnan ja seurakunnan varhaisnuoriso- ja nuorisotyö, sosiaalityö, lastensuojelu (erilaiset perhetyön muodot, erilaiset tuet, perhekodit, sijaiskodit, lastenkodit), poliisi, perheneuvolat, perheasiainneuvottelukeskukset, päihdetyö, A-klinikat, erilaiset mielenterveyspalvelut. Kun mukaan otetaan sairaanhoitopiiri, lista laajenee: sairaaloiden eri poliklinikat ja osastot (lastentaudit, lastenneurologia, neuropsykologia, lasten ja nuorten psykiatria, muut poliklinikat), vammaispalvelu, kuntoutus, kuntoutusohjaajat. Lisäksi muita keskeisen tärkeitä tahoja ovat erilaiset vanhempainyhdistykset. Paikallisia järjestöjä, urheiluseuroja ja vapaaehtoistoimintaa voi myös aktivoida mukaan suunniteltaessa oppilaiden hyvinvoinnin tukemista. Yhteisön läsnä olevan aikuisuuden välittävässä ilmapiiressä voi kukkia luovasti hyvinkin erilaiset ideat.

3.4 Laajennettu moniammatillinen tiimi

Yksi esimerkki yhteisötason yhteistyöstä käytännössä on laajennettu moniammatillinen tiimi, jonka toimintaan voidaan kutsua paikallisen tilanteen ja tarpeen mukaan muun muassa koulujen rehtorit, erityisopettajat, oppilaanohjaajat, kouluterveydenhuolto, kuraattori, koulu-psykologi, sosiaalityöntekijä, kunnan ja seurakunnan nuorisotyö, poliisi ja muitakin lasten ja nuorten kanssa toimivia henkilöitä. Tällainen tiimi on ollut toiminnassa artikkelin kirjoittajan työskentelykunnassa. Kun jokainen tuo kuulumisia ja ajatuksia omalta saraltaan, syntyy nopeasti käsitys kunnan lasten ja nuorison sen hetkisestä tilanteesta ja tuen tarpeesta. Näin mahdollistuu laivan kääntymissuunnan parempi ennakointi ja mahdollisuus puuttua siihen. Tärkeää on myös se, että

tiimi mahdollistaa erittäin hyvin toisiin työntekijöihin ja heidän työhönsä tutustumisen. Tämäntyyppinen työ vaatii kuitenkin panostusta sekä resurssien että asenteiden osalta, mutta se on myös tehokas keino, jolla suuren laivan suuntaan pystyy vaikuttamaan.

3.5 Tapausselostuksia

Jyri, 11 v.

Opettaja huomasi viidesluokkalaisen Jyrin olevan hyvin väsynyt tunneilla. *Oppilaan äiti* soitti luokanopettajalle muista asioista ja opettaja otti luontevasti myös väsymyksen puheeksi. Äiti kertoi ihmetelleensä samaa asiaa. Opettaja tiesi, että muutamilla oppilailta, jotka olivat myös Jyrin hyviä kavereita, oli ollut ongelmia tietokoneella pelaamisen kanssa. Opettaja kysyi äidiltä Jyrin tietokoneen käytöstä. Äiti kertoi Jyrillä olevan aikarajana korkeintaan tunti päivässä ja että Jyri oli viime aikoina päinvastoin ollut hyvin suostuvainen lopettamaan pelaamisen annetuissa rajoissa. Aiemmin asiasta oli ollut paljon riitaa. *Kouluterveydenhoitajan* vastaanotto oli tulossa ja äiti kertoi saman huolen siellä. Jyriltä ei löytynyt mitään fyysistä vaivaa ja hemoglobiinikin oli hyvä. Perhetilanteessa ja kaverisuhteissa ei ollut tapahtunut mitään muutosta. Ainoa muutos, minkä perheen *isä* oli huomannut, oli se, että Jyri kävi usein iltaisin juomassa vettä keittiössä nukkumaan menon jälkeen. Kysyttäessä tästä Jyriltä, hän totesi usein olevansa iltaisin janoinen. Tehdäväksi annettiin unipäiväkirjan tekeminen ja sovittiin kontrollikäynti laboratoriovastausten tultua. Isä kävi seuraavana iltana tarkistamassa, joko Jyri nukkui ja huomasi valon välähdyksen ennen huoneeseen astumista. Vanhempien illassa isä kuuli tietokonepeliongelmissa *muilta vanhemmilta* ja opettajalta ja hänen epäilyksensä heräsivät. Perheen kannettava tietokonetta säilytettiin keittiön viereisessä työhuoneessa. Vanhemmat kiinnittivät nyt paremmin huomiota tietokoneen ja joihien paikkoihin ja huomasivat niiden muuttuneen aamuun mennessä.

Seuraavana iltana he menivät Jyrin huoneeseen myöhään ja Jyri löytyi koneelta pelaamasta. Lopulta Jyri kertoi pelanneensa useampia viikkoja öisin. Hän oli laittanut puhelimeen herätyksen ja lahjonut sisarensa karkeilla olemaan hiljaa. Jyrin iltaiset janomatkat saivat myös selityksen. Jyri oli käynyt tarkistamassa, joko vanhemmat nukkuivat. Vanhemmat tarttuivat ongelmaan, Jyri alkoi nukkua paremmin ja virkistyi myös koulussa silmin nähden. Laboratoriokokeita ei tarvinnut ottaa.

Alina, 12 v.

6.-luokkalainen Alina oli ollut pitkään alakuloinen ja väsynyt jatkuvasti. Hän oli myös laihtunut. Koenumerot laskivat ja hän muuttui ilmeettömämmäksi. *Opettaja* pyysi *vanhemmilta* yhteistä tapaamista *kouluterveydenhoitajan* kanssa. Tämä sovittiin. Selvisi, että Alinalle tärkeä isoäiti oli kuollut suolistosyöpään pari kuukautta sitten ja Alina oli asiaa kovasti surrut, mutta muuttunut myös apaattiseksi. Tapaamisessa Alinan silmät kyyneltyivät mummon kuolemasta puhuttaessa. Alina kuitenkin nukkui ja söi hyvin omasta ja vanhempien mielestä Asia tuntui vaativan kuitenkin lisäselvityksiä ja Alina tuli vanhempien kanssa uuteen tapaamiseen kouluterveydenhuoltoon, jossa oli läsnä myös *koululääkäri* ja samalla tehtiin terveystarkastus. Perheen tapahtumista puhuttiin alussa vanhempien läsnä ollessa. Seulontatutkimukset tehtiin vanhempien siirtyessä odotustilaan, koska kyseessä oli murrosikäinen ja nuori tätä toivoi. Punnituksessa huomattiin Alinan painon pudonneen reilusti. Koululääkäri määräsi Alinasta laboratorioskokeita ja hänellä todettiin keliakiavasta-aineita. Keliakia oli todettu myös isoäidistä juuri ennen syövän toteamista ja löytyi myös myöhemmin jatkotutkimuksissa isältä. Kun keliakiatutkimukset oli lastentautien poliklinikalla tehty ja dieetti saatu hyvään alkuun, Alina alkoi virkistyä nopeasti. Ilmeettömyys ja apaattisuus väistyivät ja hän jatkoi surutyön tekemistä perheensä kanssa ja koulunumerot alkoivat nousta entiselleen.

Atte, 13 v.

7.-luokkalainen Atte kävi toistuvien kovien vatsakipujen vuoksi usein *kouluterveydenhoitajalla*. Välillä Atte joutui lähtemään kotiin, joskus kivut rauhoittuivat itsekseen. Kouluterveydenhoitaja otti yhteyttä *vanhempiin* ja pyysi heitä tapaamiseen koululle, jossa myös *koululääkäri* olisi mukana. Asiasta keskusteltiin ja koululääkäri tutki Aten ja lähetti hänet laboratorionkokeisiin. Kouluterveydenhoitaja huomasi, että Atte muuttui kivuttomammaksi heidän jutellessaan kaikenlaisista Attea kiinnostavista asioista. Hän huomasi myös, että Atte vältteli kavereita koskevia kysymyksiä tai sanoi asioiden olevan todella hyvin. Vatsakipujen jatkuessa muutaman käynnin jälkeen terveydenhoitajan kysyessä uudelleen suoraan, onko Attea kiusattu, poika muuttui hiljaiseksi ja myönsi asian. Vähitellen hän kertoi tapahtumista koulumatkoilla ja välitunneilla. Hän ei halunnut, että asiasta kerrotaan kenellekään. Hän suostui lopulta, että vanhemmille ja oppilashuollolle saa asiasta kertoa. *Oppilashuollon* palaverissa tuli ilmi, että Atte ei ollut ainoa kiusattu, vaan kyseessä oli useampaa oppilasta koskeva tilanne. Atte oli jo selvästi traumatisoitunut tilanteesta ja arvioitiin, että hän tarvitsisi pidempiaikaista tukea. Pidettiin yhteinen palaveri, johon tulivat Aten lisäksi *opettaja, kouluterveydenhoitaja, kuraattori ja vanhemmat*. Käytiin läpi kiusaamiseen liittyviä tilanteita, tapahtumia ja tunteita ja sovittiin jatkosuunnitelmista. Kiusaamisen loppumiseen tähtääviä toimenpiteitä koulussa tehtiin useita. Luokassa tehtiin kiusaamiskysely, jonka perusteella samat asiat nousivat esiin ja *luokanvalvoja* kävi kunkin oppilaan tulokset läpi oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Asia otettiin myös yleiseen keskusteluun *vanhempien illassa* ja luokassa käytiin läpi kiusaamisasiaa oppilaiden kanssa muun muassa draamatyöskentelyllä. Luokanvalvoja järjesti oppilaita tietoisesti tunnilla ryhmiin ja paritöihin siten, että Atte tutustui paremmin toisiin oppilaisiin. Koska Aten tilanne oli edennyt jo pitkälle, kuraattori ja kouluterveydenhoitaja tapasivat Attea ja vanhempia muutaman kerran ja myöhemmin Atte kävi kuraattorilla omilla käynneillä. Koulussa seurattiin tiiviisti tilanteen kehittymistä. Myös kiusaajien ja toisten kiusattujen kanssa asiaa käsiteltiin kunkin oman tilanteen mukaan.

Kiusaamisesta sovittiin myös seurauksia. Tämä kaikki vei aikaa, mutta kiusaamiskierre saatiin pysäytettyä. Laboratoriokokeiden vastausten tultua todettiin, että Atella oli myös laktoosi-intoleranssi, ja hän siirtyi hyla-dieettiin. Vatsakivut olivat jo aiemmin hellittäneet vähän, mutta hävisivät sitten kokonaan.

Sini, 8 v.

Sini oli 2.-luokkalainen arka lapsi. Hän viihtyi paljon yksikseen, mutta osallistui luokan ryhmitöihin. *Opettaja* huomasi, että erityisesti fyysinen kosketus tuntui olevan Sinille vaikeaa ja hän vältteli sitä mahdollisimman paljon. *Vanhempien* kanssa keskustellessa he kertoivat Sinin aina olleen arka ja ujo ja ihmettelivät ääneen, miten heille oli syntynytkin sen luonteinen lapsi, koska he molemmat olivat hyvin sosiaalisia ja puheliaita. He sanoivat luottavansa kuitenkin, että Sinin kasvaessa tilanne muuttuisi. Vastaanotolla isä kertoi hauskaasti monista arkitilanteista kuten Sinin kaatumisesta edellisenä päivänä, äiti oli hiljaisempi ja myötäili isää. Vanhemmat antoivat luvan puhua kouluterveydenhoitajalla asiasta ja kokenut opettaja vei Sinin mahdollisimman pian hänen luokseen. Sini ei olisi halunnut riisuutua, mutta *kouluterveydenhoitajan* juttellessa pitkään Sinin kanssa, Sini lopulta suostui. Kävi ilmi, että Sinillä oli useita mustelmia. Kouluterveydenhoitaja ehdotti Sinille, että tämä kävisi joka päivä hänen luonaan näyttämässä, miten mustelmat paranivat. Sini lupasi. Parin viikon aikana osa mustelmista parani, mutta uusia tuli. Kouluterveydenhoitaja jutteli Sinin kanssa kaikenlaisista asioista ja Sini alkoi vähitellen rentoutua. Eräällä kerralla Sini kertoi vanhempien riidoista ja siitä, että häneenkin oli sattunut. Sinin onneksi äiti otti yhteyttä kouluterveydenhoitajaan ja sanoi, että hän haluaisi jutella kahden kesken. Äiti kertoi perheväkivaltatilanteesta. Äiti vaikutti täysin uupuneelta ja pelokkaalta. Tilanne vaikutti sellaiselta, että oli toimittava nopeasti ja Sini lähti äidin kanssa *turvakotiin* ja asiat etenivät nopeasti. Pikku hiljaa selvisi, millainen todellisuus kotona oli ollut. Sini lähetettiin *lastenpsykiatrian yksikön* tutkimuksiin ja hoitoon. Tähän vaikutti muun muassa se, että Sini oli

vahvasti traumatisoitunut ja oireileva lapsi, joka ei luottanut aikuisiin. Tämän vuoksi hänen kohdallaan oli myös tärkeää huomioida, että hänen työntekijänsä eivät vaihtuisi usein.

Jokaisen esimerkkilapsen kohdalla tarvittiin useampi työntekijä ja kohtaaminen ennen kuin asiat selvisivät. Vanhempien mukanaolo on aina olennaisen tärkeää. Jokaisen lapsen ja nuoren tilanne on omanlaisensa, vastaan voi tulla hyvin yllättäviä asioita eikä valmista kaavaa ole. Se, mikä alussa näyttää ilmeiseltä syytä lapsen hyvinvoinnin muuttumiseen, voi osoittautuakin olevan vain osa sitä tai ei ollenkaan olennainen. Kuitenkin suunnitelmat, riittävän laaja kartoitus, toimiva yhteistyö ja sovitut hoitopolut auttavat jäsentämään asioita.

3.6 Minä työntekijänä ja yhteistyön osana

Varmin tapa vaikuttaa yhteistyöhön on vaikuttaa omaan tapaan tehdä sitä. Tunnistanko omat *vahvuuteni* yhteistyön tekijänä, entä *haasteeni*? Mistä saan palautetta ja tuntuuko se omalta? Mitä juuri minä voin antaa työssäni ja persoonallani oppilaan hyvinvointiin vaikuttavaan yhteistyöhön? Jokaisella on jotain annettavaa, jotain, joka on omalla tavallaan ainutlaatuista. Jokaisella on myös alueita, jotka ovat vaikeita. Molempien alueiden tunteminen on yhtä tärkeää.

Koulujen työntekijöiden itse esille tuomiaan tärkeäksi koettuja vahvuuksia omassa työssään riittävän koulutuksen ja kokemuksen lisäksi voidaan kuvata ihmissuhde- ja työskentelytaidoiksi, joihin myös aika ja kokemus vaikuttavat oppimisen ja luontaisten kykyjen lisäksi. *Ihmissuhdetaidoiksi* voidaan laskea muun muassa kyky kohdata ja rakentaa luottamuksellinen kontakti muihin kuten oppilaaseen ja vanhempiin, herkkyys, empaattisuus, välittäminen, asiallisuus, luotettavuus ja avoimuus. Niitä ovat myös kyky puhua vaikeistakin asioista, kyky auttaa ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja vaikuttaa ilmapiiriin

yhteistyötä parantavasti tai uskallus sanoa oma mielipide, jos tarve vaatii. *Työskentelytaitoihin* voi lukea esimerkiksi kyvyn laittaa asioita tärkeysjärjestykseen, erottaa olennaiset asiat valtavasta tietotulvasta ja välittää ne eteenpäin. Laaja näkökulma asioihin ja kyky käyttää erilaisia välineitä tapahtumien ja asioiden käsittelyyn ovat myös työskentelytaitoja, joiden avulla voidaan muodostaa kuva tapahtumisista. Taitoa vaativat myös tilannetta korjaavien sopimusten ja tekojen toteuttaminen. Säännösten tuntemus, hoito- ja toimintapolkujen löytäminen kuten myös taito olla menemättä tunteineen liian syvälle ja omien rajojen tunnistaminen ovat tärkeitä työskentelyn kannalta. *Aikaa* tarvitaan taitojen lisäksi toisiin työntekijöihin ja oppilaisiin tutustumiseen kuin myös laajempaan verkostoitumiseen, ajan myötä myös ihmistuntemus lisääntyy.

Oman *työtavan* tunteminen on tärkeää yhteistyön tekemisen kannalta. Suuntaanko työni ja huomioni luontaisesti yksityiskohtiin, tiettyyn alueeseen vai kokonaisuuteen? Entä mitkä asiat näen kuuluvaksi työnkuvaani suhteessa oppilaan kokonaistilanteeseen? Kuinka paljon, mihin rajaan asti ja milloin? Myös se, millainen on oma *jaksamistila*, vaikuttaa suoraan omaan kykyyn tehdä työtä ja yhteistyötä.

Haasteet, joista puhutaan nykypäivän kouluelämässä, ovat usein työolosuhteisiin tai muihin paineisiin liittyviä. Usein mainittuja tekijöitä ovat ihmissuhdevaikkeudet sekä työyhteisössä että oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa, suuri päivittäinen asia- ja oppilasmäärä, laaja työnkuva, liian suuri kokonaistyömäärä, jatkuva saatavilla olo myös suhteessa muihin työntekijöihin, lisääntyvät vaatimukset kouluille ”hallita kaikki”, työn henkinen kuormitus, suunnittelujan puute, kiire työssä, jota ei voi tehdä kiireellä ja muutostilanteet ja niiden läpivieminen. Tilanteet vaikeutuvat vielä, jos joutuu olemaan yksin hankalien asioiden kanssa, työntekijöillä on erilaiset käsitykset ja hoitolinjat, asiat vellovat tai vyöryvät eri ammattiryhmältä toiselle. Se, että usein tilanteissa ei päästä nopeisiin ratkaisuihin ja muutokseen, vaikka tilanteet jatkuvat päivästä toiseen, vaatii myös voimavaroja. Työyhteisön sisäistä rasiusta voivat lisätä myös työntekijöiden

vaihtuminen, epäselvät vastuut, keskeytykset ja yhteisten arvojen ja tavoitteiden puute.

Näissä haasteissa näkyy selvästi yhteistyön tarve tai puute sekä se, millainen tilanne usein kouluissa on tänä päivänä. Niistä nousee esille vahvasti ulkoiset ja sisäiset paineet, omat ja muiden odotukset. Jos odotukset ovat vahvassa ristiriidassa todellisuuden kanssa, ne kulluttavat pikkuhiljaa voimia loppuun. On tärkeää tunnistaa tilanne, jossa koulut työ- ja opiskeluyhteisöinä ovat liiallisen kuormituksen alla, sillä se aiheuttaa helposti käymistilaa, jossa työntekijöiden välit saattavat kiristyä ja oppilaiden hyvinvointi vaarantua. Olisi yhdessä nähtävä raja, jonka yli työntekijöihin kohdistuvia vaatimuksia ei voida enää lisätä. Lisäksi on viestitettävä ylikuormittumisesta eteenpäin, koska ongelma ei ole enää koulun sisäinen vaan koko yhteisön, jossa oppilaat elävät.

Omaan jaksamistilaan vaikuttaa myös oma *turhautumistila*, joka on myös tärkeä tiedostaa. Työssä turhauttaa esimerkiksi jatkuva kokemus siitä, etteivät kokonaisuus ja yhteistyö toimi ja olisi revettävä enempi kuin kokee olevan aikaa ja mahdollisuutta. Myös tunne, ettei pysty tekemään sitä, minkä näkee tärkeäksi omassa työssään eikä asioiden muutokseen koe voivansa vaikuttaa mitenkään, turhauttavat vielä lisää. Jos lisäksi yrittää viedä asioita eteenpäin sinne, missä tehdään omaa työtä koskevia päätöksiä ja kokee, ettei oman työn sisältöä tai tärkeyttä tunneta tai kuulla, voi tilanne vaikuttaa umpikujalta. Jos kuormittumiseen liittyy vahvasti työyhteisön sisäiset ongelmat, tilanne on todella haasteellinen ja yhteistyötä on vaikea tehdä. Tällainen tilanne vaikuttaa melko varmasti jo koulussa olevaan aikuisuuteen ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin. Tilanteessa tarvitaan laajempaa selvittelyä ja puuttumista. Toimivaa aikuisuutta ja yhteistyötä tarvitaan myös työntekijöiden jaksamiseen, mikä edistää myös oppilaiden hyvinvointia.

3.7 Yhteistyön kompastuskiviä

Yhteistyön erilaiset kompastuskivet täytyy tunnistaa, jotta niille voi tehdä jotain. Yhteistyötä oppilaan ja oppilaan perheen kanssa pidetään yleensä itsestäänselvyytenä, mutta juuri siinä on usein myös yhteistyön suurimmat haasteet.

Oppilas on aina osa perhettä, silloinkin, kun hänellä ei ole perhettä. Perhe ”asuu” niin oppilaiden kuin koulun aikuistenkin mielessä. Sen keskellä, tai sitä ilman, ihminen elää ja kasvaa, vahvistuu tai särkyy. Ja kun yksi jäsen kärsii, se vaikuttaa myös toisiin. Ikänsä ja kehityksensä vuoksi erityisesti lapset ja nuoret heijastavat ja peilaavat omaa elämäntilannettaan koulun työntekijöihin, haluttiin sitä tai ei. Tällöin koulun ja luokan ”näyttämöllä” alkaa elää lapsen sisäinen todellisuus, johon vaikuttavat muun muassa perheen tilanne, temperamentti, persoonallisuus, sairaudet ja poikkeavuudet. Koulutus antaa välineitä työhön, mutta jos jokin tilanne aiheuttaa työntekijälle voimakasta hämmennystä ja kokemuksen, että on jossain mukana, mistä ei saa kiinni, on yleensä kyse jostain oppilaaseen ja tai oppilaan perheeseen liittyvästä asiasta, joka on alkanut elää myös koulussa. Mukana voi joskus olla myös jokin työntekijän oman elämän käsittelemätön piste, ”oma näyttämö”, sillä lasten ja nuorten kanssa työskentely on tekemistä persoonalla. Heidän kanssaan aikuisten omat vahvuudet ja heikkoudet pyrkivät väistämättä esiin.

Kun oppilas voi huonosti, koulun työntekijät taiteilevat usein kahden ääripään välissä suhteessa perheeseen. Joko kaikki oppilaan oireilu yhdistetään perhetilanteeseen, varsinkin jos tiedetään ongelmista, tai sitten ei tulla ajatelleeksi, että oireilu voisi lainkaan liittyä perheessä tapahtuviin asioihin. Harvoin tilanne on yksinkertainen ja vaikka oppilaan oireilu ei johtuisikaan suoranaisesti perheestä, perheen merkitys oireilun selvittelyssä ja hoidossa on olennainen. Tilanne vaatii riittävän laajaa ja syvällistä pohdintaa, koska usein ongelmat eivät aluksi näy ja sen, mikä näkyy, merkitys ei aina heti selviä. Varsinkin perhesalaisuuksiin liittyvät asiat vaativat riittävästi aikaa, luottamusta ja turvallisuutta, jotta lapsi uskaltaisi niistä edes puhua. Kun asioille ei

ole sanoja, lapsen elekieli ja käytös kertovat paljon ja hänelle voi myös viestittää asioita ei-sanallisesti. Myös jos oppilaan vointi tarvitsee hoitoa, hän yleensä jatkaa koulua ja on mietittävä erilaisia koulun tukitoimia oppilaan ja hänen perheensä kanssa.

Erityisesti silloin, kun työntekijät huomaavat väittelevänsä paljon oppilaaseen tai hänen perheeseensä liittyvistä asioista tai joku tilanne herättää paljon erilaisia tunteita ja perhe jakaa työntekijöitä selkeästi ”hyviin” ja ”huonoihin”, on hyvä pysähtyä ja miettiä, missä mennään ja miten edetään. Kun kokoonnutaan yhteen, asioiden ja tarinoiden muuntumista voidaan välttää, kun kaikki ovat paikalla kuulemassa.

Tapausselostus:

Opettaja huomaa, että erään oppilaan kohdalla myöhästely on jatkuvaa ja ilmoittaa tästä perheelle. Puhelun yhteydessä opettaja keskustelee isän kanssa tilanteesta ja hän saa tietoonsa, että vanhemmilla on ollut raskas eroprosessi menossa. Opettaja kysyy molemmilta vanhemmilta luvan viedä myöhästelyasia myös oppilashuoltoryhmään. Lupa kysytään molemmilta, koska vanhemmilla on yhteishuoltajuus. Opettaja saa luvan. Oppilashuoltoryhmässä selviää, että usealla työntekijällä on myös herännyt huoli samasta oppilaasta. Oppilas on ollut väsynyt, poissaoleva, mutta myös ärtyisä ja läksyt ovat useasti jääneet tekemättä. Kouluterveydenhoitaja kertoo, että oppilaan luokkatarkastus on tulossa ja sovitaan, että kouluterveydenhoitaja kutsuu oppilaan pian tarkastukseen ja opettaja keskustele vielä vanhemman kanssa, johon on ollut yhteydessä.

Oppilas kertoo terveystarkastuksen yhteydessä kouluterveydenhoitajalle mieltä painavista asioistaan ja todetaan, että hän on vakavasti masentunut. Kouluterveydenhoitaja ottaa ensin yhteyttä vanhempaan, jonka luona lapsi sillä viikolla asuu ja tapaa oppilasta yhdessä äidin kanssa ja tiedottaa asiasta myös isälle. Isä ei tapaamisesta ilahdu, mutta ei itse pääse paikalle. Äiti kertoo eron olevan hyvin riitaisia ja pelkäävänsä lapsen isää. Hän kieltää myös kertomasta tilannetta oppilashuoltoryhmälle muuten kuin mainitsemalla, että lapsella on vaikea

vaihe. Samoihin aikoihin isä ottaa yhteyttä opettajaan ja kertoo lapsen äidin mielenterveysongelmista ja epäilevänsä, että tällä on haitallinen vaikutus lapseen. Äiti alkaa puhua ongelmista kouluterveydenhuollolle ja isä opettajalle. Samalla äiti viestittää kokevansa opettajan olevan isän puolella ja isä, että kouluterveydenhuollossa vääristellään hänen puheitaan. Vanhemmilla on yhteishuoltajuus, mutta he eivät suostu yhdessä tulemaan keskustelemaan asioista kenenkään kanssa. Toistuvien koulusta poissaolojen vuoksi opettaja tekee lastensuojeluilmoituksen kuten myös kouluterveydenhoitaja lapsen kertomien asioiden perusteella. Sosiaalitoimi aloittaa perhekartoituksen ja lapsi lähetetään erikoissairaanhoidon vakavan masennuksen ja itsetuhoisuuden vuoksi.

Vastaavia esimerkkejä on lukuisia. Yhteistyön kompastuskiviksi voivat muodostua tiedonvälitys, asioiden vääristely sekä erilaiset lapsen, vanhempien ja työntekijöiden tunteet, kuten pelko ja turhaumat. On muistettava, että jos vanhemmilla on yhteishuoltajuus, on oltava yhteydessä molempiin vanhempiin kuitenkin kuunnellen lasta tai nuorta. Nuoren ikä, kehitysvaihe ja asia vaikuttavat, kenelle asiasta saa kertoa, jos nuori tiedon kertomisen kieltää. Jos asia on lastensuojelullinen, tulee siitä kuitenkin tehdä lastensuojeluilmoitus. Vaikeiden tilanteiden imu usein nostaa eri työntekijät samaan asetelmaan kuin perheessä lapsella on, ja syntyy erilaisia vastakkainasetteluja. Jos ei ole sovittu kuka tekee mitäkin ja miten toimitaan jatkossa, tilanne voi muodostua todella hankalaksi.

On hyvä tiedostaa, että joskus ollaan tilanteessa, jossa on vahvoja viitteitä oppilaan tilanteen vakavuudesta, mutta sekä oppilas, perhe ja työntekijätkin torjuvat tai kieltävät ne mielessään. Jos tilanne paljastuu, merkit ovat usein jälkikäteen nähtävissä, mutta merkkien takana oleva tilanne on voinut tuntua niin vaikealta käsitellä, että on ollut helpompaa torjua se. Näihin tilanteisiin voi liittyä synkkiä perhesalaisuuksia tai vaikeita persoonallisuushäiriöitä, joiden tunnistaminen voi joskus olla haastavaa. Mitä vaikeampi asia, sitä tärkeämpää on tiedostaa, kenen tunteita tai vastatunteita kokee. Eli yleensä mitä monimutkaisempi ja vaikeampi tilanne on, sitä laajempaa yhteistyötä tarvitaan.

Joskus myös puhumattomuuden lisäksi puhuminen ja sen merkitys tulevat asioita eteenpäin vievän yhteistyön kompastuskiviksi. Puhe ja puhumattomuus voivat molemmat tarkoittaa asian ohittamista. Asioista saatetaan puhua, mutta se jää sisällöltään asioiden pyörittelyksi eikä johda mihinkään. Tällöin työntekijät kokevat turhautuvansa erilaisiin yhteistyöpalaverihin. Palaverit itsessään eivät riitä, vaan niillä tulisi olla tavoite ja selkeä tehtävä ja vetäjä, jotta tarvittavat asiat tulisivat esille ja niistä syntyisi rakentavaa ja asioita eteenpäin vievää keskustelua ja toimintaa. Kohtaavassa puheessa palaveri voi toimia myös tuuletuskanavana vaikeassa tilanteessa. Jos meille aikuisina työntekijöinä jokin asia on vaikea käsitellä ja puhua, voi vain kuvitella, millainen se on oppilaille, joka tilanteessa elää. Myös oppilas voi aluksi nähdä puheen merkityksen aivan erilaisilla kuin työntekijä. Oppilas usein pelkää asiasta puhumisen muuttavan kaiken vaikeammaksi; aikuinen taas näkee, että ilman asioiden selvittelyä tilanteelle on vaikea tehdä mitään.

Kun on kyse oppilaan koulunkäyntiin vaikuttavista haastavista perheongelmista, asiat voivat tuntua sotkuiselta verkolta. Myös jos asiat nousevat arvovaltakysymyksiksi, joko oppilaan, perheen ja työntekijän tai eri työntekijöiden välillä, rakentava yhteistyö vaikeutuu. Tällaisessa tilanteessa on tärkeää pitää mielessä, kenen edusta milloinkin on kysymys. Lapsi tai nuori jää helposti jalkoihin. Joskus on syytä haastatella erikseen eri osapuolet ennen yhteistä palaveria. Yhteistyötä ja ymmärrystä tukee, jos työntekijä pystyy tiettyyn rajaan saakka katselemaan asioita jokaisen näkökulmasta. Esimerkiksi jos vanhemmat tai joku työntekijä ei myönnä ongelmaa tai avun tarvetta, omaa ymmärrystä voi lisätä sen näkeminen, että kieltämisen takana voi olla pelkoa, syyllisyyttä, häpeää tai aikaisempia ikäviä kokemuksia, jotka johtavat automaattisesti puolustautumisreaktioon. Voi auttaa, jos keskusteluun saadaan ääneen esille, mitä kaikkea luottamuksen vaikeuteen liittyy. Myös asioiden normalisointi mahdollisuuksien mukaan voi auttaa jumittunutta keskustelutilannetta. Jo sen ääneen sanominen, että ongelmat ovat hyvin yleisiä tai että on ymmärrettävää, että kukin reagoi tavallaan, voi rentouttaa keskustelun. Tulevaisuuskysymykset, erilaisten vaihtoehtojen, oppilaaseen, perheeseen tai työntekijään liit-

tyvien positiivisten asioiden ja voimavarojen esiin nostaminen saattavat vähentää puolustusasetelmia, kun keskustelu käydään kunnioittavassa ilmapiirissä. Aina on mahdollista löytää jotain positiivista, vaikka se, että henkilöt ovat saapuneet paikalle. Avoimessa, rauhallisessa ja myönteisessä keskustelussa voidaan luottamusta lähteä rakentamaan. Jos yhteistyö työntekijöiden välillä tai koulun ja oppilaan ja tämän perheen kanssa typistyy vain jatkuvaksi negatiivisten asioiden palautteeksi, rakentavaan yhteistyöhön on vielä pitkä matka.

Joskus mikään ei kaikesta hyvästä ja ammattitaitoisesta yrittämisestä huolimatta auta. Tällaisia tilanteita syntyy esimerkiksi, jos perheessä on salaisuus ja koulussa on siitä aavistus, mutta perhe kiistää asian ja haluaa säilyttää salaisuuden tai ei ota apua vastaan. Jos oppilas kuitenkin oireilee vahvasti eikä perhe kaikesta huolimatta näe tai myönnä sitä, se kertoo myös lapsen yksinäisyydestä ja vahvistaa ajatusta ottaa lastensuojelu tilanteeseen mukaan. Joskus ääritapauksessa tilanne on se, että kaikki paha sijoitetaan ongelmassa johonkin tiettyyn tahoon – kouluun, työntekijään, perheeseen tai oppilaaseen joko kouluyhteisön sisällä tai ulkopuolelta. Silloin yhteistyötä tulee jälleen tiivistää, sillä reagointi kertoo asian olevan vaikea. Näissä tilanteissa on hyvin merkittävää, miten työntekijöiden avuttomuuden ja riittämättömyyden tunne tulee jaetuksi. Työntekijöihin siirtyvät tunteet voivat myös olla auttamassa sen ymmärtämistä, mitä lapsi omassa tilanteessaan kokee.

Kaikki tilanteet kouluissa, joissa koetaan sellaista uhkaa, joka horjuttaa oppilaiden ja työntekijöiden turvallisuuden tunnetta, ovat kriisejä, joissa yhteistyön merkitys on aivan ensiarvoinen. Ne tulisi purkaa jälkikäteen. Erilaiset pelot jäävät helposti elämään oppilaiden, mutta myös työntekijöiden mieleen. Laajaa uutisointia saaneet kouluissa tapahtuneet viimeaikaiset kriisitilanteet pyörivät myös helposti taustalla uhkakuvina, ”toistuuko tämä meillä?” Uhkatilanne kuten synkimmät perhesalaisuudet, ovat herkästi traumatisoivia ja niiden tunnemaailma on tarttuva ja pelot saattavat paisua hetkessä suuriksi. Silloin koulun työntekijöiden on tärkeää reagoida yhteistyössä riittävästi ja riittävällä nopeudella, jotta pelot eivät jää lukkiuttamaan kouluyhteisöä ja realistinen turvallisuuden tunne saadaan palautettua.

3.8 Yhteistyössä eteenpäin

Vaikka toimivia yhteistyökäytäntöjä koulun työntekijöiden, oppilaan tai perheen välillä on saattanut löytyä, on haasteeksi voinut tulla se, ettei tieto käytännöistä leviä muiden käyttöön. Uusien yhteistyökäytäntöjen integroiminen ei välttämättä onnistu ilman lisäresurssien saamista entisiin rakenteisiin. Moni miettiikin, millaista osaamista kouluissa nykyisin tarvitaan ja tarvitaanko peräti rakenteellisia muutoksia.

Edellä on esitetty monia asioita, jotka tukevat tai heikentävät yhteistyötä kouluissa. Ongelmakohtia yhteistyössä voidaan kartoittaa ja pyrkiä tuomaan ne esille rakentavalla tavalla ja rohkeasti. Tämän jälkeen voidaan tehdä pitkäjänteisiä suunnitelmia ongelmakohtien parantamiseksi. Työntekijöiden keskusteluissa syntyy monia hyviä yhteistyöhön liittyviä ideoita ja kysymyksiä, kunhan on aikaa ja rauhaa pohtia niitä yhdessä. Hyvien kysymysten esittäminen työyhteisössä on tärkeää. Onko omia yhteistyön voimavaroja jäänyt löytymättä? Voiko koulun ilmapiiriä parantaa jollain tavoin? Erilaiset kirjalliset selvitte-lyt voivat auttaa asioiden näkyväksi tekemistä ja puheeksiottamista. Työnohjaus on osoittautunut hyödylliseksi avuksi monissa hankalissa yhteistyötä vaativissa tilanteissa.

Kuten yleensä asioissa, jotka ovat valtavan tärkeitä ja kantavia, myös yhteistyössä kohtaamme suuria haasteita. Jos siinä ei päästäkään erinomaiseen tilanteeseen, voidaan miettiä, mikä olisi riittävän hyvä. Toimivan yhteistyön kautta voidaan jo varhain havaita oppilaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja pyrkiä puuttumaan niihin ja tukemaan niitä monipuolisesti. Toimiva yhteistyö auttaa myös aikuisia jaksamaan vaativissakin tilanteissa.

Lähteet ja kirjallisuutta

- Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja. 2000. *Osallistuva oppilashuolto. Systemisen ajattelumallin soveltaminen oppilashuoltoryhmissä, koulu-yhteisöissä ja nuorta ympäröivissä verkostoissa*. 34, 2000. Helsinki.
- Hietanen-Peltola M & Suontausta-Kyläinpää S. 2008. Koululääkäri ja perhe – välineitä työhön. *Suomen Lääkärilehti* 63, 303–306.
- Opetusministeriön työryhmän muistioita. *Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto*. 13:2002.
- Suontausta- Kyläinpää S. 2008. *Perhesalaisuudet – vaikenemisesta vapauteen*. Minerva, Helsinki.

3.

Työtapoja tunne- ja sosiaalisten
taitojen vahvistamiseksi koulussa

1.

Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa

Marjo Kuusela, LitT, liikunnan- ja psykologian opettaja
Taru Lintunen, LitT, professori

1.1 Johdanto

Koululla on aitiopaikka sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Taito kuulla, taito ilmaista itsensä selkeästi sekä taito toimia rakentavasti erilaisissa ryhmätilanteissa tukevat oppilaiden ja opettajien psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Opettajat kaipaavat työkaluja oppilaiden kohtaamiseen sekä luokan rauhoittamiseen käsiteltävän aiheen äärelle. Ihmisten väliset ongelmat eivät useinkaan liity tiedonpuutteeseen vaan omien ja toisten tunteiden käsittelyn ja ymmärtämisen ongelmiin. Opettajat ja muut koulun aikuiset ovat selkeästi aiempaa kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä. Koulussa on henkistä pahoinvointia, joka näkyy muun muassa masentuneisuutena sekä lisääntyneinä ja raaistuneina väkivallantekoina. Kouluihin on ehdotettu vartijoiden palkkaamista ja metallinpaljastimien asentamista. Näiden ulkoiseen kontrolliin perustuvien toimenpiteiden sijasta on mahdollista käyttää rakentavampia ja kasvattavampia keinoja, jotka kehittävät oppilaiden sisäistä kontrollia.

Tässä artikkelissa kuvataan sitä, miten oppilaat ja opettajat ovat kokeneet sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen ja kehittymisen käytännön tasolla koulun arjen erilaisissa kohtaamistilanteissa. Tulokset perustuvat pääasiassa kahteen sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvään tutkimukseen (Kuusela 2005, Lintunen & Kuusela 2010). Artikkelin lopuksi esitellään Opettaja TV:n tarjoamia välineitä sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisen tueksi ja koulun arjen helpottamiseksi.

1.2 Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksessa

Koulu on luonnollinen sosioemotionaalisten taitojen laboratorio. Esimerkiksi liikuntatunnit tarjoavat toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa sekä tapahtumarikkautensa vuoksi runsaasti aitoja tilanteita, joita voi käyttää sosioemotionaalisten taitojen opetustilanteina ja joissa näitä taitoja voi harjoitella turvallisessa ympäristössä. Kuuselan (2005) tutkimuksessa kehitettiin liikuntatunneille integroitu ”Sinä ja minä” -kurssi, jonka tarkoituksena oli opettajan ja oppilaiden sosioemotionaalisia taitojen harjaannuttaminen. Tarve tällaiselle kursille nousi opettajan halusta kehittää omaa opetuskäyttäytymistään sekä oppilaiden ”psykkistä ja sosiaalista kuntoa” fyysisen kunnan rinnalla. Opettajan yhtenä tutkimustehtävänä oli havainnoida sitä, miten eläytyvä kuuntelu toimii tilanteissa, joissa oppilaan tunteet kuohuvat. (Kuusela 2005).

Opettajan kuulemisen taidot

Kuulemisen taitoa pidetään tärkeimpänä taitona vuorovaikutuksessa. Se voidaan jakaa passiiviseen ja aktiiviseen kuunteluun. Passiivisen kuuntelun avulla kuuntelija osoittaa empatiaa, kunnioitusta ja aito-

utta puhujaa kohtaan. Tällöin hän unohtaa hetkeksi itsensä ja omat toimensa ja keskittyy vain puhujaan. Kuuntelija osoittaa puhujan hyväksymistä ja arvostamista siten, että hän kääntyy puhujaa kohden. Hän antaa toisen puhua asiansa loppuun. Hän osoittaa kuuntelevansa käyttämällä esimerkiksi välisanoja kuten ”ahaa”, ”hmm”, nyökkäämällä ja katsomalla puhujaa silmiin. Näiden pienten ilmeiden ja eleiden avulla kuuntelija osoittaa puhujalle kuulevansa.

Aktiivisessa eli eläytyvässä kuuntelussa käytetään passiivisen kuuntelun taitojen lisäksi heijastusta. Vastaanotettu viesti sanotaan omin sanoin takaisin viestin lähettäjälle vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Kuullun asian lisäksi kuuntelija voi palauttaa myös tunteen, jonka hän ikään kuin havaitsee sanojen välistä. Kuuntelukäyttäytyminen voidaan ymmärtää janana, jossa passiivinen kuuntelu vaihtuu asteittain aktiivisemmaksi seuraten puhujan tunnekuohun määrää ja sen muuttumista. Eläytyvä kuuntelu on erityisen tärkeää kun toisella on jokin ongelma.

Oppilaiden tunteita koulussa voi kuohuttaa esimerkiksi se, että välitunnilla ei ole kavereita, kokeesta saa huonon numeron, kotitehtäviä on liikaa tai tuleva uintijakso pelottaa. Näissä tilanteissa opettaja usein ohittaa oppilaan tunteen ja asian esimerkiksi tarjoamalla ratkaisua ja neuvoja, lohduttelemalla, kyselemällä, vähättelemällä, huumoria käyttämällä tai puheenaihetta vaihtamalla (Taulukko 1). Näiden tiesulkujen käyttäminen estää oppilasta tutkimasta itseään ja pulmaansa. Tiesulut ikään kuin katkaisevat pulman omistajan kielen. Vastuu tilanteesta siirtyy opettajalle eikä oppilaalla ei ole mahdollisuutta tulla kuulluksi. Tämä ei kuitenkaan ole tiesulkujen käyttäjän tarkoitus vaan hänen tarkoituksenaan on auttaa ja tukea puhujaa. Tiesulkujen käyttäminen lisää opettajan työkuormaa. Opettaja ottaa itselleen vapaaehtoisesti ”ratkaisukoneen” rooliin, vaikka hän selviäsi tilanteesta kuuntelemalla ja rohkaisemalla näin toista jatkamaan pohdintaansa kohti oman ratkaisun löytämistä.

Eläytyvän kuuntelun seurauksena puhuja kokee tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi. Eläytyvä kuuntelu auttaa viestin lähettäjää selvittämään omia tunteitaan ja ajatuksiaan ja ratkomaan pulmiaan. Hän

saa kuuntelijan avulla mahdollisuuden tutkia itseään syvällisemmin. Kuulluksi tulemisen kokemuksessa ihmisten välille muodostuu yhteys, jossa koetaan hyväksyntää. Tämä yhteys helpottaa itsensä löytämistä ja hahmottamista ja kehittää itsetuntemusta. Kun ihminen tulee kuulluksi, hän alkaa ymmärtää itseään paremmin ja on halukkaampi muuttamaan omaa käyttäytymistään. Kuuntelija joutuu tulkitsemaan omia kokemuksiaan uudelleen toisen ihmisen avoimen kokemisen seurauksena. Siksi eläytyvä kuuntelu vaikuttaa myös kuuntelijaan. Se auttaa kehittämään myös kuulijan omaa itsetuntemusta, koska hän joutuu työstämään omia asenteitaan, tulkintoja ja sisäisiä merkityksiä keskittyessään toisen puheen vastaanottamiseen ja työstämiseen. Eläytyvä kuuntelija on läsnä toisen puheelle ja tämä arvioista vapaa läsnäolo mahdollistaa myös luovuuden dialogina.

Oppilaiden kuuleminen ja tunne siitä, että he saavat olla mukana päättämässä koulunkäyntiin liittyvistä asioista, lisää heidän motivaatiotaan koulunkäyntiin. Osallistavaa opettajaa kunnioitetaan ja suhde oppilaisiin lähenee. Oppilaat rauhoittuvat oppimaan, kun he tuntevat tullessa kuulluksi. Tällainen oppilaiden tarpeiden ja mielipiteiden kuunteleminen osallistaa. Osallistaminen taas tekee opettajan työstä mielekkäämpää.

”Sinä ja minä” -kurssilla saatujen kokemusten perusteella eläytyvän kuuntelun käytön seurauksena oppilaat saivat usein ratkotuksi omia ongelmiaan, esimerkiksi sen miten jatkavat hankalan tehtävän tekemistä. Oppilaat ratkaisivat ongelmiaan tavalla, joka ei välttämättä olisi tullut opettajalle mieleen. Oppilaat avautuivat kertomaan henkilökohtaisista asioistaan, ideoistaan ja ehdotuksistaan ja näyttivät saavan lisäenergiaa tilanteisiin, joissa kokivat taitonsa tai voimansa loppuvan ja joissa yleensä luovutetaan. Eläytyvän kuuntelun avulla vastuu monista tavallisesti opettajan päätösvallassa olevista pienistä tilanteista siirtyi oppilaille. Taulukoon 1 on koottu koulumaailman tilanteita ja verrataan tilanteiden ratkaisuja tiesulkuja käyttämällä ja eläytyvää kuuntelua käyttämällä tilanteissa, joissa oppilaan tunteet kuohuvat.

Taulukko 1. Esimerkkejä koulun vuorovaikutustilanteista

Tilanne	Ratkaisu tiesulkuja käyttämällä	Ratkaisu eläytyvästi kuuntellen ja eläytyvän kuunteleminen seuraus
Oppilas on sairas eikä voi/halua osallistua (liikunta)tuntiin.	Opettaja päättää, saako oppilas olla sivussa. (ratkaisu, neuvo) <i>"Sinun kannattaa nyt mennä terveydenhoitajalle."</i>	Ratkaisu osallistumisesta siirtyy oppilaalle, mikä vahvistaa hänen autonomian kokemustansa. Oppilas usein osallistuukin tuntiin. <i>"Tunnet itsesi kipeäksi."</i>
Oppilas haluaa kertoa henkilökohtaisen asian.	Opettaja ei huomaa oppilaan kätkeytyä haluaa kertoa asiastaan. (puheenaiheen vaihtaminen) <i>"Nyt pulinat sikseen ja välitunnille."</i>	Oppilas tulee kuulluksi ja kohdatuksi henkilökohtaisella tasolla. <i>"Sinua huolestuttaa, miten voit osallistua seuraavalle tunnille, koska olet loukannut oikean kätesi eilen."</i>
Oppilas on tyytymätön tuntiin ja ilmaisee sen purnaamalla, häiritsemällä ja lopettamalla tekemisen.	Opettaja yrittää motivoida ja houkuttella oppilasta osallistumaan. Lopulta vaatii osallistumaan. (lohduttelu, uhkailu) <i>"Tiedän, että tämä viitepeli toimii. Usko vaan."</i> <i>"Jos et nyt tule peliin mukaan, minun on pakko harkita muita toimenpiteitä."</i>	Oppilaan ideat ja mielipiteet tulevat kuulluksi. Tunteihin tehdään muutoksia niiden perusteella. Oppilaan autonomia lisääntyy. <i>"Sinua pitkästyttää tämän pelin pelaaminen."</i>
Oppilas kertoo opettajalle tunnin alussa, että heillä olisi näyttel-mäharjoitukset nyt.	Opettaja päättää, miten tilanteessa toimitaan. (ratkaisu) <i>"Et voi olla poissa tältä tunnilta, koska meillä on kuntotesti."</i>	Vastuu tilanteesta siirtyy oppilaalle. Uusia luovia ratkaisuja, joihin sitoudutaan hyvin. Oppilaan autonomia lisääntyy. <i>"Sinulla menee nyt kaksi tärkeää asiaa päällekkäin."</i>
Oppilas kokee tehtävät raskaiksi tai vaikeiksi.	Opettaja kannustaa ja toivoo lisää yrittämistä. (lohduttelu, neuvominen) <i>"Nyt tsemppimieltä ja keskityt kunnolla. Kyllä se siitä."</i>	Oppilaan tunteen kuuleminen ja hyväksyminen. Suoritusmotivaatio ja suoritusenergia lisääntyivät. <i>"Nämä tehtävät tuntuvat sinusta vaikeilta."</i>

Eläytyvä kuuntelu tasapainottaa vuorovaikutustilanteita. Eläytyvästi kuuntelemalla opettajan on mahdollista kohdata oppilaat tavalla, joka tukee heidän autonomiaansa ja osoittaa heille välittämistä. Oppilaille tarjoutuu mahdollisuus kertoa ongelmistaan, tarpeistaan ja ehdotuksistaan. Eläytyvän kuunteleminen auttaa oppilasta ratkomaan monia eteen tulleita pulmia ilman valmiita ratkaisuja opettajan läsnäolon ja ymmärtämisen avulla. Eläytyvä kuuntelu mahdollistaa oppilaan todel-

lisuuden kohtaamisen ja auttaa oppilasta itse ratkomaan omat pulmansa ja jatkamaan omaa tarinaansa. Tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että opettaja voi vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutusprosesseihin itseänsä kehittämällä. Eläytyvä kuuntelu muutti myös opettajan rooleja kontrolloijasta oppilaan hyvinvoinnista huolehtijaksi, tsempparista oppilaan tunteen hyväksyjäksi ja ratkaisukoneesta oppilaan oman ratkaisun löytämisen tukijaksi. Nämä roolimutokset helpottivat opettajan tehtävää.

”Sinä ja minä” -kurssilla opettajan käyttämästä eläytyvästä kuuntelusta ei aina ollut näkyvää hyötyä. Kuitenkin se jättää opettajalle tunteen, että hän suhtautui oppilaisiin inhimillisesti ja yritti ymmärtää heitä. Kuuntelun avulla opettaja pystyi hetkeksi antamaan huomion sitä kulloinkin tarvitsevalle. Valinnan avautumisesta ja päätöksen käyttäytymisen muutoksesta teki oppilas. Oppilaan asenne koulua tai opettajaa kohtaan voi olla niin kielteinen tai välinpitämätön, että oppilas tuskin huomaa tai välittää siitä, että häntä yritetään kuunnella. Välillä taas jotkut asiat tuntuvat olevan niin henkilökohtaisia (uskonnollinen vakaumus, sairaudet), että niistä ei haluta, osata tai pystyä kertomaan. Tällaisissa tilanteissa sepitetään helposti kaikenlaisia peitetarinoita, jotka ovat melko läpinäkyviä ja koettelevat opettajan luottamusta. Keskustelu näissä tilanteissa saattaa loppua oppilaan tuskastuneisiin sanoihin: ”Sun kanssa ei voi keskustella, kun sä puhut mut pussiin.”

Toimiva koulu -kurssi on vuorovaikutustaitoja kehittävä koulutus, jossa opettajat voivat harjaannuttaa kuulemisen taitoaan. (Kuvat 1 ja 2) Kurssilla opitaan luomaan toimivia vuorovaikutussuhteita, tarttumaan häiritsevään käyttäytymiseen rakentavasti, ratkaisemaan ristiriitatilanteita ilman pakotteita sekä aktiivista kuuntelemista ja kuuntelemalla auttamista. Kurssilla opittavien taitojen avulla parannetaan oppimisen ja opettamisen edellytyksiä koulussa. Kurssilla kiinnitetään huomioita opettajien, oppilaiden ja kodin yhteistyön lujittamiseen. Työskentelyn periaatteena on tekemällä oppiminen. Teoriaopetus koostuu lyhyistä luennoista ja demonstraatioista. Kurssilaisten omia kokemuksia hyödynnetään taitoja opeteltaessa. Oppimisen tukena käytetään ja täytetään Toimiva koulu (TOIKU) -työkirjaa. TOIKU kurssia järjestää Nuorten Keskus (www.nuortenkeskus.fi). Opetushallitus on useana vuotena rahoittanut TOIKU -kurssin järjestämistä opettajille.



Opettajat kuulemisen taitoa hiomassa Toimiva koulu -kursilla



1.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys opetus- ja kasvatustyössä

Yhdessä kasvamisen ohjelma, Lions Quest, on ollut käytössä maamme kouluissa jo vuodesta 1990. Lions Quest -ohjelmaa käytetään maassamme esi-, ala- ja yläkouluissa sekä toisen asteen oppilaitoksissa. Sen sisältöalueet ovat: turvallinen ryhmä ja toisen kunnioittaminen, itseluottamus ja päätöksentekotaidot, vuorovaikutus ja ristiriitojen ratkaisu, tunnetaidot ja terveys. Lions Quest -ohjelmaan liittyvässä tutkimuksessa yhtenä tutkimustehtävänä oli selvittää, miten tämä ohjelma on auttanut opettajia kasvatustyössä, kurinpidossa ja opetuksessa. Koulutyössä LQ -ohjelmaa käyttäviltä opettajilta kysyttiin, millaisia havaintoja he olivat tehneet oppilaistaan suhteessa Lions Quest -opetukseen (Lintunen & Kuusela 2010).

Lions Quest -ohjelman tarkoituksena on tukea lasten ja nuorten kasvatusta ja tarjota yhteistyöväline kodille, koululle ja yhteiskunnalle. (www.lions.fi/index.php/fi/lions-quest) Ohjelman on kehittänyt amerikkalainen Quest International 1980-luvun alussa ja se on käytössä 46 maassa. Leijonajärjestö kustantaa opettajia Lions Quest koulutuksiin ja tukee näin nuorisotoimintaa. (Lions Quest tietoisku, Lions Quest opettajan työkaluna tietoisku.)

Oppilaiden sosioemotionaalinen kehittyminen

Opettajat kertoivat oppilaiden pitävät erityisen paljon Quest -tunneista. Oppilaat tuntevat itsensä tärkeäksi ja arvostetuiksi, sillä tunneilla käsitellään heitä ja heidän asioitaan. Oppilaat tuovat esiin sen, että Quest -tunnit ovat heitä itseään varten ja kokevat ne läheisiksi. On mielenkiintoisempaa pohtia omia tunteita, ihmissuhteita, päätöksentekotapoja, kuunnella toisten ajatuksia ja kasvaa ihmisenä kuin opetella esimerkiksi Euroopan pääkaupunkeja. Yksi alakoulun opettaja totesi: *”Tiedollisten asioiden puutteen voi korvata myöhemmin elämässä mutta itsen eheyttäminen ja kokoon parsiminen onkin jo vaikeampi asia. Jos oppilaat saisivat päättää, Questiiä pidettäisiin joka toinen tunti.”* Quest

-tunnit tarjoavat paikan keskustella ja pohtia asioita, jotka eivät tule esille muissa oppiaineissa mutta jotka ovat läsnä joka hetki.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on vankka usko siihen, että jos Quest ei kasvata ja kehitä oppilaita ihmisinä ja ihmisiksi, niin ei sitten mikään. Opettajat arvelivat, että asiat, joita oppilaiden kanssa käsitellään Quest -tunneilla, kypsyvät vuosien varrella loppuelämän eväiksi ja satoa saadaan niittää vuosienkin päästä. Alakoulun opettaja pohti sitä, että hänen luokassa tekemiensä havaintojen mukaan oppilaille näytti muodostuneen uusi omatunto Quest -opetuksen avulla: *”Oppilaat ovat oppineet huomaamaan toisensa tunteet. He menevät nopeasti suputtamaan toisen korvaan, että anteeksi mä sanoin väärin. Muuten voi sinkoilla ihan mitä vaan. Se on niin kuin uudenlainen omatunto mikä näyttää miten minun sanat vaikuttavat toiseen. Uskon, että oppilaat saavat varmuutta olla ihminen Quest -tunneilla.”* Opettaja oli pannut merkille myös sen, että oppilaiden vastuuntunto, kotitehtävien hoitaminen ja työn jälki paranivat huomasti Quest -opetuksen aikana. Questin ansiona pidettiin myös sitä että, oppilaat oppivat toimimaan paremmin erilaisissa kokoonpanoissa ja avautuvat kertomaan ja keskustelemaan esimerkiksi tunteistaan, joista ei tavallisesti koulussa puhuta. Quest -opetuksen myötä oppilaat olivat oppineet tekemään demokraattisia päätöksiä luokassa. Oppilaat olivat yhteisten päätösten tekovaiheissa oppineet kuuntelemaan kaikkien erilaisia ehdotuksia ehdotusten tyrmäyksen sijasta. Heidän neuvottelutaitonsa olivat kehittyneet.

Quest -opetusta saaneet oppilaat tuntuivat saaneen ikään kuin uudet, erilaiset silmälasit, joita ei oteta pois koulusta lähdeettäessä: *”Kerran yksi jääkiekkoa harrastava oppilaani sanoi, että meidän valmentaja ei tunne Questiiä ja olisi tarpeellista, että valmentaja tulisi tänne luoksesi oppiin. Hyvä sen olisi osata vähän.”* Myös yläkouluun siirtynyt oppilas tuli kertomaan entiselle opettajalleen: *”Siellä uudessa koulussa maikat ei tunne Questiiä.”* Oppilas koki, että siellä pidetään väärää arvoja tärkeinä.

Alakoulun opettaja kertoi oppilaastaan, jonka oli tavannut vanhempana. Oppilas oli tokaisut, *”että minusta olisi kyllä tullut rikollinen ilman sitä Questiiä.”* Tämän oppilaan kohdalla Quest -opetuksen

siemenet olivat itäneet ja kasvattaneet hedelmää, jonka turvin oppilas oli pysynyt kaidalla tiellä. Parhaimmillaan koulussa opetellut asiat siirtyvät osaksi oppilaiden arkielämää ja lisäävät heidän hallinnantunnetta elämästään ja auttavat tekemään oikeita ratkaisuja.

Opettajat ovat havainneet, että Quest vahvistaa ryhmähenkeä, opettaa oppilaat kannustamaan ja välittämään toisistaan. Näitä asioita ovat havainneet ja sanottaneet opettajille myös monet henkilöt, jotka ovat Quest -opetusta saaneen ryhmän kanssa olleet tekemisissä: *”Poikkeavan myönteinen luokka verrattuna muihin.”* *”Tämän luokan kanssa oli erityisen mukava työskennellä. Siellä ei ketään nolata, jokainen saa olla omanlaisensa ja jokaisen vahvuudet nostetaan esille.”* *”Luokan yhteistoiminta on esimerkillistä.”* *”Aivan erilainen kuin yksikään luokka kymmeneen vuosiin. Aivan unelma. Tekevät yhteistyötä, antavat palautetta hyvässä ja pahassa toisilleen ja opettajille. Mutta aina ovat hirmu innokkaita.”* Quest -opettaja muisteli, että ei ole ikinä tuntenut niin paljon oikeaa mielihyvää, kuin Quest -opetusta neljä vuotta saaneen luokkansa siirtyessä yläkouluun. Yläkoulusta kyseltiin syksyllä: *”Mitä olet luokalle tehnyt?”* Opettaja oli varma ettei mikään muu siinä luokassa muuttanut oppilaiden toimintatapaa kuin säännöllinen Quest -ohjelman käyttäminen.

Opettajien sosioemotionaalinen kehittyminen

Opettajat ovat havainneet Quest -ohjelman kouluttavan ja kasvattavan opettajaa oppilaiden kasvattamisen rinnalla. Opettajat kertovat saaneensa käyttöön työtapoja, jotka muuttivat heidän opetuskäytänteitään jopa ”hivittävän paljon” heti koulutuksen jälkeen. Alakoulun opettaja kertoo näistä muutoksista: *”Luokkaan tuli tasapuolisuus, joka näkyi muun muassa ajankäytössä sekä parien ja ryhmien sattumanvaraisessa muodostamistavassa, keskustelun käyttö lisääntyi samoin kuin jokaisen oppilaan henkilökohtainen huomiointi koulupäivän aikana.”* Toinen opettaja kertoo millaisia muutoksia hänen opetuksessaan tapahtui: *”Suurimpia muutoksia itselläni on ollut se, että ennen Questtiä minä luulin, että minä opetan. Jos sanon, että joku asia on näin niin sehän on*

näin. Tämän jouduin hylkäämään. Ei oppilaat opi, jos he eivät halua oppia. Motivaation löytäminen ja kiinnostuksen herättäminen tulivat minulle uutena. Lähdin ihan siitä, että huomaamatta siirtyivät aineessa kuin aineessa käsiteltävään asiaan. Se meni sitten niin päin, että he kysyivät ja minä vastasin eikä niin kuin ennen eli että minä kysyn ja he vastaavat. Nämä on valtavan suuria eroja. Totta kai siellä oli sitä entistä opettajankoulutusta ja autoritäärisyyttä. Toinen asia missä ehdottomasti muutuin oli se, että tulin melkein oppilaan tasolle mutta kuitenkin niin, että minulla oli määrätty luonnollinen auktoriteetti. Questista jää hirmu paljon opettajalle. Pitäisi saada opettajat rentoutumaan ja tuntemaan itsensä. Tässä vaaditaan jonkin verran kutsumusta. En tiennyt, mitä minulta puuttui mutta Quest täydensi minut.”

Uudenlaista tapaansa antaa palautetta mieltii yksi opettaja näin: *”Se millä tavalla annan palautetta on merkittävä asia ja tässä taidossa olen kehittynyt Questin ansiosta. Pyrin huomaamaan ne yritykset, joita oppilaat tekevät koko ajan ja annan niistä palautetta, vaikka sanomalla, että tuossa opit nyt sitä ja pyrit siihen suuntaan. Se, että annan jokaiselle joka päivä palautetta on uutta. Sitten jokaisen päivän päätteeksi oppilaat arvioivat itse sitä, missä he ovat sinä päivänä onnistuneet. Aikaisemmin en huomannut antaa jatkuvasti palautetta. Jokaisen lapsen huomaaminen muuttui Questin jälkeen. Jokaisen lapsen piti saada kokea, että hänellä on minuun kontakti.”* Opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että ennen Lions Quest -ohjelmaan tutustumistaan heillä ei ollut tarpeeksi tietoa ja taitoa siihen, miten ryhmästä muodostetaan turvallinen.

Tutkimuksessa tuli esille se, että opettajat käyttävät Lions Quest -ohjelman työtapoja Quest -tuntien ulkopuolellakin muissa oppiaineissa. Opettajat sanovat, että Lions Quest -ohjelma tulee niin syvälle opettajuuteen, että vuosien päästä on enää vaikea erottaa ja arvioida sitä, mikä on Questiiä ja mikä ei: *”Huomasin, että olen muuttunut itse, käytän sitä tapaa koko ajan. Se ohjelma tuli minuun itseeni. Quest oli varmasti ominta, mitä minulla opetuslalla on ollut.”* Ohjelman sopivuutta omaan opettajuuteensa kuvaavat myös toiset opettajat: *”Tässä ei ole minulle mitään mitä täytyy ottaa pinnistelemällä vastaan vaan minussa on ollut Questin mentävä aukko joka nyt täyttyi.”* Yksi opettaja pohtii:



Opettaja jakamassa oppilaita pareihin.

”Quest tukee omaa opettajuuttani, jäämäkkyyttäni ja kasvattajuuttani, mitä on vuosien mittaan tullut, se on minun työkaluni, jota käytän. Oma persoonallisuus on saanut Questista sen työkalun, joka ennen puuttui.”

Opettajien käsitys opetuksen perustehtävästä oli myös muuttunut. Kasvattaminen oli noussut opetusta tärkeämmäksi: *”Oleellisempaa on se, että vahvistan lapsen itsetuntoa kuin se onko kaikki matikankirjan sivut tehty.”* Lions Quest on auttanut opettajia ymmärtämään syvällisemmin omien tekemisien ja sanojen merkityksen opetuksessa. Rehtori mietti samaa asiaa laajemmin: *”Ihan turhahan minun olisi vaatia vanhempia tai opettajia kunnioittamaan itseäni, jos en itse kunnioittaisi heitä. Tämän kun tiedostaa, niin muistaa sen, että katson ihmisiä ihmisinä.”* Toisen koulun rehtori oli Lions Quest -ohjelman avulla saanut työkaluja myös mallina toimimiseen oppilaiden ja opettajakuntansa edessä. Hän oli harjaantunut mallittamaan sitä, mikä käyttäytymisessä on sallittua ja mikä ei ole sallittua. Hän oli havainnut rehtorina toimiessaan, että opettajista tulee oppilaittensa kaltaisia, kun he tulivat polkemaan

jalkaa rehtorin huoneeseen. Rehtori kuva tätä asiaa itse näin: ”*Questin avulla aloin nähdä selvemmin sen, että olen todella aikuinen kasvattaja ja todella olen malli tässä koko ajan. Ymmärsin, että mallina oleminen on tärkeää.*”

Opettajat ovat havainneet, että Lions Quest -ohjaajakoulutukseen osallistuminen ja ohjelman käyttäminen on herättänyt ja kehittänyt omaa kasvamista sekä opettajana että ihmisenä. Opettajat kokevat oppineensa olemaan aitoina läsnä opetustilanteissa ja ilmaisemaan tunteitansa. Rehtorina toimiva opettaja kuvaa omaa muuttumistaan: ”*Quest on kehittänyt minua inhimilliseen suuntaan opettajana. Olen hoksannut sen, että myönteisillä asioilla pystyy vaikuttamaan kasvatukseen enemmän kuin kielloilla. Se on lisännyt minun myönteisyyttäni kaikissa opetustilanteissa. Autoritäärinen toimintani on vähentynyt. Omaan pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani on tullut pehmeyttä mutta samalla jämäptiyyttä. Olen löytänyt oman opettajapersoonani ja uskallan toimia toisin. Uskallan ottaa pehmeätkin asiat esille.*”

Opettajana kasvamisen näkyy myös uudenlaisena oppilaan kohtaamisena. Opettajat ovat oppineet näkemään ja ymmärtämään oppilaita kokonaisina ihmisinä ja tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kasvamista ihmiseksi. Ohjelman koetaan antaneen uuden erilaisen väylän tutustua oppilaisiin. Oppilaantuntemus ja ymmärrys ovat kehittyneet syvällisemmäksi. Yläkoulun opettaja pohtii Lions Quest -ohjelman vaikutusta itselleen: ”*Olen innostunut tästä Questistä sen tähden, että se todellakin auttaa. Se auttaa hirveesti itseäni jo menemään sinne luokkaan. Minun ei tarvitse jännittää luokkaan menessäni, että millähän päällä ne nyt ovat. Ei tarvitse olla sellainen fuilis, että hyi että taas ne on sellaisia ja sättii toisiaan. Ajattelen sitä, miten saan luokan toimimaan enkä sitä, miten saan asiani heille. Tämä on asenteesta kiinni. Toimimalla näin, olen paljon rennompi, iloisempi ja avoimempi. Saan voimaa myös oppilailta heittäytymällä noin tunneilla.*”

Ryhmän merkitys oppimisessa oli avautunut opettajille Lions Quest -ohjelman avulla. Kilpailun sijaan luokkaan on syntynyt toisten tukemisen ja kannustamisen ilmapiiri. Yksi opettaja miettii luokan yhteistoiminnan merkitystä tavoitteiden saavuttamisen ja opettajan

roolin näkökulmasta: *”Quest auttoi oivaltamaan luokan yhteistoiminnan merkityksen. Se oli minulle aivan hämmästyttävä kokemus. Kun luokassa päätetään yhdessä mitä tehdään ja jaetaan tehtäviä, niin oppilaat oppivat käytännön hommaa. On ihan eri juttu tehdä asioita pareittain kun yksin. Kun valittu työtapa on oppilaiden keksimä ja löytämä, niin tulokset ovat aivan eri luokkaa. Siinä karsitaan sitä väärää itsetuntoa opettajalta ja tuodaan opettaja enemmänkin mukana kulkijaksi.”* Lions Quest -ohjelma oli auttanut opettajia myös kohtaamaan vanhemmat luontevammin: *”En ehkä ole pelännyt vanhempia mutta se sellainen vaivalloisuus niissä asioissa on ehkä poistunut ja vanhempien kohtaaminen on luontevampaa.”*

Osa opettajista sanoo, etteivät olisi jaksaneet jatkaa opetustyötä, elleivät olisi tutustuneet Lions Quest -ohjelmaan. Ohjelma on antanut heille voimaa ja uskoa jatkaa eteenpäin oppilaiden kanssa. Pitkään opettajan työtä tehneet kertovat siitä, miten ja miksi ohjelma on auttanut heitä jaksamaan: *”Se ihmisyys, joka ohjelman avulla tulee esille on tärkeää. Minusta oli hirveän masentavaa se robottimainen tiedon jakaminen, kun edessäsi on kokonainen ihminen. Ei se sillä kasva ihmiseksi. Ihmisyys on kaiken tärkein. Muu oppiminenkin onnistuu, kun ihmisyys on kunnossa.”* *”Quest on antanut minulle voimaa jaksaa opettajana.”*, *”Vaikka en missään soveltaisi Questia muuten, on se voimavara omaan työhön. Muutuin itse ja opetuskäytänteeni muuttuivat myös. Sitten rupesin kyselemään itseltäni, että miten minun täytyy muuttua. Muutos lähti ihan niistä samoista asioista mitä opetin oppilaille; itsetuntemus, oppilaan tuntemus, huomata oppilaat yksilöinä, yhteistyötoimintatavat, ristiriitojen ja erilaisuuksien hyväksyminen. Sellaisia asioita, jotka pitäisi kuulua ihan opettajan kouluttajalle.”*

Opettajat kokevat, että Lions Quest -ohjelmasta opitut taidot ovat helpottaneet ongelmien ratkaisemista. Osa opettajista kertoo, että on oppinut kuuntelemaan ja olemaan läsnä tilanteessa, jossa oppilaalla on huolia ja murheita. Alakoulun opettaja kertoo, miten hän nykyään toimii pulmatilanteissa oppilaittensa kanssa: *”Jos ei ole konsteja selvittää lasten keskinäisiä nahisteluja ja menee niihin puuttumaan ilman riittäviä taustatietoja, niin voi tahtomattaan olla epäoikeudenmukainen jakaessaan*

Salomonin tuomioita. Tämä voi vaikuttaa sen pienen ihmisen sieluun koko loppuelämäksi. Hänellä tulee kauna minua, kaikkia opettajia ja koko koulua kohtaan. Tätä saattaa vielä tapahtua mutta nyt minulla on enemmän konsteja selvittää, niin että saa lapset itse miettimään ja tajuaman ettei minun tarvitse jakaa tuomioita. Sanon oppilaille, että selvittääkää keskenänne ja pyytäkää minut sitten paikalle kun olette päätyneet johonkin ratkaisuun. Aikuista tarvitaan kyllä ongelmien selvittämiseen mutta ei tarvitse olla mikään automaatti joka jakaa joitain patenttiratkaisuja – sellaiseen en enää suostu. Questin kautta olen oppinut sen, että oivallus siitä mikä meni pieleen lähtee aina ihmisestä itsestään. Meillä on Questin arvot luokan seinällä eli ystävällisyys, vastuu, rehellisyys ja toisen kunnioittaminen. Pulmatilanteessa vien lapsen siihen arvojulisteiden eteen ja pyydän lukemaan arvot ja miettimään sitä, mikä meni pieleen.” Ristiriitojen ratkaisua ennen ja jälkeen Lions Quest -ohjelmaan tutustumista vertaa alakoulunopettaja: ”Questin jälkeen en käyttänyt minkäänlaista henkilökohtaista nolaamista. Liian paljon käytetään vieläkin persoonan nolaamista ja se on aika vihonviimeinen työkalu.”

Lions Quest -ohjelmassa yhtenä oppisisältönä olevat minäviestit puhututtivat haastateltavia. Osa opettajista oli kokenut niiden käytön vaikeaksi ja edelleen harjoittelua vaativaksi taidoksi. Osa opettajista kertoi käyttäneensä minäviestejä haasteellisissa tilanteissa ja havainneensa niiden toimivuuden verrattuna esimerkiksi uhkailuun, nuhteluun tai käskyttämiseen: *”Minäviestejä käytin yhden haasteellisen ryhmän kanssa ensin myönteisessä mielessä, koska se oli itselleni luonteva tapa harjoitella niitä. Sitten kun sanoin oppilaille minkälaisia tuntemuksia heidän käytöksensä minussa herätti tilanteissa, joissa halusin käytökseen muutosta, niin kyllä se vaikutti. Esimerkiksi välitunnille lähtötilanteessa, kun oppilaat maleksivat naulakoilla kerroin heille, että minulla on asioita muiden opettajien kanssa ja hermostun, kun pukeminen kestää. Oppilaat sanoivat aijaa ja että eivät he sitä tulleet ajatelleksi. Tämä tilanne on ensimmäinen, jossa käytin tietoisesti minäviestiä. Sillä on merkitystä, että sanoo ne omat tunteet. Sen yhdenporukan välitunnille lähtö ripeytyi, kun käytin sitä minäviestiä.”* Yläkoulun opettaja kertoi, kuinka on harjoitellut uutta tapaa sanoittaa ongelmatilanteita oppilaiden, kollegan ja

rehtorin kanssa: ”Kun joku oppilas häiritsee tunnilla, pyrin siihen, että en sano, että ole hiljaa vaan sanon, että toi häiritsee minua. Tänään sanoin yhdelle oppilaalle juuri noin ja hän kuunteli ja lopetti. Olen myös huomannut sen, että eihän toi kaikkiin tepsi.”

Lions Quest -tutkimuksen tuloksia päbkinänkuoressa:

- 1) Vaikutukset oppilaisiin yksilöinä:
 - Uudenlainen omatunto – miten sanani vaikuttavat toisiin
 - Lisääntynyt vastuu kotitehtävistä ja huoleellisempi työn jälki
 - Parantuneet yhteistyötaidot
 - Avoimemmat ja syvällisemmät keskustelut
 - Parantuneet kuuntelu- ja neuvottelutaidot

- 2) Vaikutukset ryhmään:
 - Vahvistaa myönteistä ilmapiiriä
 - Toisten tukeminen ja kannustaminen
 - Ryhmän toimivuuden huomanneet toisetkin opettajat sekä koulun ulkopuoliset aikuiset

- 3) Vaikutukset opettajaan yksilöinä:
 - Opettajan taidot kasvaneet yhdessä oppilaiden taitojen kanssa:
 - Itsetuntemuksen ja oppilaantuntemuksen syventyminen
 - Aitous olla tuntevana ihmisenä läsnä opetustilanteessa
 - LQ -metodit ovat muuttaneet työtteen
 - Palautteen antamisen taito kehittynyt
 - Ryhmäprosessin ymmärtäminen ja taito luoda turvallinen ryhmä
 - Enemmän aikaa keskusteluille
 - Tasapuolinen oppilaiden huomiointi ja havainnointi
 - Oppilaat koetaan persoonina – enemmän yksilöllistä huomiota
 - Voimaannuttava vaikutus opettajiin
 - Taidot käyttöön myös koulun ulkopuolella



Oppilaat arvioimassa sitä, mikä Questin arvo toteutui erityisen hyvin tällä oppitunnilla.

4) Vaikutukset koulu yhteisöön:

”Joka ikinen, joka astuu kouluunne, sanoo, että täällä on ihanaa. Eikä se johdu siitä, miltä täällä näyttää. Se on jonkinlainen moraalikoodisto, joka tulee vastaan jo eteisessä.”

1.4 Opettaja.tv tarjoaa vinkkejä

Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisen tueksi ja arjen helpottamiseksi Opettaja TV tarjoaa monipuolista materiaalia, josta toimittaja/opettaja Katri Hämäläinen antaa vinkkejä (www.opettaja.tv):

Opettaja.tv on opettajille ja muille kasvatuksesta kiinnostuneille suunnattu täydennyskoulutuspalvelu televisiossa ja netissä. Opettaja.tv sisältää oppimateriaalia ja tv-ohjelmia sekä koululaisille että opettajille. Opettaja.tv aloitti toimintansa vuonna 2007, mutta sen palveluun liitetyllä Koulu-tv:llä on jo yli 40 vuoden perinteet. Opettaja.tv:n yhteistyökumppani on Opetushallitus.

Opettaja.tv tarjoaa:

1. Kouluohjelmia
2. Ohjelmia opettajille
3. Opintopisteytettyä täydennyskoulutusta opettajille ja rehtoreille
4. Hyppytunti, iloinen ja yllättävä opettajien viikottais ohjelma
5. Nettipalvelu opettaja.tv.

Opettaja.tv:n ohjelmat ovat aina saatavilla Opettaja.tv:n nettipalvelussa. Palvelussa on tv-ohjelmien lisäksi tuhansia opetuskäyttöön soveltuvia video- ja ääniklippejä sekä tehtäviä, joita voi hakea oppimateriaalihaun

avulla (hakusanaksi esimerkiksi tunteet). Lisäksi tarjolla on vertaistukea, keskustelukumppaneita sekä teemapaketteja ajankohtaisista aiheista.

Opettaja.tv palvelee oppilaita ja opettajia sosioemotionaalises-
sa kehittämisessä esimerkiksi seuraavan netistä löytyvän materiaalin
avulla:

Tv-sarjoja Internetissä: K - Kasvatustaidon gigantit, Kivan kou-
lun leiri, Kuuleeko kukaan? P - Persoona peliin, Puheenaiheita: Hyvä
vuorovaikutus. T - Terveystieto - Mielen voimaa 4/4: Tunne ja välitä.
V – Vuorovaikutusleiri.

Täydennyskoulutuskursseja: P - Persoona peliin, S - Sijaisen
selviytymispakki, V – Vuorovaikutusleiri.

Esimerkkejä videoklipeistä: E - Elekielen videoita, L - Leikitään
rooleilla: Tunteet, M - Mediakompassi: Median tulisi antaa lapselle
mahdollisuus käsitellä tunteita, S - Sosiaalinen sujuvuus.

Lähteet

- Kuusela M. 2005. *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. LIKES-tutkimuskeskus, Jyväskylä.
- Lintunen T. & Kuusela M. 2010. *Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys opetus- ja kasvatustyössä. Opettajien kokemuksia Lions Quest -ohjelmasta*. Käsikirjoitus.
- Lions Quest tietoisku*. Saatavissa <http://www.youtube.com/watch?v=9qKociBETMk/>
- Lions Quest opettajan työkaluna tietoisku*. Saatavissa <http://www.youtube.com/watch?v=JeQda6le7Bs&feature=related/>

2.

Prosessidraamalla tunnetaitoja

Katja Joronen, TtT, lehtori
Annukka Häkämies, KT, SHO, lehtori

Kerro minulle, niin unohdan.
Näytä minulle, niin muistan.
Ota minut mukaan tekemään, niin ymmärrän.

2.1 Johdanto

Draamatyöskentely opetuksessa koetaan yleisesti innostavaksi ja osallisuutta, eläytymiskykyä ja onnistumisen kokemuksia vahvistavaksi. Draaman käyttöä koulussa voidaan perustella muun muassa sillä, että vaikka kuinka yritämme, lapsia on vaikea saada lopettamaan leikkiminen. Helpompaa onkin ottaa ”leikki vakavasti” ja tarjota heille siinä mahdollisuuksia oppia. (Owens & Barber 1998.) Draaman muoto onkin leikkitelevä, vaikka sen tavoitteet ovat vakavat. Asioilla leikkittely luo oppimisen mahdollisuuden. Draama luo niin sanottuja mahdollisuuksien tiloja, joissa draamassa koetun merkityksiä voi tarkastella ja joissa on tilaa uusien merkitysten rakentamiseen. Draamatilanteiden kautta näitä merkityksiä tehdään näkyviksi, keskusteltaviksi ja muunneltaviksi. (Heikkinen 2005, Häkämies 2005.)

Myös tutkimus osoittaa, että taidelähtöisin menetelmin on pystytty lisäämään itsetuntemusta, empatiakykyä, rohkeutta, iloa ja vuoro-

vaikutusta (Häkämies 2007, Laakso 2004, Rusanen 2002). Draama- ja teatterilähtöisten ohjelmien kautta on pystytty lisäämään myös koulu-
laisten terveyteen liittyvää tietoa sekä muuttamaan asenteita haluttuun
suuntaan, kuten terveelliseen ravitsemukseen ja tupakoimattomuuteen
(Joronen ym. 2008).

Kuvaamme tässä artikkelissa ensiksi alakoulussa toteutetun draa-
maohjelman, jonka tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalista
hyvinvointia sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kohderyhmä-
nä olivat 4.–5.-luokkalaisten sekä heidän vanhempansa, opettajansa
ja kouluterveydenhoitaja yhdessä yhtenäiskoulussa Etelä-Suomessa.
Tarkoituksenamme on kuvata ohjelma niin yksityiskohtaisesti, että
se voitaisiin toteuttaa koulussa – toki soveltaen luokan ja ryhmän tar-
peisiin. Tämän jälkeen erittelemme draamatarinoiden oppimisasi-
alueita sekä eläytymisen ja estetiikan merkitystä tämän päivän lasten elämässä.
Lopuksi tarkastelemme toteutuneen draamaohjelman tuloksia, kuten
lasten ja opettajien kokemuksia ja draamaohjelman vaikutuksia.

2.2 Draamaohjelman kuvaus

Draamaohjelma käynnistyi koulutuksella saman koulun neljälle lu-
kanopettajalle ja kouluterveydenhoitajalle. Ohjelma toteutettiin yhden
lukuvuoden aikana ja siinä käytettiin pääosin prosessidraaman keinoja.
Prosessidraama tarkoittaa työskentelytapaa, jossa valittua aihetta kuten
esimerkiksi kiusaamista käsitellään ohjaajan suunnitteleman käsikirjoit-
usluonnoksen kautta. Seuraavassa kuvaamme toimintaa vaiheittain:

2.2.1 Koulutus

Draamaohjelma käynnistyi koulutuksella. Tavoitteena oli antaa val-
miuksia draamallisten menetelmien käyttöön. Neljä opettajaa ja yksi

kouluterveydenhoitaja osallistuivat kahden päivän kestoisen koulutukseen sekä saivat kaksi draamamenetelmäkirjaa: *Draama toimii* (Owens & Barber 1998) ja *Draamakasvatuksen käsikirja koululaisten iltapäivätoimintaan* (Pätäri-Rannila ym. 2005). Ensimmäisenä koulutuspäivänä käsiteltiin draaman perustyötapoja ja -tekniikoita, kuten draamatyöskentelyyn johdattaminen, tarinallisuus ja roolin merkitys draamassa. Päivän aikana tehtiin useita draamaharjoituksia. Toinen päivä sisälsi työskentelyä draaman keinoin. Prosessidraamaan tutustuttiin toteuttamalla ryhmässä *Ystäväni valas* -tarina.

Opettajille ja kouluterveydenhoitajille järjestettiin vuoden aikana viisi vertaistukitapaamista. Niissä keskusteltiin jo toteutuneista draamoista ja ideoitiin tulevia draamasessioita. Ohjaus toteutettiin myös sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Mentoreina ja työnohjaajina toimivat kirjoittajat.

2.2.2 Luokkahuonedraamat

Opettaja tai opettaja-kouluterveydenhoitaja -pari toteuttivat yhteensä 4–9 draamatuntia syyskuun 2007 ja huhtikuun 2008 välisenä aikana. Seuraavassa kuvaamme neljä tarinaa ja niiden toteuttamisesimerkkejä. Samaa tarinaa käsiteltiin useammalla eri oppitunnilla.

I Ystäväni valas -tarina (ks. Owens & Barber 1998, 46–55)

Tarina käsittelee ystävyyttä, lupauksen pitämistä, ystävän menettämistä ja yksinäisyyttä.

Tavoitteet: Tavoitteena on vahvistaa sosiaalisia taitoja, kuten ryhmässä toimimista, toisten kuuntelua, kykyä ilmaista mielipiteensä ja omien mielikuvien jakamista yhteiseen käyttöön. Draamataidoista tavoitteena on oppia eläytymistä, äänenkäyttöä tunnelman luoja, roolihahmon kehittämistä ja toimintaa roolissa.

Suunnittelu: Opettajat suunnittelivat ensimmäisen draamatarinan runkoa syyslukukauden alussa. Tarina ja työskentely on kuvattu Draama toimii -kirjassa. Opettajat sovelsivat kirjan ideoita oppimistavoitteiden mukaan.

Tarvikkeet: A3 paperiarkkeja, värikyniä tai vesivärejä, tarinan kertojan viitta, (nauhuri)

Kesto: noin 3 tuntia

Draamatunnin vaiheet:

1. Draamasopimus. Lapsille kerrotaan, että tämä draamatarina vaatii mielikuvitusta toimiakseen. Opettaja tietää tarinasta vain alun ja oppilailta kysytään, haluavatko he kehittää tarinaa yhdessä luokan kanssa.
2. Leikki. Ennen varsinaista toimintaa on hyvä leikkiä tai pelata turvallisuuden luomiseksi, huomion keskittämiseksi ja ryhmän rentoutumiseksi. Tällaisia lämmittelyharjoitteita löytyy useista lähteistä (mm. Aalto 2000, Routavirta 2005). Seuraavassa esittelemme kaksi erityyppistä leikkiä.

Leikki 1.

Norsu, apina, lehmä (tavoitteena yhteistyö, rentoutuminen ja keskittyminen)

Seistään piirissä. Yksi tulee piirin keskelle ja huutaa joko ”norsu!, apina! tai lehmä!” ja osoittaa yhtä piirissä seisovaa. Se, jota osoitettiin ”rakentaa” molemmilla puolilla olevien kanssa (yhteensä 3 ihmistä) sanotun eläimen seuraavilla tavoilla:

* NORSU: Keskimmäinen tekee käsistä kärsän ja sivulla olevat tekevät korvat löyhyttelemällä käsiään keskimmäisen pään kohdalla.

* APINA: Keskimmäinen raapii itseään ja vierellä olevat poimivat kirppuja keskimmäisen kehosta.

* LEHMÄ: Keskimmäinen laittaa kädet kohti lattiaa ja vierellä olevat ”lypsävät” keskimmäistä.

Leikki 2.

Taksimatka (eläytyminen, peesaus)

Neljä tuolia asetetaan pareittain peräkkäin (kuin taksissa). Kolme osallistujaa istuu autoon ja he juttelevat kuvitellusta matkasta. Taksin takapenkille liftaa aina muutaman minuutin välein uusi matkustaja, ja uuden tullessa matkustajat vaihtavat paikkaa siten, että kuljettaja poistuu autosta ja vieressä istujasta tulee kuljettaja. Uusi kyytiläinen tuo autoon erilaisen tavan käyttäytyä, tunteen, suhtautumisen. Muiden tehtävä on peesata häntä ja ottaa sama tyyli, mutta jatkaa keskustelua muutoin kuten ennenkin. (esim. uusi kyytiläinen on surullinen ja itkee, jolloin kaikki matkustajat ottavat saman surun ja itkun tai uusi kyytiläinen on hienosteleva, hillitty, jolloin asenne siirtyy kaikkiin autossa matkustaviin.)

3. Työskentely pienryhmissä. Oppilaat keskustelevat ystävyydestä. Millainen on hyvä ystävä? Millaisia ystäviä minulla on? Millainen ystävä minä olen? Opettaja kokoaa hyvän ystävän ominaisuuksia taululle ottaen kaikki ehdotukset huomioon.
4. Tarinan alun kertominen. Opettaja laittaa päälleen viitan ja sanoo: ”Nyt minusta tulee tarinan kertoja” ja aloittaa tarinan. Tarina löytyy Draama toimii -kirjan sivulta 51. Tarina kertoo lapsesta, joka muuttaa perheensä kanssa kaupungista meren rannalle, jossa hänellä ei ole yhtään ystävää. Eräänä iltana hän huomaa valaan rantavedessä ja ystäväystyy sen kanssa tehden uintiretkiä uuden ystävänsä kanssa joka yö. Viikon lopulla valasta ei enää kuulukaan ja lapsi jää odottamaan sitä rantakivelle.
5. Yhteinen piirtäminen. Tarina keskeytetään siinä vaiheessa, kun lapsi on käynyt yhden kerran uimassa valaan kanssa meressä. Luokka jaetaan noin neljän hengen ryhmiin ja opettaja ohjeistaa oppilaat piirtämään vedenalaista maisemaa isolle paperille.
6. Keskustelu. Piirustukset kootaan kollaasiksi ja niistä keskustellaan yhdessä koko luokan kanssa. Jokainen ryhmä voi kertoa oman näkemyksensä merenalaisesta maailmasta.
7. Äänimaisema. Tarinaan palataan vielä siten, että opettaja kertoo viimeisen illan tapahtumat. Luokka kehittää tarinaan yön ääniä,

kuten portaiden narinaa, vanhemman kuorsausta, tuulen suhinaa, laineiden liplatusta. Ääniä harjoitellaan ensin yksitellen, jonka jälkeen ne liitetään tarinan kerrontaan. Äänet voidaan myös nauhoittaa.

8. Roolin omaksuminen ja kertominen. Opettaja pyytää yhtä oppilasta esittämään lasta, kun muut tekevät tarinan äänet ja opettaja lukee tarinan uudelleen viimeisen illan kohdalta.
9. Haastattelu. Rannalla istuvalta roolihahmolta (lapselta) kysytään, mitä hän ajattelee, kun valas ei tullutkaan. Pitäisikö lapsen mennä jo kotiin? Muut ryhmäläiset voivat myös kysyä. Lopuksi oppilasta kaikki, jotka haluavat, voivat mennä rantakivelle istumaan ja eläytymään roolihahmon tilanteeseen.
10. Aiheen kehittäminen. Opettaja pyytää oppilaita pienryhmissä miettimään tarinalle lopun. Jokainen ryhmä esittelee oman tarinan loppunsa.
11. Palataan takaisin ystävyys -teemaan. Keskustellaan aluksi kotoisista hyvistä ystävistä, ja pohditaan ja tarkennetaan niitä yhdessä tarinan jälkeen.



Leikki auttaa keskittymään ja rentoutumaan

II Pekan tarina (Pätäri-Rannila ym. 2005, 47–48)

Tarina käsittelee erilaisuuden hyväksymistä, kiusaamista ja sovinnon tekoa.

Tavoitteet: Tavoitteena on vahvistaa empatiakykyä ja erilaisuuden ymmärtämistä sekä harjaantua sovinnon teossa.

Suunnittelu: Opettajat suunnittelivat draamatarinan rungon syyslukukauden keskivaiheilla. Työskentely on kuvattu Draamakasvatuksen käsikirjassa, ja opettajat sovelsivat kirjan ideoita tarpeen mukaan.

Tarvikkeet: Kuva Pekasta, savea patsaan muovailuun.

Kesto: noin 2 tuntia

Draamatunnin vaiheet:

1. Draamasopimus ja leikki (ks. Ystäväni valas -tarinan vaiheet 1–2).
2. Pekkaan tutustuminen. Opettaja näyttää luokalle täysin vieraan pojan kuvan piirroheittimellä. Lapset tutkivat kuvaa ja kertovat opettajan johdolla, mitä heille tulee mieleen Pekasta kuvan perusteella. Opettaja kertoo tämän jälkeen, että Pekka on 10-vuotias ja kotoisin Pohjois-Suomesta ja on muuttanut juuri paikkakunnalle isän töiden takia. Pekan entisessä koulussa ei kukaan välittänyt miten pukeudutaan ja niinpä Pekka pukeutui siihen mikä tuntui mukavalta. Kun Pekka saapui uuteen luokkaan niin hänen vaatteensa ja puhetyylinsä erosivat huomattavasti toisten tavasta. (Pätäri-Rannila ym. 2005, 47.)
3. Luokkakuva. Oppilaat jaetaan kahteen ryhmään. Ryhmät tekevät luokkakuvat, joissa Pekka on mukana. Jokaisella oppilaalla on oma rooli, myös suhteessa Pekkaan. Ryhmät esittelevät tilannekuvansa ja niistä keskustellaan yhdessä.
4. Ristiriitatilanteen synty. Opettaja kertoo Pekan erään päivän tarinan: luokkakaverit tönivät Pekkaa kotimatalla ja Pekka kaatuu ojaan lyöden päänsä kiveen. Pekka jää maahan makaamaan tajuttomana

- ja yksi tytöistä juoksee koululle hakemaan apua. Pekka viedään ambulanssilla sairaalaan, missä hän makaa viikkoja tajuttomana.
5. Haastattelu. Oppilaat jaetaan neljään ryhmään: kiusaajat, kiusaajien vanhemmat, Pekan vanhemmat ja ystävät ja opettajat. Opettaja haastattelee kutakin ryhmää tapahtuman syistä ja seurauksista.
 6. Kuuma tuoli (= tuoli, johon pyydetään roolihahmoon eläytyvää ihmistä haastateltavaksi). Yksi kiusaajien ryhmän oppilaista pyydetään esille, istumaan tuolille. Ryhmä haastattelee häntä; esimerkiksi: Miksi Pekkaa kiusataan? Miltä tuntuu kun Pekka kaatui maahan?
 7. Sovinto. Oppilaat miettivät ratkaisuvaihtoehtoja ja muovaavat patsaat sovinnon teosta.

III Ryysyläinen (ks. Owens & Barber 2002, mukailtu tarinaa Tyttö nimeltä likaiset vaatteet, 50–57)

Tarina käsittelee lasten kaltoinkohtelua ja heikomman puolustamista.

Tavoitteet: Tavoitteena on vahvistaa sosiaalisia taitoja, kuten empaattisuutta, heikomman puolustamista ja eläinten suojelua. Draamantaidoista keskitytään kahden toisilleen vastakkaisen roolin omaksumiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen, argumentointiin, puheen ja liikkeen ilmaisevuuteen ja toiminnan fokuksen ja jännitteen ymmärtämiseen.

Suunnittelu: Opettaja suunnitteli draamatarinan rungon kevätlukukauden alussa. Suunnittelussa hyödynnettiin Draamasuunnistus-kirjan tarinaa Tyttö nimeltä likaiset vaatteet.

Kesto: noin 3 tuntia

Draamatunnin vaiheet:

1. Draamasopimus ja leikki (ks. Ystäväni valas -tarinan vaiheet 1–2).

2. Tarinan alku. Opettaja kertoo työstä, joka asui enonsa kanssa majassa kylän ulkopuolella. Elämä oli ankaraa metsän keskellä. Eno ansaitsi elantonsa myymällä kyläläisille pyydystämiensä eläinten lihaa ja nahkoja. Kyläläiset pelkäsivät miestä, eikä kukaan uskaltanut sanoa hänelle vastaan. Eno kohteli tyttöä huonosti. Kyläläiset olivat huolissaan työstä, jonka eno oli sulkenut mökkiin äidin kuoleman jälkeen.
3. Lista. Millaisia eläimiä asuu Suomen metsissä? Oppilaat kirjoittavat eläinten nimiä paperille.
4. Tarinan jatko. Eno haluaa päästä työstä eroon ja vielä hänet kauas metsään ja jättää hänet sinne. Tyttö itkee ja pelkää ja ikävöi äitiään. Yhtäkkiä metsän eläimet piirittävät tytön ja pyytävät heitä luokseen asumaan. Tyttö ei osaa päättää kenen luokse menisi.
5. Työskentely pienryhmissä. Oppilaat jakautuvat noin viiteen ryhmään ja valitsevat, mitä eläintä he edustavat. Pienryhmän tehtävänä on miettiä, miten he perustelevat tytölle, että hänen kannattaisi asua juuri heidän luonaan. Tavoitteena on saada tyttö taivuteltua valitsemaan juuri heidät.
6. Opettaja ja oppilaat roolissa. Opettaja esittää tyttöä ja kiertää kaikki ryhmät kuuntelemaan perustelut. Opettaja antaa rohkaisevan palautteen ryhmien argumentoinneista ja valitsee esimerkiksi karhujen ryhmän.
7. Tarinan jatko. Eno palaa metsästä ilman tyttöä ja ilman saalista, ja kyläläiset alkavat epäillä että jotain vakavaa on sattunut. He yrittävät vaihkaa saada selville, mitä on tapahtunut, mutta kukaan ei uskalla kysyä suoraan.
8. Opettaja roolissa. Opettaja sanoo: ”Olen nyt metsästäjä ja tulen kylään myymään turkiksia. Toimikaa kyläläisinä ja yritäkää saada selville mitä on tapahtunut.” Opettaja jatkaa: ”Tässä hyviä turkiksia – haluaako joku ostaa? Mitä te oikein kyselette minulta koko ajan? Siskontyttöni on mennyt tapaamaan sukulaisiaan.”
9. Tarina jatkuu. Ryysyläinen vietti ihanaa aikaa metsässä. Päivät hän temmelsi karhunpoikasten kanssa ja öisin karhut vartioivat ja suojelivat häntä kuin omaa poikastaan. Tyttö alkoi pikkuhiljaa

muuttua: joka kerta, kun pieni karhu sattui raapaisemaan häntä, kasvoi siihen kohtaan karvaa. Pian tytöllä oli samanlainen turkki kuin muilla karhuilla. Pitkän talven jälkeen tuli kesä, ja tyttö oli onnellinen. Eräänä päivänä karhut kuulivat enon tulevan paikalle ja pakenivat puun onkaloon ja kiipesivät ylöspäin. Eno savusti karhut ulos sytyttämällä nuotion puun onkaloon. Karhut ja tyttö tulivat alas silmät vettä vuotaen. Eno oli valmiina laukaisemaan nuolensa, kunnes tyttö huusi: EI! Ja samalla kun tyttö huusi, katosi turkki hänen päältään ja hän seisoi samoissa likaisissa vaatteissa enon edessä. Eno astui hämmästyneenä askelen taaksepäin, mutta ei laskenut jouta kädestään. ”Sinä – seuraa minua tai ammun karhun”, eno sanoi. Tytöllä ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin seurata enoaan kohti kylää. Kulkiessaan enonsa jäljessä hän näytti maailman surullisimmalta ihmiseltä.

10. Loppuratkaisu. Tarinan voi lopettaa joko a) tai b) tavalla:
 - a. Ryhmäpatsas. Ryhmä saa päättää, kenen tunteita ja ajatuksia he haluavat tutkia: tyttö, eno, kyläläiset vai eläimet. Ryhmä tekee oppilaista koostuvan patsaan, joka ilmentää heidän valitsemansa hahmon tunteita ja ajatuksia. Jokainen ryhmä esittää omat patsaansa vuorotellen ja toiset tulkitsevat patsaan ilmaiset merkitykset.
 - b. Keskustelu ja pienryhmien ratkaisujen esittäminen. Keskustelua voi laajentaa lapsiin, joita tänä päivänä kohdellaan väkivaltaisesti. Ryhmissä voidaan miettiä, mitä pitäisi tehdä, jos joutuu väkivalan kohteeksi tai jos arvelemme jonkun joutuvan. Ratkaisu, joka harjoitellaan ja esitetään, voi perustua Ryysyläiseen tai johonkin rinnakkaiseen tilanteeseen.

IV Ruma Ankanpoikanen (H.C. Andersen)

Sadussa tarkastellaan erilaisuutta, kiusaamista, hylätyksi tulemisen pelkoja ja itsensä hyväksymistä. Toiminnan tavoitteena voi olla myös tutkia sijais- ja adoptiolapsen tilannetta.

Tavoitteet: Tavoitteena on ymmärtää erilaisuus ja ainutlaatuisuus itsessä ja toisessa arvokkaana. Tavoitteena on myös harjaannuttaa taitoa eläytyä erilaisiin rooleihin, myös kiusattuna olemiseen. Tavoite on myös rohkaistua improvisointiin.

Suunnittelu: suuri ja kevyt sinertävä kangas kuvaamaan lammikkoa, jonne tapahtuman sijoittuvat. Riippuen työskentelyn tavoitteista, sen kesto voi olla 1t–4 t.

Esimerkki draamaprosessin vaiheistuksesta:

1. Draamasopimus ja ryhmän valmistautuminen toimintaan (ks. Ystäväni Valas 1–2). Valmistavina leikkeinä toimivat leikit, joissa ryhmän jäsenet auttavat toisiaan päästäkseen päämääräänsä.
2. Ryhmä jaetaan kolmeen osaan: joutsenten yhteisö, ankkujen yhteisö ja metsänvartijan perhe. Työskentely tapahtuu näiden ryhmien rakentamien kollektiivisten roolien kautta.
3. Tutustuminen sadun ympäristöön: ankat ja joutsenet uiskentelevat lammessa ja metsänvartijan perhe ihailee lintuja rannalta. Kuunnellaan rauhallista ja miellyttävää eloa lammikolla. Voidaan myös ottaa lintujen poikasia kuumaan tuoliin esimerkiksi kertomaan, mikä lammikon leikeissä on hauskinda.
4. a) Yhteen ankanpesään on ilmestynyt iso muna pienten rinnalle. Pyydetään ankkujen yhdyskunnassa olevia rakentamaan tilanne, jossa asia huomataan. Mitä asialle tehdään?
5. b) Jos tarkoituksena on tutkia sijais- ja adoptiolapsen elämäntarinaa, joutsenten yhdyskunnassa elävät rakentavat tilanteen, jossa joutsenmuna viedään ankanpesään. Ryhmä ratkaisee, miksi niin tehtiin.
6. Tarina jatkuu: vähitellen munista kuoriutuu pieniä ankanpoikasia, mutta isoin muna ei tahdo kuoriutua. Ankkujen ryhmä esittää tilanteen, jossa pienet ankat leikkivät vedessä ja äitien hautoo. Lammessa on myös joutsenia ja niiden poikasia. Kuunnellaan, minkälaisia keskusteluja linnut nyt käyvät keskenään. Myös metsänvartijan perhe seuraa rannalta tilannetta. Kuunnellaan, mitä he keskustelevat.

7. Kun joutsenen muna kuoriutuu, jokainen ryhmä kerääntyy pienen joutsenen ympärille ihmettelemään tätä. Mitä ankat, joutsenet ja metsänvartijan perheen jäsenet pohtivat? Ryhmän jäsenet voivat vuorollaan olla joutsenen poikasen roolissa ja kuunnella ympäröivää ihmettelyä.
8. Ryhmät rakentavat tilanteen, jossa joutsenen poikanen on ankanpoikasten kiusattavana. Mitä he sanovat? Miten ne toimivat? Tärkeää on, että joutsenen poikasen roolia vaihdellaan, jolloin moni voi kokeilla, minkälaista olla kiusaamisen kohteena. Myös kuuma tuoli on hyvä keino saada esille ryhmäläisten tunteita ja ajatuksia.
9. Tarina jatkuu talven tuloon ja ankkujen lähtöön lammelta etelään. Metsänvartijan lapsi löytää joutsenen jäätyneenä lammesta ja ottaa sen kodin lämpimään. Tämä tilanne voidaan dramatisoida.
10. Viimeinen kohtausta tapahtuu seuraavana keväänä lammella, kun joutsenet ja ankat palaavat lammelle ja kohtaavat uljaan valkoisen linnun lammella, joka nyt liittyy muiden joutsenten ryhmään. Minkälaisia keskusteluja ankat ja joutsenet käyvät? Mitä ”ruma ankanpoikanen” vastaa tai ajattelee? Ryhmät voivat rakentaa tarinalle haluamansa lopun.
11. Jos tarinassa on tarkoitus tutkia sijais- tai adoptiolapsen maailmaa, voidaan ottaa tilanne, jossa ruma ankanpoikanen kohtaa joutsenten yhdyskunnan ja saa kysyä haluamiansa kysymyksiä esimerkiksi omalta emoltaan. Lopuksi ryhmät rakentavat tilanteen joutsenen tulevaisuudesta.
12. Sadun tapahtumien reflektio: Mitä koettu merkitsee ryhmällä? Mistä sadussa itse asiassa kerrottiin? Miten se vaikutti osallistujiin? Toisin sanoen: siirrytään fiktiivisestä maailmasta faktiseen elämään, siihen mistä myyttinen tarina ihmisille kertoo. Tarinan reflektiolle tulee jättää riittävästi aikaa.

Draamatyöskentelyssä voidaan käyttää erilaisia draaman työtapoja: lavastamista, puvustamista, pysäytettyjen kuvien ja patsaiden käyttöä, kuumaa tuolia, ajatuspuhetta, joiden avulla toimintaa saadaan eteenpäin.

2.2.3 Draamatunteihin liittyvät kotiharjoitukset.

Kotiharjoitukset ovat draamasessiosta nousevia tehtäviä, jotka lapset tekevät yhdessä vanhempiensa kanssa kotona.

- I (Ystävänä valas) Lapset haastattelevat vanhempiaan heidän koulunkäynnistään ja kiusaamiskokemuksistaan kouluaikana. Haastatteludokumentti palautetaan opettajalle tai ohjaajalle.
- II (Pekan tarina) Lapset kyselevät vanhemmiltaan heidän lapsuutensa leikkejä ja pelejä, jotka kootaan yhteiseen ”leikkisampoon” koulussa.
- III (Ruma Ankanpoikanen) Vanhempi tai vanhemmat kirjoittavat vähintään kolme hyvää asiaa lapsesta paperille. Lapsi arkistoi paperin itse.
- IV (Ryysyläinen) Lapset kertovat vanhemmilleen Ryysyläinen -tarinan ja haastattelevat vanhempaansa tai vanhempiaan. He pohtivat vanhemman kanssa, mitä tulee tehdä, jos huomaa, että jotain kaveria kohdellaan huonosti kotona tai koulussa.

2.2.4 Vanhempainillat

Vanhempainiltoja järjestettiin kolme lukuvuoden aikana. Teemoja ja ideoita vanhempainiltoihin pyydettiin etukäteen kirjallisesti vanhemmilta ja opettajilta. Vanhempainiltoihin kutsuttiin kaikki draamaohjelmaan osallistuvien luokkien vanhemmat, opettajat ja kouluterveydenhoitaja. Vanhempainilloissa käsiteltiin esimerkiksi kiusaamista, lapsen puhumattomuutta ja lähestyvää murrosikää.

I vanhempainilta (syyslukukaudella)

Vanhempainillassa käsiteltiin kiusaamista, lapsen puhumattomuutta ja lähestyvää murrosikää forumteatteriesityksen kautta. Tavoitteena oli

tutkia myös vanhemman ja lapsen välistä luottamuksellisuutta, sekä koulun ja vanhempien yhteistyötä. Työmuotona käytettiin forumteatteria. Se on yhteisöteatterin muoto, jossa yleisö on osa esitystä. Ennalta valmisteltu esitys pitää sisällään avoimeksi jääviä kysymyksiä muuntuen avoimeksi keskusteluksi. Yleisön tehtävä on ratkaista tarinaan kätkeytyviä ongelmia ja kysymyksiä. Osallistua voi myös kuuntelijana ja katselijana.

Forumteatteri esitti tarinan, jossa *5.-luokkalainen Jenni pyytää rahaa vanhemmiltaan luokkaretkeä varten. Luokkakaverin äidin kautta vanhemmat saavat vihiä, ettei luokkaretkeä varten kerättykään rahaa. Vanhemmat kysyvät asiaa Jenniltä, joka ei halua puhua asiasta. Hän sulkeutuu iltaisin huoneeseensa ja kuuntelee musiikkia. Vanhemmat käyvät tapaamassa opettajaa kesken koulupäivän ja kysyvät Jennin kuulumisia koulussa. Kiireinen opettaja ohittaa tilanteen toteamalla, että Jenni pärjää todella hyvin koulussa ja on kiltti ja hiljainen tyttö; mitään huolta ei ole.* Tilanne katkaistiin tähän ja yleisö jaettiin kolmeen ryhmään: Mitä vanhempien nyt pitäisi tehdä? Yleisön ehdotusten pohjalta teatteriryhmä toteutti vaihtoehtoisia ratkaisuja. Forumteatterissa katsojien eläytymistä suunnataan pääosanesittäjän (tässä tapauksessa Jennin vanhemmat) rooliin. Yleisöllä on myös halutessaan mahdollisuus tulla näyttämölle toimimaan roolihenkilönä. Näyttämön muut roolit kuitenkin vastustavat muutosta. Sen seurauksena tilanteesta tulee haasteellinen. Muutos ei koskaan ole yksinkertaista. Lopuksi vanhemmat pohtivat pienryhmissä näyttämöllä nähtyjä ratkaisuja ja niiden vaikutusta lapsen, vanhempien ja koulun näkökulmasta. Aihe viritti innostavan keskustelun.

II vanhempainilta (kevätlukukaudella)

Toinen vanhempainilta käsitteli lapsen koulunkäyntiin liittyviä käytännön tilanteista rakennettuja tarinoita, joita vanhemmat ja opettajat pohtivat yhdessä pienryhmissä coffee table -tekniikalla. Jokainen pöytäseurue kävi läpi teemoja vuoroin kodin, vuoroin koulun näkökulmista. Teemoina olivat: lapsen pettymys arvosanaan ja heräävä seksuaalisuus.

Ensimmäisessä tarinassa oppilas on saanut kokeista kehnon numeron ja palaa kotiin kiukkuisena ja syyttää opettajaa tapahtuneesta. Toisessa tarinassa opettaja näkee vahingossa lapsen repussa K-18 DVD:n. Vanhemmat ja opettajat pohtivat yhteisen pöydän äärellä, miten asiaan tulisi reagoida. Näkökulma vaihtuu, kun pöytä vaihtuu. Yhteen pöytäkeskusteluun (näkökulmaan) käytetään aikaa noin 20 minuuttia. Sekä vanhemmat että opettajat kokivat, että näkökulmien vaihto avasi ymmärrystä kodin ja koulun suuntaan.

III vanhempainilta (kevätlukukaudella)

Kolmannessa vanhempainillassa pohdittiin uudelleen koulukiusaamista ja siihen puuttumista. Ilta rakentui koulukiusatun pojan tarinan ympärille. Osallistujat (vanhemmat ja opettajat) toteuttivat pieniä draamatilanteita tapahtuneesta ja tilanteen selvittelystä. Opettajat ja vanhemmat toimivat oppilaiden, vanhempien ja opettajien rooliryhmissä. Mielenkiintoista oli eläytyen saatu ymmärrys opettajien työstä ja jaksamisesta suurienkin oppilasryhmien parissa, etenkin kun opetuksen ohella tulee selvitettäväksi luokan keskinäiset suhteet ja kiusaaminen. Oppilaiden roolissa toimineet taas pohtivat lapsen väsymistä suuressa ryhmässä. Tilanne myös nosti pohdintaan sen tosiasian, että kun lasta pyydetään kertomaan aikuiselle kiusaamisesta, sen seuraukset lapselle voivatkin olla vastakkaiset. Draamatilanteen poika pyysi, ettei asiasta puhuttaisi, sillä kukaan ei ole suojaamassa häntä koulumatkalla. Vanhemmat ja opettajat muistelivat myös omaa kouluaikaansa, pelkojaan ja ilonaiheitaan.

2.3 Mitä draamassa opitaan?

Draamatyöskentely pitää sisällään useita oppimispotentialiaaleja. Oppimista tapahtuu sekä draamassa, että draamasta.

Tutkimusten valossa draamasta on todettu opittavan ihmisenä olemisen taitoja: muun muassa eläytymistaitoja, itsetuntemusta ja sen myötä empatiataitoja, ryhmätyötaitoja, itseilmaisun kehittymistä, rohkeutta ja reflektiotaitoja. (Häkämies 2007, Toivanen 2002, Rusanen 2002.) Draamassa opitaan valittujen tarinoiden ja aihealueiden kautta. Tässä draamaohjelmassa opettajat valitsivat tarinat, jotka tavoittelivat draamasta opittavien taitojen lisäksi erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista, heikomman puolustamista sekä harjaantumista kompromissien teossa. Fiktiivis-tarinallisen luonteensa vuoksi draama vaatii ja samalla myös kehittää kuvitteellisuutta. Kuvitteellisuuden tiedetään helpottavan vaikeista elämäntilanteista ja kriiseistä selviytymistä. Draamatarinat, fiktiivisinä todellisuuksina toimivat myös positiivisesti etäännyttäen. Lapsi tai nuori voi toteuttaa ”vakavaa leikkimielisyyttään” ja samalla tutkia maailmaa ”as-if” -todellisuudessa. (Heikkinen 2002.)

2.4 Miten draamassa opitaan?

Draamatyöskentely merkitsee taiteen kautta tapahtuvaa oppimista. Draama ja osallistava teatteri voidaan ymmärtää pragmatistisen taiteen lajina. Siinä esteettiset kokemukset kytketään yhteisön käytännöllisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. Tällaisten kokemusten ajatellaan vaikuttavan tapaamme kokea maailma sen laajentaessa tietoisuuttamme ihmissydestä, siis myös itsetuntemuksesta. (Dewey 1980, Eaton 1995, Schusterman 1994.) Lapsen on vaikea erottaa tunteisiin vaikuttava esteettinen kokemus moraalisesta hyvästä. Kokemus voi toimia lapselle myös manipulatiivisesti. Opetustilanteissa opettajan vastuu on liittää kokemukseen kriittinen suhde totuuteen ja hyvään. (ks. Eaton 1995.)

Vallitsevan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen vankimpia ajatuksia on näkemys oppimisen kontekstisidonnaisuudesta. Se mer-

kitsee myös opitun heikkoa siirtymistä kohteesta toiseen. Oletuksena on että draama ja taide yleisemminkin, ylittää tämän niin kutsutun kenttäsidonnaisuuden. Eläytyessään eri rooleihin lapsi luo uusia autenttisia konteksteja, joissa hän harjaantuu kokeilemaan vaihtoehtoisia ratkaisuja. Kuvitelluissa todellisuuksissa, kuten saduissa, oppiminen tapahtuu eläytymisen kautta. Tämä tekee draamasta erityisen ja muusta oppimisesta poikkeavan kokemuksen. (Andersen 2002.) Draamatyöskentelyssä käytettävät tarinat tai sadut toimivat pre-teksteinä, metaforina halutuille oppimisalueille.

Eläytyminen toisen rooliin merkitsee eräänlaista kaksoistietoisuutta: lapsi toimii roolissa kuten hän kuvittelee roolihenkilön toimivan. Oppimisessa roolityöskentelyn jälkeen on olennaista, että koettua pohditaan: miltä tuntui toimia roolihenkilönä ja miksi roolihenkilö toimi, kuten toimi? Näin ”toisena toimiminen” luo edellytyksiä asettua toisen asemaan, myötäelää eli kokea empatiaa. Eläytyminen on tie empatiaan. Empatia on lähtökohdiltaan samaistumista ja introspektiota: vaihe vaiheelta lapsi oppii erottamaan omat ajatuksensa, tunteensa ja toimintansa lähtökohdiltaan hänestä itsestään nousevina ja ymmärtää näin toisten ihmisen toiminnan ja ajattelun erilaisuuden ilmentyminä.

Draama, taiteen lajina, koskettaa aina myös tunteita. Tunteet ovat lapselle portti hänen arvomaailmaansa. Lapsi on itse osallisena taiteen synnyssä luovana toimijana. Tämä tekee draamasta innostavan oppimisen muodon. Innostavuus liittyy draaman tarjoamaan luovaan leikkiin antautumiseen. Toiminta ”sanoittaa” sanoille ulottumatonta tunne-elämyksinä.

Toiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen perustuvana draamatyöskentely opetuksessa liitetään myös kokemusoppimisen teoriaan. Kolben (1984) kokemusoppimisen ajatusta mukaillen, draamatoiminta jäsentyy 1) yhteiseen draamakokemukseen, 2) tapahtuneen ja koetun pohdintaan eli reflektioon, jossa fiktion kautta löydetty yhdistetään todellisen kokemusmaailman merkityksiin, 3) koetun käsitteellistämiseen, jossa etsitään laajempaa ymmärrystä koetuille ilmiöille ja 4) näiden kokeiluun uusissa tilanteissa, joita tutkitaan uusilla draamava-

riaatioilla. Kollektiivisesti luotu todellisuus oppimista varten tarjoaa myös merkitysperspektiivien tutkimisen ja avautumisen.

2.5 Toteutuneen draamaohjelman tuloksia

2.5.1 Draaman vaikutukset lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin

Draamaohjelman vaikutuksia tutkittiin lomakekyselyiden avulla ennen ja jälkeen ohjelman. Kysely sisälsi sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä mittareita, kuten monitahoarviointilomakkeen sosiaalisesta kompetenssista (MASK) ja osia Koulun hyvinvointiprofilista (sosiaaliset suhteet). Sekä draamaohjelmaan osallistuneet että seurantakoulun (jossa toteutettiin tavanomaista lukujärjestystä) oppilaat ja opettajat vastasivat kyselyihin ennen draamaohjelmaa ja sen jälkeen. Tutkimukseen osallistui 134 oppilasta ja kahdeksan opettajaa. Tarkempaa kuvausta tutkimuksesta ja tuloksista julkaistaan tieteellisissä aikakauslehdissä. Seuraavassa luettelussa tulokset on esitetty lyhyesti.

Draamaohjelmaan osallistuneissa luokissa:

1. Oppilaat pitivät draamatunneista ja osallistuivat niihin innolla.
2. Luokan sosiaaliset suhteet paranivat sekä oppilaiden että opettajien arvioiden mukaan.
3. Opettaja-oppilas -suhteet paranivat oppilaiden arvioiden mukaan.
4. Oppilaiden empatiakyky vahvistui opettajien arvioiden mukaan.
5. Kiusatuksi tulemisen kokemukset vähenivät 36 prosenttia.
6. Niiden oppilaiden määrä, jotka ilmaisivat kiusaavansa, väheni 25 prosenttia.

2.5.2 Oppilaiden kokemuksia draamatunneista

Oppilaiden kokemuksia draamaohjelmasta selvitettiin ryhmähaastattelujen avulla ohjelman toteutuksen jälkeen. Jokaisesta luokasta osallistui kaksi tyttöä ja kaksi poikaa haastatteluun. Oppilailta kysyttiin avoimin kysymyksin, mitä heille jäi päällimmäisenä mieleen draamatunneista ja kokivatko he oppineensa tarinoiden kautta. Haastattelut analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Seuraavassa esittelemme lasten kokemuksia luetelman muodossa.

Draamaohjelmaan osallistuneissa luokissa:

1. Oppilaat kuuntelivat mielellään tarinoita ja eläytyivät roolihahmoihin intensiivisesti.
2. Draamatyöskentely koettiin hauskaksi ja nauraminen rentouttavaksi.
3. Ryhmän yhteiset tehtävät vahvistivat keskinäistä ymmärrystä ja kompromissien tekoa.
4. Tunteiden käsittely ja itseilmaisuus lisääntyivät.
5. Draaman kautta opittiin asioiden argumentointia.
6. Draaman kautta oppilaiden ymmärrys vahvistui seuraavissa asioissa:
 - a. Ihmisten erilaisuus
 - b. Ystävyys ja universaalisuus ja tärkeys
 - c. Kiusaamisen seurausten vakavuus
 - d. Ihmisten pahuus
7. Draaman kautta oppilaat kokivat, että heidän suhteensa vanhempiin ja opettajiin muuttui tasavertaisemmaksi ja he saivat myönteistä palautetta.

2.6 Pohdintaa

Draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden innostuneisuus ja myönteiset muutokset sosioemotionaalisisessa hyvinvoinnissa rohkaisevat kokemuksellisten menetelmien käyttöön laajemmin kouluyhteisössä. Tulokset tukevat myös aikaisempia laadullisia tutkimustuloksia draaman myönteisistä vaikutuksista muun muassa empatiakykyyn (mm. Toivanen 2002, Rusanen 2002). Erityisesti tulokset empatiakykyyn vahvistumisesta ja kiusaamiskokemusten vähenemisestä ovat tervetulleita tämän päivän kouluihin, joissa edelleen noin kahdeksan prosenttia kokee tulevansa kiusatuksi vähintään kerran lukukauden aikana (ks. Konun artikkeli). Tarinat ja sadut tarjoavat eläytymisen kautta sekä samaistumis- että irtautumiskokemuksen, joita tarvitaan empatiaprosessissa. Draama luo myös rakentavan foorumin fyysiselle ja kineettiselle oppimiselle. Kun oppilas saa koulupäivän aikana mahdollisuuden spontaaneihin tilanteisiin, se voi rauhoittaa myös opettajajohtoista luokkahuonetyöskentelyä.

Opettajien mukaan draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden impulsiivisuus väheni lukukauden aikana. Yksi syy tähän voi olla se, että opettajien toleranssi lasten spontaaneille ilmauksille kasvoi draaman myötä. Opettajien innostuneisuus missä tahansa didaktisessa ratkaisussa synnyttää innostusta myös oppilaissa, mikä taas innostaa oppimaan. Tämän päivän hanke-yhteiskunnassa on vaarana, että koulu joutuu peesaamaan liikaa: opettajat joutuvat mukaan nopeatempoisiin ja sirpaleisiin hankkeisiin, jotka elävät lukuvuoden tai kaksi. Pysyvyyttä ja pitkäjänteistä kasvatustyötä tulisikin vahvistaa. Draama tarjoaa opettajille ja muille koulussa toimiville työkalun, joka parhaimmillaan kulkee läpäisevänä kaikissa aineissa ja ikäluokissa.

Draaman avulla myös vanhemmat voidaan ottaa luontevasti mukaan koulun arkeen. Lapsen ja vanhemman vuorovaikutusta tukevat tehtävät auttavat vanhempia osallistumaan lapsen koulunkäyntiin muutenkin kuin tiedollisten kotitehtävien kautta. Lapsen kokemus siitä, että vanhempi tietää ja tuntee koulussa käsiteltyjä asioita, voi parhaimmillaan tukea sosioemotionaalisen hyvinvoinnin lisäksi myös oppimista ja kouluun sitoutumista.

Lähteet

- Aalto M. 2000. *Ryppäästä ryhmäksi – 202 harjoitetta, 303 variaatiota*. My Generation, Ryttylä.
- Andersen C. 2002. Thinking as and thinking about. Cognition and metacognition in Drama in Education. Teoksessa. Rasmussen & Östern A-L (toim.) *Playing betwixt and between. The IDEA dialogies*. IDEA Publications and IDEA World Congress. Bergen, 265–270.
- Eaton M. 1995. *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Heikkinen H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatus, vakava leikkisyys*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Heikkinen H. 2005. *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva, Jyväskylä.
- Häkämies A. 2005. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa: Ventola M-R & Renlund M (toim.). *Draamaa ja teatteria yhteisössä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja B:5, Helsinki, 146–158.
- Häkämies A. 2007. *Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Joronen K, Rankin SH & Åstedt-Kurki P. 2008. School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of Advanced Nursing* 63, 116–131.
- Laakso E. 2004. *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kolb D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Owens A & Barber K. 1998. *Draama toimii*. Käännetty alkuperäisteoksesta: Owens A. & Barber K. Dramaworks. JB-kustannus, Helsinki.
- Owens A & Barber K. 2002. *Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Suom. Airaksinen R & Korhonen P. Tmi Raija Airaksinen, Helsinki.
- Pätäri-Rannila T, Varjus P, Rinneaho A & Sinivuori T. 2005. *Draamakasvatuksen käsikirja koululaisten iltapäivätoimintaan*. Hämeen Ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Routavirta S. 2005. *Improvisoi!* Tammi, Helsinki.
- Rusanen S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaiteen opiskelusta*. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, Helsinki.

- Shusterman R. 2001. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. Gaudeamus, Tampere.
- Toivanen T. 2002. *“Mä en ois kyllä ikinä uskonu itestäni sellasta”*. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, Helsinki.

3.

Draaman työkaluja koulun arkeen

*Jutta Laino, HuK,
viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kouluttaja, draamapedagogi*

3.1 Johdanto

Artikkelin tavoitteena on herätellä oivalluksia draaman käytöstä sekä esitellä konkreettisia draaman työkaluja, joiden avulla voi lähteä kehittämään koululaisten sosioemotionaalisia taitoja. Tarkastelen osallistavia harjoituksia sekä draamakasvatusta opettajan näkökulmasta, tavoitteena rohkaista draaman käyttöön ja tarjota vinkkejä työskentelyn käynnistämiseen ja toteuttamiseen.

Käsittelen draaman ohjaamista; ilmapiiriin sekä draamakokonaisuuksien rakentamista niiden oivallusten kautta, jotka menetelmäkoulutusteni osallistajat ovat nimenneet merkityksellisimmiksi. Esittelen myös muutamia draaman työtapoja, joita on helppo ottaa mukaan työskentelyyn. Artikkelin loppuun olen koonnut draamakokonaisuuksia, joiden avulla voi lähteä kokeilemaan draaman käyttöä oman ryhmän kanssa. Niistä voi rakentaa erilaisia kokonaisuuksia tai harjoituksia voi käyttää elävöittämään muuta toimintaa.

Olen toiminut draamakasvatuksen parissa vuodesta 2000. Olen käyttänyt draamaa niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin parissa. Viime aikoina päällimmäisenä ovat olleet menetelmäkoulutukset varhaiskasvattajille, opettajille, aikuiskouluttajille ja vertaistukiryhmien vetäjille. Lisäksi toteutan draamamenetelmin muun muassa asiakaspalvelukoulutuksia, ryhmänohjaaja-koulutuksia sekä työyhteisön kehittämistä. Artikkelini pohjautuu omiin kokemuksiini ja vuosien varrella hankkimaani tietotaitoon. Koska tältä pohjalta on hankalaa esitellä yksittäisiä viitteitä, olen katsonut parhaimmaksi koota loppuun taustakirjallisuutta.

3.2 Draaman ohjaaminen

Draamatyöskentely herättelee ajatuksia, tarjoaa oivalluksia, auttaa tunnistamaan ja huomiomaan sekä omia että muiden ajatuksia ja tunteita. Työskentely myös kehittää sekä ongelmanratkaisu- että vuorovaikutustaitoja, erityisesti ryhmässä toimimista. Voisi siis sanoa, että draamatyöskentelyn kautta pystyy kehittämään monipuolisesti sosioemotionaalisia taitoja. On myös yleisesti tunnustettu, että draama edistää laadullista oppimista. Toiminnan kautta syntyy oivalluksia. Oivallukset herättävät tyytyväisyyden tunnetta ja ovat juuri niitä hetkiä, joissa oppimista voi tapahtua. Opettajan tehtävänä on toimia työskentelyn ohjaajana, joka luotsaa toimintaa tiettyjen raamien ja tavoitteiden puitteissa, pyrkien tarjoamaan monipuolisia tilanteita, jotka tarjoavat mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen. Draamassa ja draamasta oppimista käsitellään tarkemmin Jorosen ja Häkämiehen artikkelissa.

3.2.1 Turvallisen ja aktiivisen ilmapiirin rakentaminen

Ohjaajan kaksi tärkeintä asiaa ovat oma innostava asenne sekä turvallisen ilmapiirin luominen.

Kun luottamus toiminnallisiin harjoituksiin sekä oma innostus välittyy osallistujille, saa mukaansa ryhmän, joka uskaltaa haastaa itsensä ja heittäytyä mukaan harjoituksiin. Olen useasti nähnyt kuinka hyvä harjoitusidea on vesittynyt harjoituksen vetäjän epävarmuuden vuoksi. Jos itse ajattelee, että ”tuleekohan tästä yhtään mitään”, niin asenne tarttuu helposti myös muihin. Valitse siis harjoituksia, joihin uskot ja jotka tukevat asettamiasi tavoitteita. Älä käytä draamaharjoituksia vain niiden pelkän käyttämisen vuoksi, koska tällöin kokemuksesta tulee helposti huono niin ohjaajalle kuin osallistujillekin.

Draamatuokiot voivat onnistua vain, jos ilmapiiri on salliva ja osallistujat tuntevat olonsa turvalliseksi. Työskentelyn ensihetket ovat tässä ratkaisevia, joten toiminnan käynnistämiseksi pitää varata tarpeeksi aikaa, vaikkakin välillä tuntuisi, että tämä vaihe vie helposti liikaa siitä lyhyestä työskentelyajasta, joka on käytettävissä. Työskentelyilmapiiriin pystyy myös vaikuttamaan rutiineilla. Työskentelyn voi aina aloittaa ja päättää samanlaisilla rutiineilla, jotka luovat turvallisuutta ja selkeyttä. Myös positiivisella palautteella pystyt kehittämään innostunutta ja myönteistä ilmapiiriä.

Parhaiten ilmapiiriin pystyy vaikuttamaan draamasopimuksella. Draamasopimus on yhdessä laadittava sopimus, joka voi olla voimassa jatkuvasti tai se voi olla myös kertaluontoinen. Jos tarkoituksena on tehdä draamatyöskentelyä säännöllisesti, kannattaa ensimmäisellä kerralla käyttää aikaa sopimuksen laatimiseen ja esimerkiksi kirjata sopimus konkreettisesti johonkin. Näin siihen on helppo palata seuraavilla kerroilla. Yhdessä laadittuun sopimukseen on helppo palata myös työskentelyn aikana, jos eteen tulee ongelmatilanteita tai keskittyminen alkaa herpaantua.

Draamasopimus pitää sisällään ainakin seuraavat asiat: Draamatyöskentelyssä ei pakoteta ketään esiintymään vaan osallistumista on myös toiminnan seuraaminen. Ja jos ei sillä kertaa halua osallistua,

täytyy muistaa, ettei kuitenkaan saa viedä osallistumisen iloa ja innostusta muilta. Sopimusta laadittaessa käydään myös läpi mitä roolissa oleminen tarkoittaa ja minkälaisin roolimerkein sitä ilmaistaan. Mukaan voi ottaa vielä muistutuksen siitä, ettei draamatyöskentelyssä ole oikeita tai vääriä vastauksia.

Eräs kieltenopettaja kertoi koulutuksessa, että hänellä oli luokassaan ujo ja syrjäänvetäytyvä tyttö, jonka koenumerot osoittivat hänen hallitsevan kielen, mutta luokassa osallistuminen oli minimaalista. Kerran opettaja oli ottanut luokkaan mukaan vanhat hanskansa, hattunsa ja saappaansa ja kun tämä ujo tyttö oli pukeutunut ne päällensä, oli hän eläytynyt roolihenkilön kautta ja vapautunut keskustelemaan vieraalla kielellä koko luokan edessä.

Myös roolivaatteilla ja muulla tarpeistolla pystyy siis helpottamaan työskentelyä ja luomaan innostusta. Roolivaatteet toimivat roolimerkkeinä ja helpottavat sekä roolin ottamista että siitä poistumista. Samoin erilaisilla tavaroilla kuten esimerkiksi taikasauvalla, tarinakivellä tai jollakin eläinhahmolla pystyy hyvin ohjailemaan tilannetta muun muassa yhteisen keskustelun ja pienryhmätoiminnan välillä. Esine kannattaa merkata tällaiseksi välineeksi jo draamasopimusta laadittaessa. Tarpeiston kokoaminen ei vaadi paljoa, se voi koostua erilaisista kankaista, pikkuesineistä, vanhoista vaatteista ja silmälasista sekä erilaista peruukeista. Lisäksi käyttökelpoisia ovat itse tehdyt tai hankitut kuvat ja kortit. Muista myös erilaiset musiikit. Itse olen koonnut välineistöä pikkuhiljaa draamasalkkuun, jonka sisältöä muutaman tilanteen mukaisesti. Vanha salkku toimii hyvin alkuinnostuksen luomiseen, kun aloitamme toiminnan tutkimalla mitä salkusta tällä kertaa löytyykään.

3.2.2 Työskentelykokonaisuuksien rakentaminen

Draamatyöskentely on sekä suunniteltua mutta samalla myös avointa toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen työskentely vaatii tarkat

suunnitelmat ja toimintarunon tavoitteineen. Kuitenkin suunnitelmien ohkeen pitää jättää tilaa sille, mitä varsinainen toiminta tuo mukanaan. Koskaan ei voi varmasti tietää mihin suuntaan osallistujat lähtevät työskentelyä viemään tai kuinka kauan mikäkin työvaihe vie aikaa. Erityisesti lasten kanssa työskenneltäessä saattaa johonkin pitkäkestoiseksi suunniteltuun harjoitukseen mennä vain hetki ja lyhyeen harjoitukseen taas paljonkin aikaa.

Keskustelulle ja kysymyksille tulisi jättää aikaa. Ohjaajan tulee olla avoin nappamaan oppilaiden ehdotuksia ja ideoita, kuuntelemaan myös rivien välistä. Tällöin työskentelyä pystytään ohjaamaan yhteiseen suuntaan. Tämä taas rohkaisee oppilaita osallistumaan ja kertomaan ääneen ajatuksiaan ja ideoitaan. Ohjaajan tulee olla joustava ja valmistella myös varasuunnitelmia, jotta pystyy ylläpitämään hyvän työskentelyotteen osallistujiin. Osallistujat nimittäin haluavat luottaa siihen, että joku tietää mitä tapahtuu seuraavaksi. He tahtovat, että on joku, jolla on ohjaket kädessä. Sen takia onkin tärkeää että ohjaajalla on selkeä suunnitelma siitä mitä tehdään, vaikka kaikki ei menisi alkuperäisen suunnitelman mukaisesti.

Esimerkiksi kasvatuskumppanuus – koulutuksissamme toiminnan perusrunko teemoineen ja työtapoineen on lähes sama. Se mikä työskentelyssä muuttuu, on eri teemojen käsittelysyvyys, ja niinpä meillä on mietittynä repertuaari myös perusrunon ulkopuolisia harjoituksia. Saman yhteisön sisällä toinen ryhmä saattaa käyttää esimerkiksi hankalien tilanteiden käsittelyyn paljon aikaa, ja heidän kanssaan tehdään useampia harjoituksia tähän teemaan liittyen. Toinen ryhmä sanoo, ettei heillä ole juurikaan hankalia tilanteita ja asia käsitellään tiiviimmin.

Kokonaisuuden suunnittelua helpottaa kun lähtee rakentamaan sitä selkeän rungon mukaisesti. Aluksi mieti aihetta, sen näkökulmaa ja siihen liittyviä tavoitteita sekä ryhmän valmiuksia. Mihin työskentelyssä pyritään? Onko tarkoitus herättää ajatuksia, lisätä ymmärrystä tai auttaa eläytymään toisen maailmaan? Tämän jälkeen pohdi miten ja millä johdat osallistujat teemaan ja aiheeseen.

Rakentaessasi kokonaisuutta yhdistele yksittäisiä harjoituksia, leikkejä ja draaman työtapoja. Erilaisten harjoitusten kautta pystyt tarkastelemaan asiaa tai ilmiötä eri näkökulmista ja saat muodostettua monimuotoisen kokonaisuuden. Työskentelyyn ei kuitenkaan kannata kasata liikaa toimintaa. Muutama työtapo riittää hyvin varsinaiseen toimintavaiheeseen. Aluksi kannattaa käyttää lyhyitä harjoituksia ja kokonaisuuksia, jotta keskittyminen säilyy. Pikkuhiljaa, kun draamatyöskentely on tullut tutummaksi, voi varsinaista työskentelyä pidentää.

Hyvän ja toimivan kokonaisuuden saat rakennettua seuraavan rungon avulla:

- 1) Aiheeseen ja työskentelyyn tutustuminen lyhyesti
- 2) Draamasopimuksen laatiminen tai sopimuksesta muistuttaminen
- 3) Preteksti, joka johdattelee syvemmälle teemaan. Esimerkiksi satu, tarina, musiikki, kuva tai jokin harjoitus. Tämä vaihe voidaan toteuttaa myös lämmittelyharjoituksen jälkeen.
- 4) Lämmittely: höyryt pois
- 5) Toiminta
- 6) Rauhoittuminen
- 7) Yhteenveto ja toiminnan selkeä päätös

Esimerkiksi Sinivuorten (2007) Esiripuista arvoihin esittelee runsaasti erilaisia draamakokonaisuuksia, joita voi ottaa sellaisinaan käyttöön tai joiden kautta pystyy vahvistamaan omaa persoonallista tapaansa kokonaisuuksien muodostamisessa.

3.3 Draaman työtapa

Janat

Janat toimivat erinomaisesti työskentelyn alkupuolella, jos haluaa kartoittaa ryhmäläisten näkemyksiä tai tilannetta käsiteltävästä asiasta. Janoja voi käyttää myös esimerkiksi keskustelun avauksina, sillä janan avulla mielipiteet tulevat osittain näkyviksi ja näin ollen niitä on helpompi jakaa ja perustella. Janat ovat myös hyviä loppukoonnin sekä suoran palautteenkeruun välineitä.

Hahmottele lattialle jana tai merkkää se maalarinteipillä. Määrittele ääripäät osallistujille. Esimerkiksi paljon-vähän, kyllä - ei, suuri merkitys - pieni merkitys. Pyydä osallistujia asettautumaan janalla haluaansa kohtaan. Pyydä heitä miettimään asiaa suhteessa ääripäihin, Ei suhteessa muihin osallistujiin. Puretaan keskustellen. Hyvä ja helppo tapa on lähteä toisesta ääripäästä etenemään. Kaikkien ei tarvitse sanoa mielipidettä, mutta pyri mielellään saamaan kommentteja ainakin molemmista ääripäistä sekä keskivaiheilta. Janoilla voidaan pelkätään tutkia ja tarkastella asioita, tai jatkaa erilaisin jäsentämistavoin: esimerkiksi voidaan rakentaa väittelytilanne vastakkaisille mielipiteille tai jakaudutaan ryhmiin keskustelemaan vastakkaisten argumenttien pohjalta.

Pullaukot

Pullaukot on draaman työtapa, jossa ryhmät miettivät käsittelyssä olevan henkilön, ilmiön tai asian ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet, luonteenpiirteet, taustatiedot kirjataan yhteen isoon pullaukkoon eli pullaukon malliseen ihmishahmoon. Harjoitus toimii hyvin silloin, kun täytyy pohtia ominaisuuksia erilaisille ihmistyypeille. Esimerkiksi ystävyyden käsittelyssä voidaan tehdä Hyvän ystävän- pullaukko ja kirjata ominaisuuksia ylös.

Roolit seinälle

Jaetaan pullaukon muodossa yksi roolihenkilö per pienryhmä. Ryhmien tulee miettiä tämän kyseisen roolihenkilön ominaisuuksia ja kirjoittaa ne pullaukon ympärille. Kukin roolihenkilö käsitellään ja pullaukot ripustetaan seinälle. Näin tarinan henkilöt saavat lihaa luiden ympärille.

Kuuma tuoli

Työtavassa ryhmä haastattelee roolihahmoa tai roolihahmoksi eläytyvää vapaaehtoista esittäjää. Tarkoituksena on kysymysten kautta syventää roolihenkilön ajatusmaailmaa, saada uutta tietoa hänen taustoistaan, tunteistaan, motiiveistaan. Ohjaaja voi myös itse olla roolihenkilönä kuumassa tuolissa tai hän voi toimia roolihenkilön tukena. Ohjaajalla on lupa kysellä kysymyksiä ja näin hän pystyykin vaikuttamaan haastatteluun.

Ajatusäänet / Kätketyt ajatukset

Ajatusäänten avulla voidaan tilanteita ja tunnelmia avata näkyvämmiksi. Yhdessä rakennettu tai osallistujille esitetty kohtaaminen voidaan käydä uudestaan läpi tai sitten näyttelijät vain menevät suoraan kohtauksen loppuasetelmaan. Tämän jälkeen jokainen saa vapaasti tulla koskettamaan jonkin roolihahmon olkapäätä ja sanomaan ääneen mitä kyseinen roolihahmo juuri sillä hetkellä ajattelee. Vaihtoehtoisesti voidaan tehdä niin, että ryhmissä ensin pohditaan mitä tietyn roolihenkilön päässä liikkuu juuri sillä hetkellä ja sen jälkeen kukin ryhmä menee vuorollaan ”roolihenkilönsä” taakse ja kertoo muille nämä ajatukset. Työtapaa voidaan käyttää myös siten, että kerrotaan mitä roolihenkilöt haluaisivat sanoa toisilleen.

Forumteatteri

Forumteatteri on sekä draaman genre että draaman työtapana. Forumteatteri -työtavassa tilanne tai kohtaus esitetään uudelleen. Kun joku katsojista kokee, että tilanteessa voisi toimia toisin, hän pysäyttää tilanteen kättä nostamalla ja antaa esittäjille konkreettisia muutosehdotuksia. Kohtausta kelataan taaksepäin ja katsotaan mitä tapahtuu ja miten tilanne muuttuu kun toimitaan annettujen muutosohjeiden mukaisesti. Myös osallistujia voidaan pyytää vaihtamaan paikkaa näyttelijän kanssa ja tulemaan mukaan esitykseen. Tässä kirjassa Jorosen ja Håkämiehen artikkelissa kuvataan vanhempainillan toteuttamista forumteatterin keinoin.

Still-kuvat

Ryhmä, sen jäsenet tai yksittäiset henkilöt rakentavat yksittäisen tilannekuvan. Osallistujat voivat miettiä esimerkiksi minkälainen tilanne tarinan henkilöillä on vuoden päästä ja rakentavat siitä valokuvan, videofilmin kansikuvan, patsaan tai muun pysähtyneen kuvan.

Patsaat

Muokataan fyysisesti henkilöstä/henkilöistä kuvapatsas, joka kuvastaa jotakin tapahtumaa, ilmiötä tai tunnetta. Olennaista on mitä ajatuksia ja tunteita patsas muissa herättää. Voidaan rakentaa myös esimerkiksi patsas ennen – nyt – tulevaisuudessa eli kuvata muutosta patsaan muuttumisen kautta.

Viestit / Kirjeet

Osallistujat kirjoittavat esimerkiksi Kirjeen tai tekstiviestin itsenä tai jonakin roolihenkilönä jollekin toiselle. Ryhmä voi valita näistä parhaan ja tehdä niistä edellä mainitun still-kuvan. Roolihenkilö voidaan myös laittaa lukemaan kaikki viestit, jolloin viestin kirjoittajat ohjeistavat roolihenkilöä esimerkiksi äänensävyä ja asennosta.

Hetken merkitseminen

Miettikää hetken aikaa mikä asia tai tilanne herätti teissä eniten ajatuksia tai tunteita. Tilanne joko kerrotaan muille tai sitten vaihtoehtoisesti voidaan mennä konkreettisesti siihen paikkaan jossa tämä hetki; tilanne tai oivallus tapahtui. Jaetaan yhdessä hetket vapaamuotoisesti keskustellen.

Työtavoista saa lisätietoa Owensin ja Barberin kirjoista *Draama toimii* (1998) sekä *Draama suunnistus* (2002). Työtavoista kerrotaan myös Sinivuorten (2001) kirjassa *Esiripusta aplodeihin* sekä Toivasen (2007) kirjassa *Lentoon*. Näitä kirjoja on käytetty lähteinä myös edellisten työtapojen avaamisessa.

3.4 Draamakokonaisuuksia sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen

3.4.1 Tunteiden tunnistaminen

Työskentelyn tavoitteena on oppia nimeämään erilaisia tunteita. Lisäksi pyritään kehittämään niin omien tunteiden ilmaisemista kuin muiden ihmisten tunnetilojen tunnistamista.

Lämmittely: Koirat

Aloitetaan lämmittelyharjoituksella, jossa osallistujat jaetaan kahdeksi ryhmäksi koiria. Koirajoukot lähestyvät toisiaan erilaisten tunnetilojen vallitessa ja ottavat kontaktia toisiinsa. Ryhmät voivat lähestyä toisiaan esimerkiksi uhkaavasti, innokkaasti, pelokkaasti. Puhuminen on kielletty. Murista, inistä ja haukkua saa, mutta ei purra.

Johdattelu: Tunteiden nimeäminen

Johdatellaan toimintaa tietoisemmin eri tunteiden käsittelyyn ja niiden tunnistamiseen. Pareittain ja pienryhmissä tarkastellaan opettajan antamia kuvia, joissa on erilaisia tunteita kuvaavia ilmeitä. Lisäksi mukana on lappuja, joissa jokaiseen kuvaan sopiva tunnesana. Tehtävänä on katsoa kuvia, tunnistaa tunteet ja nimetä ne tunnesanoja käyttämällä.

Toiminta: Draamatilanteet

Jatketaan työskentelyä draamatilanteiden kautta. Opettaja on etukäteen kirjannut ylös erilaisia tilanteita, joissa tunteita ei niin kovin helposti näytetä esimerkiksi tilanteet, joissa tapahtuu kiusaamista tai syrjintää, positiivista kehumista, onnistumisia tai joissa ollaan epävarmoja. Ryhmien tehtävänä on rakentaa lyhyt draamakohtaus jostakin tilanteesta. Kuitenkin siten, että oikeita tunteita peitellään. Kukin kohtaus näytellään ja lopuksi jäädään still -asentoon kohtauksen lopputilanteeseen.

Toiminta: Ajatusäännet

Jokaiselle kohtaukselle tehdään ajatusäännet -harjoitus, eli muiden on mahdollista mennä tilanteeseen mukaan, koskettamaan still -asennossa olevaa roolihenkilöä olkapäälle ja sanomaan ääneen mitä hän kenties ajattelee tai ennen kaikkea mitä hän oikeasti tuntee siinä tilanteessa. Vaihtoehtoisesti jokaisesta kohtauksesta voidaan vain keskustella vapaamuotoisesti, mitä tunteita roolihenkilöt tilanteessa kokevat ja tuntevat. Toinen vaihtoehtoinen työskentely on käyttää erivärisiä kankaita kuvaamaan eri tunteita. Nimetään ensin yhdessä eri väreille tunteet ja pyydetään viemään tunnekangas roolihenkilön päälle kuvaamaan tunnetta.

Toiminta: Kehonkartta

Viedään tunteiden ilmenemistä vielä omakohtaisemmaksi kehonkartta harjoituksen avulla. Piirretään lattialle kuvitteellisen suuren kehon ääriviivat. Kehoa voi merkata myös erilaisilla roolivaatteilla kuten hatulla, hanskoilla ja kengillä. Käydään läpi erilaisia tunteita tai tilanteita ja pyydetään osallistujia sijoittautumaan siihen kohtaan keholla, jossa tunne fyysisesti tuntuu. Esimerkiksi missä suru tuntuu? Missä tuntuu jos sinua syrjitään eikä oteta ryhmään mukaan? Missä ilo tuntuu? Harjoitus puretaan keskustellen joko jokaisen tunteen jälkeen tai harjoituksen päätteeksi. Kehonkartta harjoitusta voi käyttää myös muun muassa itsensä hyväksymisen käsittelyssä siten, että pyytää menemään siihen kohtaan, josta pitää itsessään tai vastaavasti siihen kohtaan, josta ei pidä itsessään. Samantyyppistä kehonkarttatoimintaa hyödynnetään myös Tuominiemen kuvaamassa Friends -ohjelmassa, jossa käytetään tunnekehoharjoitusta.

Toiminta: Draamatilanteet

Päätetään työskentely draamatilanteiden uusintakierroksella, siten että tällä kertaa tilanteessa näytetäänkin avoimesti oikeat tunteet, eli ne tunteet jotka ajatusääni-harjoituksessa nostettiin esiin. Mitä uutta tilanteessa tapahtuu tämän vuoksi? Miltä tilanne nyt näyttää?

Rauhoittuminen: Tunnekuva

Lopuksi vielä jokainen voi käydä valitsemassa alun tunnekuvien nimeämistä itselleen kuvan, joka kuvaa parhaiten tämän hetkistä olo-tilaa.

3.4.2 Negatiiviset tunteet

Työskentelyn tavoitteena on tarkastella negatiivisia tunteita ja antaa myös lupa käydä läpi negatiivisia tuntemuksia turvallisesti. Pyrkimyksenä on kuitenkin tarjota oivalluksia siitä, että myös kurjat ja negatiiviset tunteet voi voittaa tai kääntää positiivisiksi.

Lämmittely: Vie paikkaan

Jokainen valitsee hiljaa itsekseen ryhmästä jonkun henkilön sekä tilasta jonkun tietyn paikan. Kun vauhdikas musiikki alkaa soimaan, juostaan tämän etukäteen valitun henkilön luo ja yritetään kiskoa häntä haluttuun paikkaan. Tästä voi tulla taistelua, kun joku muu saattaa haluta viedä samaa henkilöä muualle tai joku viedä sinua ihan toiseen suuntaan.

Johdattelu: Negatiiviset tunteet

Listataan yhdessä ylös erilaisia negatiivisia tunteita. Pohjana voi käyttää edellisen harjoituksen purkua, eli kysellä mitä negatiivisia tuntemuksia edellisen harjoituksen aikana koki.

Toiminta: Patsaat

Pienryhmissä rakennetaan patsaat yhdessä listatuista negatiivisista tunteista. Tai vaihtoehtoisesti patsaat voidaan rakentaa yhdestä tunteesta esimerkiksi siitä miltä pelko näyttää. Ensin patsaat tarkastellaan yksitellen ja ryhmät esittelevät omat patsaansa ja kertovat mistä on kyse. Patsastyöskentelyn ydin on siinä miten muut tulkitsevat patsaat ja mitä ajatuksia heillä herää patsaita tarkasteltaessa.

Toiminta: Pahanolon mytty

Jatketaan työskentelyä purkamalla negatiivisia tunteita niin kutsuttuun Pahanolon myttyyn. Keskelle rinkiä laitetaan pyyhkeitä tai muita kangkaita. Nämä voivat olla vielä mahdollisimman ruman värisiä. Ringissä jokainen miettii jotakin pahaa oloa, negatiivista tunnetta, jotakin tilannetta josta on tullut paha mieli ja ottaa pyyhkeen. Aletaan musiikin tahdissa itsekseen rytätä ja mytätä pyyhettä ja puretaan pahaolo tähän myttyyn. Puretaan keskustellen. Riippuen työskentelystä alussa voidaan ensin keskustella ja nimetä muutamia tilanteita, joissa helposti koetaan negatiivisia tunteita. Tämä voi helpottaa työskentelyn aloittamista.

Toiminta: Ruma maalaus

Seuraavaksi tehdään ruma maalaus eli jokainen maalaa rauhassa mahdollisimman ruman kuvan. Maalaus tapahtuu vasemmalla kädellä (vasenkätisillä oikealla) ja rumilla väreillä. Taustalla soi musiikki. Nyt on jokaisella lupa tehdä rumaa ja huonoa jälkeä.

Toiminta: Positiiviset patsaat

Päätetään työskentely positiiviseen tunteeseen. Tehdään jälleen patsaita, mutta tällä kertaa on tarkoitus tehdä patsaat siitä miltä edellisen patsaan negatiivisen tunteen voittaminen näyttää eli esimerkiksi mitä pelon voittaminen näyttää.

Rauhoittuminen: Heitä tunne

Istutaan rinkiin, joku aloittaa ottamalla ilmeen, joka kuvastaa jotakin tunnetta. Hän ottaa ilmeen kasvoiltaan ja heittää sen toiselle, joka ottaa saman ilmeen kasvoilleen. Tämän jälkeen tunne kuoritaan kädellä kasvoilta pois ja laitetaan sivuun, jonka jälkeen otetaan oma ilme ja heitetään se jollekin toiselle. Negatiivisten tunteiden käsittelyn muuttamisessa positiiviseksi harjoituksen voi toteuttaa esimerkiksi ”heitä hymy” ajatuksella, jossa jokainen ottaa ja heittää hymyn.

3.4.3 Muita harjoituksia tunnetaitojen käsittelyyn

Säätila

Tunteita voidaan nimetä säätilojen mukaan. Luokka voi yhdessä seurata tunnetiloja vaikka viikon verran siten, että joka päivä merkataan ylös oma tunnetila: aurinkoinen, puolipilvinen, sateinen vai ukkonen. Pesäpuusta on saatavissa muun muassa säätilakortteja sekä tunnesäätilakarttoja.

Tunnekortit

Tunnekortteja, joissa on valmiina tunnetta ilmentävä kuva ja tunteen nimi voidaan käyttää esimerkiksi tunnetyöskentelyn alussa siten, että jokaisen tulee valita kortti jossa on tunne, jota on vaikea tunnistaa tai vastaavasti kortti, jonka tunne on helppo tunnistaa toisessa. Tai niiden kanssa voi työskennellä myös siten, että valitaan tunteita joita on itse vaikea muille kertoa tai paljastaa. Tunnekortteja saa myös esimerkiksi Pesäpuusta.

Kankaat

Erivärisiä kankaita voi käyttää kuvaamaan erilaisia tunteita. Kankaita voi käyttää apuna myös muun muassa draamatilanteissa osoittamaan tilanteessa koettuja tunteita.

Tunnekuvien maalaus

Soitetaan erityyppisiä musiikkikappaleita, joiden tunnelmista maalataan kuvia, joko yksin tai yhteisesti.

Jonossa

Yksitellen jonossa tervehditään tuolia kuin vanhaa tuttua, ensin iloisesti, sitten surullisesti, suuttuneena, ihastuneena ja niin edelleen.

Tilannekuvat

Heijastetaan seinälle erilaisia tilannekuvia, joista mietitään yhdessä, mikä tilanne on ja mistä näitä päätelmiä tehtiin? Tämä edistää non-verbaalista tunnistamista. Yhdessä vielä pohditaan tilanteen tunteita.

Muuttuvat säännöt

Esimerkiksi turhautumisen ja epäreiluuden tunnetta pystytään hyvin simuloimaan pelaamalla jotakin peliä tai leikkiä. Hippaleikki toimii tässä myös hyvin. Valitaan peliin määrääjä, jolla on valta muuttaa pelin sääntöjä koko ajan haluamallaan (epäreilulla) tavalla. Puretaan keskustelemalla leikin aikana heränneistä tunteista ja sääntöjen noudattamisesta.

Tunnetilat

Muistellaan ensin yhdessä erilaisia tunnetiloja (milloin olet ollut kärsimätön, onnellinen, surullinen, jännittynyt, pelästynyt jne.) Valitaan muutama tunnetila ja mietitään yhdessä miten silloin yleensä reagoidaan. Oppilaat voivat vaikka näyttää miltä on näyttänyt kun oli esimerkiksi kiukkuinen tai iloinen. Jokainen keksii itselleen tunnetilan tai mielialan, jota on helppo näytellä ja lähtee kävelemään ympäri tilaa, niin että tämä mieliala näkyy. Pysähdytään ja katsotaan toisten ilmeitä ja asentoja. Miltä tuntuu katsella muita? Tarttuuko mieliala? Mukaan voi liittää tunnetilaan liittyvää puhetta: seuraavaksi voi sanoa oman mielialan ääneen, ”olen iloinen” ja tätä toistetaan ääneen samalla kun kuljetaan ympäriinsä. Lopuksi voi mennä mukaan jonkun muun tunnetilaan ja heittää omansa pois. Mitkä tunnetilat ovat suosittuja?

Pantomiimi-Kirje

Pöydällä tai tuolilla on kirje. Yksi kerrallaan menee ja avaa kirjeen. Kirjettä avatessa on tarkoitus näyttää miimisesti millainen kirje on kyseessä ja minkälaisia tunteita se aiheuttaa. Muut yrittävät arvata onko kyseessä rakkauskirje, karhukirje tai mainos.

3.4.4 Erilaisuuden hyväksyminen (Erilaiset luokkatoverit)

Työskentelyn tavoitteena on oppia hyväksymään erilaisuutta ja näkemään syvemmälle erilaisten ihmisten vahvuuksiin. Toiminnan kautta pyritään myös pohtimaan, minkälainen merkitys omalla käyttäytymisellä on ihmisten kohtaamisessa. Lopuksi saadaan myös vahvistusta omasta positiivisesta erilaisuudesta ja vahvuuksista.

Lämmittely: Vastapäätä

Kaikki menevät ympyrään ja katsovat tarkasti itselleen vastapäisen parin. Laitetaan katse lattiaan ja suljetaan silmät. Kun ohjaaja sanoo NYT, nostetaan pää ja katsotaan joko vastapäistä paria, vasemmalle tai oikealle vierustoveria. Jos hänkin katsoo sinua, niin huudetaan ja juostaan taaksepäin pois ringistä. Jos katsomasi henkilö katsoo muualle, jääät piiriin. Rinki pienenee pikkuhiljaa, joten pitää muistaa, että myös vastapäinen pari vaihtuu.

Johdattelu:

Vaihtoehto A)

Keskustellaan pienryhmissä siitä, minkälaisista erilaisista ihmisistä oma luokka tai ystäväpiiri voi koostua. Puretaan yhdessä ja listataan taululle.

Vaihtoehto B)

Käytetään kuvia erilaisista ihmisistä ja kootaan niistä luokka, jossa on erilaisia ihmisiä.

Vaihtoehto C)

Asetetaan esille iso joukko erilaisia lasten pieniä muovieläimiä. Pienryhmät tarkastelevat eläimiä ja valitsevat sieltä muutaman eläimen, jotka heidän mielestään kuvastavat parhaiten erilaisia kaveruksia. Käydään läpi valitut eläimet ja listataan ylös niiden ominaisuuksia.

Toiminta: Roolit seinälle

Jaetaan pienryhmille pullaukko-piirroksia, joista jokainen kuvaa yhtä edellisessä keskustelussa esiin nousutta tyyppiä. Ryhmät täydentävät omaan hahmoonsa taustatietoja; luonteenpiirteitä, harrastuksia, perhesuhteita, arvoja ja asenteita. Hahmot laitetaan seinälle tarkasteltavaksi.

Toiminta: Kuuma tuoli

Valitaan seinältä yhdessä muutama rooli, jotka kutsutaan kuumaan tuoliin haastateltavaksi. Pyritään saamaan oppilaista vapaaehtoisia ja puvustetaan heidät. Voidaan haastatella yhtä kerrallaan tai useampaa samanaikaisesti.

Toiminta: Ryhmäpohdinta

Pohditaan pienryhmissä, mitä asioita tulisi ottaa huomioon näiden erilaisten kavereiden kanssa. Miten omalla toiminnallaan voi vaikuttaa toisiin? Puretaan keskustellen ja kirjataan asioita ylös esimerkiksi roolit seinällä -harjoituksen hahmoihin.

Toiminta: Viesti

Kirjoitetaan yksin tai pareittain kirje tai tekstiviesti jollekin näistä yhdessä rakennetuista hahmoista. Riippuen siitä miten työskentely on edennyt se voi olla jokin neuvo, ohje tai kannustus.

Rauhoittuminen: Positiiviset muistot

Laitetaan esille erilaisia postikortteja, joista jokainen voi valita mieleisensä. Kortin osoitekenttään kirjoitetaan oma nimi. Kortit laitetaan kiertämään ja muut osallistujat kirjoittavat positiivisia adjektiiveja tai muita kannustavia lyhyitä lausahduksia postikorttiin. Voidaan myös miettiä jokaisen kohdalle mikä erikoistaito tai muu erilainen vahvuus jokaisella on. Jokainen saa kortista mukavan muiston ja positiivista palautetta.

3.4.6 Kuunteleminen

Työskentelyn tavoitteena on herätellä oppilaita huomaamaan kuuntelemisen merkitys yhtenä tärkeimpänä vuorovaikutustaitona. Harjoitusten kautta pyritään myös kehittämään oppilaiden kuuntelemisentalaitoja.

Lämmittely: Kontaktiäänet

Pareittain sovitaan yhteinen kontaktiääni, esimerkiksi ulina, piipitys, sihinä, haukku. Käydään yhdessä läpi kaikkien parien äänet, ettei joukossa ole samanlaisia. Toinen parista siirtyy huoneen keskelle silmät kiinni. Toinen parista liikkuu eri puolilla päästellen aika ajoin eri voimakkuuksilla omaa kontaktiääntään. Aina kun pari kuulee sen, hän osoittaa siihen suuntaan josta ääni tuli.

Variaatio: pari kuljettaa toista kontaktiäänen avulla, siten että kuljetettava pitää silmiä kiinni. Edellyttää varovaisuutta ettei tule törmäyksiä.

Johdattelu: Kuuntelemisen kehät

Jokainen ottaa paikan, jossa hyvä olla, asettuu makuulle tai istualleen ja laittaa silmät kiinni. Aloitetaan kuuntelemalla mitä ääniä tulee ulkoa, rakennuksen ulkopuolelta? Mitä siellä tapahtuu? Palataan sisään rakennukseen ja kuunnellaan mitä kuuluu tämän tilan ulkopuolelta, kuten esimerkiksi käytävästä. Tullaan sisään tilaan ja kuunnellaan tilan ääniä. Raksuttaako kello, mitä ääniä muista lähtee? Lopuksi kuunnellaan vain itseä, omaa hengitystä. Puretaan keskustelemalla. Mitä kuulit eri kehillä? Miltä tuntui?

Toiminta: Tarinakerrontaa kortein

Aloitetaan tarinakerronnalla, joka kehittää kuuntelutaitoja, taitoja liittämään oma asia toisen puheenvuoroon, sanoman rakentamisen taitoja sekä kärsivällisyyttä. Otetaan kuvia tai kuvakortteja. Esimerkiksi Pelastakaa lapset ry:n verkkokaupasta on mahdollista tilata tarinakerrontaan sopivia SAGA -kortteja. Muodostetaan kolmen hengen

ryhmät, joiden tehtävänä on aluksi kertoa tarinoita siten, että kukin ryhmän jäsen nostaa pakasta itselleen yhden kuvan tai kortin, jota ei kuitenkaan ole lupa katsoa. Ennen tarinankerronnan aloittamista ryhmä sopii keskenään kuka aloittaa, kuka kertoo tarinan keskikohtaan ja kuka lopettaa tarinan. Kortin saa katsoa ja näyttää muille vasta oman vuoron alettua. Kuva pitäisi sitoa jotenkin tarinaan eli kuva toimii tarinan kuvituksena. Kerrotaan useampia tarinoita, jotta jokainen pääsee kokeilemaan aloitusta, keskikohtaa ja lopetusta. Työskentelyä voidaan jatkaa myös siten, että ryhmä saa katsoa kuvat ja päättää yhdessä missä järjestyksessä korteista kerrotaan. Tämän jälkeen jokainen kertoo oman osuutensa nostamastaan kortista.

Toiminta: Minimipalautte

Pareittain aletaan kertoa jotakin hetkeä esimerkiksi edellisestä päivästä. Toinen kertoo ja toisen tulee kuunnella antamatta minkäänlaista palautetta puhujalle. Ei äännähdyksiä, nyökkäyksiä tai ilmeitä. Toistetaan, jotta molemmat pääsevät kokeilemaan kuinka hankalaa on olla antamatta minimipalautetta ja kokemaan kuinka kurja on puhua, jos toinen ei reagoi mitenkään. Keskustellaan palautteenannosta ja sen merkityksestä vuorovaikutukseen sekä tuntemuksista joita tilanteesta heräsi.

Toiminta: Välinpitämätön kuuntelija

Oppilas tulee kertomaan haluamaansa tai yhdessä sovittua asiaa ohjaajan esittämälle välinpitämättömälle kuuntelijalle. Muun luokan tehtävänä on antaa ohjeita tilanteen parantamiseksi. Erityisesti annetaan neuvoja kuuntelijalle, miten hänen tulisi toimia, jotta hän kuuntelisi oikein. Tähän voidaan soveltaa forumteatteri-työtapaa siten, että heti kun katsojista tuntuu, että noin ei voi toimia, sanoa, tehdä, voivat he sanoa stop, jolloin näyttelijät keskeyttävät toimintansa ja ottavat vastaan annetut konkreettiset muutosehdotukset. Tilannetta kelataan hiukan taaksepäin ja katsotaan miten kuuntelutilanne muuttuu kun toimitaan annetun ohjeiden mukaisesti.

Rauhoittuminen: Hiljainen lähestyminen

Tehdään lopuksi harjoitus hiljaisesta lähestymisestä. Yksi istuu keskelle silmät kiinni ja muut seisovat tilan reunoilla ympyrässä. Muut yrittävät lähestyä keskustaa mahdollisimman hiljaa, mielellään eri tahtiin. Istutaan keskushenkilön ympärille. Kun keskellä istuvasta tuntuu, että kaikki ovat istumassa hänen ympärillään, hän saa avata silmät. Harjoituksen voi myös syventää peilileikiksi, jolloin keskushenkilö yrittää kuunnella kuka liikkuu ja osoittaa sitä.

Lähteet

- Aalto M. 2000. *Ryppäästä ryhmäksi. – 202 harjoitetta, 303 variaatiota*. My Generation, Ryttylä.
- Boal A. 1992. *Games for actors and non-actors*. Routledge, London.
- Bolton G. 1998. *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Trentham Books, London.
- Fleming M. 1996. *Starting drama teaching*. Fulton, London.
- Heikkinen H. 2004. *Vakava leikkisyys – draamakasvatuksen perusteita opettajille*. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Heikkinen H & Viirret TL. (toim.) 2003. *Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre-in-Education) -projektista*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Johnstone K. 1996. *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Johnstone K. 1999. *Impro for storytellers*. Faber and Faber, London.
- Kanerva P & Viranko V. 1997. *Aplodeja etsijöille – Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.
- Korhonen P & Ostern A. (toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Atena, Jyväskylä.
- Owens A & Barber K. 1998. *Draama toimii*. JB-kustannus, Helsinki.
- Owens A & Barber K. 2002. *Draamasuunnistus. Prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Draamatyö, Helsinki.
- Siivonen Ü. 2005. *Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen: tunnetaitoprojekti peruskoulun viidennellä luokalla*. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2006535/> Luettu 4.11.2009.
- Sinivuori P & Sinivuori T. 2001. *Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille*. Atena, Jyväskylä.
- Sinivuori P & Sinivuori T. 2007. *Esiripusta arvoihin: toiminnallinen draamakasvatuskirja*. Atena, Jyväskylä.
- Toivanen T. 2007. *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. WSOY Oppimateriaalit, Helsinki.
- Østern A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki P (toim.) *Draamantiet – suomalaisen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä.

4.

Kouluikäisten ohjattu vertaistuki

Anna Koski, TtM

4.1 Vertaistuki ja sen ilmenemismuodot

Vertaistuella tarkoitetaan joko vapaamuotoista tai organisoidusti järjestynyttä keskinäistä tukea ja apua, joka perustuu tukijan ja tuettavan yhteiseen kokemukseen ja sen tuomaan ymmärrykseen (Järvinen ym. 2007, Mykkänen-Hänninen 2007). Vertaistuki toteutuu vuorovaikutuksessa, johon sisältyy puhumalla jakamista, oman historian tarkastelua, toisesta välittämistä ja arjen elämässä tukemista. Tästä seuraa voimaantuminen, joka ilmenee uskona omiin mahdollisuuksiin, tilan löytymisenä kokemuksille ja kanssaeläjänä olemisena. (Jantunen 2008.) Vertaistuella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Se edistää hyvinvointia muun muassa yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden tunteita vähentämällä sekä hyvää oloa ja yksilöllistä motivaatiota tukemalla. (Dennis 2003.) Parhaimmillaan vertaistuki tarjoaa aidon kokemuksen kuulluksi tulemisesta, kohtaamisesta ja empatiasta sekä avaa uusia näkökulmia tuen saajan tilanteeseen (Mykkänen-Hänninen 2007).

Vertaistukea voi antaa ja saada kahden henkilön välillä, verkostossa tai ryhmässä (Nylund 2005). Vertaistukiryhmällä tai oma-apuryhmällä

tarkoitetaan ryhmää, jonka muodostavat saman elämäntilanteen tai huolenaiheen jakavat vertaiset. Vertaistukiryhmät esiintyvät kuitenkin vain harvoin tässä ideaalisessa muodossaan. Vertaistukiryhmät ovat monimuotoisia ja niiden luokittelu on hankalaa erilaisten tarkoitustensa ja toimintojensa vuoksi. (Nylund 2000.) Ryhmät voivat olla pieniä tai suuria, avoimia tai suljettuja ja toimia vapaamuotoisesti tai hyvinkin strukturoidusti. Jokainen vertaistukiryhmä on omanlaisensa ja jäsentensä muodostama kokonaisuus. (Mykkänen-Hänninen 2007.) Vertaistuki toteutuu ryhmässä silloin kun se on kiinteä ja sen jäsenillä on tarve saada tukea toisiltaan ja vastavuoroisesti antaa sitä (Järvinen ym. 2007). Tämä lienee olennaisin seikka vertaistukiryhmän luonnehdinnassa.

Tässä artikkelissa käsitellään vertaistuen muotoja ja ilmenemistä kouluikäisten maailmassa. Luvussa esitellään Elämä On Parasta Huumetta ry:n Hubu® -toiminta ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton Nuortennetti-palvelu sekä tarkastellaan niissä toteutuvaa vertaistukea ja lasten ja nuorten osallisuutta. Lisäksi perehdytään Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja nuorten puhelimeen ja nettiin, jossa aikuisen tuki on lapsen saatavilla sekä Internetin että puhelimen välityksellä. A-klinikkasäätiön Varjomaailma -verkkopalvelu, joka tarjoaa Internetissä vertaistukea Elämä On Parasta Huumetta ry:n ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton hankkeiden tavoin, on esitelty Mira Roineen ja Emilia Pakkasen artikkelissa.

4.2 Vertaistuen ohjaamisen merkitys kouluympäristössä

Vertaistukiryhmien käynnistyminen vaatii yleensä aktiivisen asiasta kiinnostuneen ihmisen, joka organisoii käytännön järjestelyt ryhmän kokoontumista varten. Koulussa aloitteen ryhmän perustamiseksi voi tehdä esimerkiksi kouluterveydenhoitaja tai -kuraattori, joka havaitsee vertaistuen tarpeen oppilaiden parissa työskennellessään.

Ryhmän vetäjänä voi koulun ammattilaisen sijaan toimia myös seurakunnan tai kolmannen sektorin edustaja, jolla on joko ammatillista tai kokemuksellista tietoa vertaisia yhdistävästä elämäntilanteesta tai ongelmasta. Tällainen henkilö voi olla esimerkiksi jonkin omais- tai sairausyhdistyksen työntekijä tai vapaaehtoinen, joka on saanut koulutuksen vertaisryhmän ohjaamiseen. Ryhmää voi ohjata myös kahden ammattilaisen tai ammattilaisen ja vapaaehtoisen parityönä.

Kun vertaistukiryhmää ohjaa koulutettu vapaaehtoistyöntekijä tai ammattilainen, vertaisuus toteutuu ryhmän jäsenten kesken. Huolimatta siitä, onko ohjaaja yksi vertaisista vai ammatillinen henkilö, hänen tehtävänä on luoda rakenteet ryhmän toiminnalle ja ohjata sitä niin, että ryhmän prosessi voi edetä turvallisesti ja hallitusti. (Mykänen-Hänninen 2007.) Ammattilaisen asiantuntijuus on tarpeen myös samassa tilanteessa elävien oppilaiden löytämiseksi sekä ryhmän kokoontumistilojen, rahoituksen tai esimerkiksi koulun ulkopuolelta saatavan asiantuntija-avun järjestämiseksi. Lasten ja nuorten vertaistukiryhmiin liitetään toisinaan omia tukiryhmiä vanhemmille, jonka ohjaaminen on usein myös ammattilaisen vastuulla (Nylund 2005). Ryhmä voi vastavuoroisesti palvella ammattilaista toimimalla tietolähteenä kyseisen asiakasryhmän kokemuksiin liittyen (Nylund 2000).

Vertaistukiryhmien lisäksi vertaistukeen perustuvia toimintamuotoja kouluympäristössä ovat tukioppilastoiminta ja vertaissovittelu. Näissä vertaistoiminnan muodoissa aikuisen ammattilaisen taustatuki on tarpeen, mutta välitön läsnäolo ei ole ehdotonta eikä aina tarkoitukseenmukaistakaan. Tukioppilastoiminnan perusajatuksena on kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden sekä koululaisten osallisuuden lisääminen. Toimintaa toteuttavat vapaaehtoiset tukioppilaat, jotka koulutetaan toimimaan nuorempien oppilaiden kanssa ja heidän tukena. (Lahtinen-Leinonen 2009.) Tukioppilastoiminnan lähtökohta on ongelmien ennaltaehkäisyssä, kun taas vertaissovittelussa oppilaat pääsevät osalliseksi aktiiviseen työrauhan turvaamiseen koulussa. Vertaissovittelussa koulutetut oppilassoittelijat kuulevat häiriötä tuottaneita oppilaita ilman syyttelyä ja pohtivat ratkaisuja ristiriidan osapuolien kanssa. Sovittelu päättyy sopimuksen tekemiseen, jonka toteutumista seurataan

myöhemmin. Oppilaat ovat sovittelutilanteessa keskenään, mutta heillä on sovittelussa aina aikuisten tuki niin että he voivat hakea tarvittaessa vertaissovittelijoiden ohjaukseen koulutetun opettajan avukseen. Useimmissa oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa vertaissovittelun osapuolet, eli keskenään vertaiset oppilaat, saavat kuitenkin keskenään tuottaa yhdessä sovitun ratkaisun. (Lahtinen-Salila 2009.)

4.3 Vertaistuen toteutuminen verkkoyhteisöissä

Suhde vertaisiin voi muodostua paitsi henkilökohtaisissa tapaamisissa, myös Internetissä. Verkkoympäristö tarjoaa vaihtoehdoisen kanavan arkaluontoisten ja hankalien asioiden käsittelyyn. Virtuaaliset yhteydet mahdollistavat sellaisen keskusteluympäristön, jossa voi käsitellä vertaisten kanssa vaikeita tunteita sekä pohtia elämän tarkoitusta ja sen syvimpiä kysymyksiä (Munnukka ym. 2005). Internetissä omia ajatuksiaan voi peilata anonyymisti muiden vertaisten kokemuksiin. Verkon kautta saatava vertaistuki voi olla avuksi esimerkiksi niille kouluikäisille, joiden on vaikea keskustella asioista kasvokkain tai joiden sosiaalinen elämä virtuaalisen maailman ulkopuolella on kapeaa. (Tuominen 2009.)

Nettiympäristöstä muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeä kanava jo ennen yläkouluikää, ja näin ollen se tarjoaa koululaiselle luontevan kanavan vertaistuen antamiselle ja saamiselle. On kuitenkin huomattava, että vaikka lasten tekniset taidot kehittyvät nopeasti, Internetin sosiaalisten suhteiden sisällöllisen monimuotoisuuden ymmärtäminen on heille vielä hankalaa. (Liikenne- ja viestintäministeriö 2008.) Internet antaa mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa aikuisen silmiltä piilossa. Tähän perustuvat ne riskit, joita kouluikäisen Internetin kautta saamaan vertaistukeen liittyy. Kaikki verkossa toimivat yhteisöt eivät tue lapsen tervettä henkistä kasvua ja hyvinvointia, vaan pahimmillaan ylläpitävät ongelmakäyttäytymistä

ja tukevat stereotyyppistä tai jopa sairaalloista ajattelua. Esimerkkejä tästä ovat anoreksiaa ihannoivat, itsensä viiltelyyn tai itsetuhoisuuteen kannustavat nettisivut. (Tuominen 2009.)

Koska Internetissä julkaiseminen on helppoa ja kuka tahansa voi esiintyä siellä asiantuntijana, verkossa tarvitaan turvallisia aikuisia, jotka valvovat nettiyhteisössä liikkuvaa tietoa ja joiden puoleen lapset voivat kääntyä. Suomessa valvottua, verkkoympäristössä toteutuvaa vertaistukea kouluikäisille järjestävät muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) Nuortennetti, A-klinikkasäätiön Varjo-maailma-verkkopalvelu ja Elämä On Parasta Huumetta (EOPH) ry:n Hubu® -toiminta. Yhteisenä piirteenä näillä valtakunnallisilla hankkeilla on lasten keskinäinen vertaistuki ja toisaalta koulutetun, aikuisen ohjaajan tuki ja valvonta. MLL:n Lasten ja nuorten puhelin ja netti -palvelussa aikuisen tuki on lapsen saatavilla Internetin lisäksi myös puhelimen välityksellä. Yhteystiedot näihin palveluihin ovat taulukossa 1.

Taulukko 1. Vertaistukea kouluikäisille tarjoavien palveluiden yhteystietoja

Palvelun nimi	www-osoite	Muut yhteystiedot
Nuortennetti, Mannerheimin Lastensuojeluliitto	www.mll.fi/nuorten-netti	www.facebook.com/nuortennetti www.ii2.org/community/111513/nuortennetti Chatit noin kahdesti kuukaudessa osoitteessa http://irc-galleria.net/community/3103396
Lasten ja nuorten puhelin ja netti, MLL	www.mll.fi/nuorten-netti	puh: 116 111 ma-pe klo 14–20 la ja su klo 17–20
Hubu® -menetelmä, Elämä On Parasta Huumetta ry.	www.hubu.fi www.eoph.fi	www.habbo.fi Teemaviikko ja chatit kerran kuukaudessa osoitteessa http://irc-galleria.net/community/2278335-elama-on-parasta-huumetta-ry

4.3.1 Mannerheimin Lastensuojeluliiton Nuortennetti sekä Lasten ja nuorten puhelin ja netti

Nuortennetti on MLL:n nuorisotyön nettisivu, joka on suunnattu 12–18-vuotiaille nuorille. Nuortennetin tavoitteena on tarjota tietoa, tukea ja apua kasvuun ja nuoruuden haasteisiin. Tarkoituksena on tarjota tukea erityisesti sosiaaliseen kasvuun sekä tukea myönteisen itsetunnon kehittymistä, sosiaalisia taitoja ja yhteiskunnallista osallistumista. Nuortennetin toiminta-ajatuksena on ymmärtää elämänvaihetta, jota nuori elää. Nuorelle tuotetaan sisältöjä ja annetaan käyttöön työkaluja, jotka auttavat häntä ymmärtämään itseään ja muita. Nuortennetissä on tietoa eri aihepiireistä kuten kiusaamisesta, nettiturvallisuudesta ja seurustelusta. Lisäksi sivuilla on idolihaastatteluja, erilaisia testejä ja tekemisvinkkejä. Sisällöt ovat käyneet läpi nuorten arvioinnin, osa niistä on käyttäjien itsensä kirjoittamia. Kaikki sivuja käyttävät nuoret voivat ehdottaa uusia sisältöjä ja kirjoittaa omia tarinoitaan. Sivustolla on myös 14–17-vuotiaista nuorista koostuva toimitusryhmä, joka laatii sivuille sisältöjä. Verkkotukioppilaat eli Verkk@rit järjestävät lisäksi reaaliaikaisia keskusteluita eli chateja IRC-Galleriassa noin kaksi kertaa kuukaudessa ja osallistuvat verkkokeskusteluun Nuortennetissä. Nuortennetillä on sivu Facebookissa ja sille on suunniteltu oma yhteisö myös ii2.org-verkkopalveluun. (MLL 2009 b.)

MLL:n Lasten ja nuorten puhelin ja netti on perustettu, jotta jokaisella suomalaisella lapsella ja nuorella olisi tukenaan mahdollisimman monta aikuista. Puhelinpalvelu on ilmainen ja se päivystää viikon jokaisena päivänä. Lasten ja nuorten netti on Internetissä toimiva sähköinen noutopostipalvelu, josta voi lähettää kirjeen itselle tärkeästä asiasta ja käydä lukemassa siihen kirjoitetun vastauksen. Lasten ja nuorten puhelimeen ja nettiin voi ottaa yhteyttä missä tahansa asiassa luottamuksellisesti ja nimettömänä. Toiminta on tarkoitettu alle 21-vuotiaille lapsille ja nuorille, ja se on käyttäjilleen maksutonta. Yhteydenotot ovat kertaluonteisia. Jos asia ei ratkea tai soittajan huoli ei helpotu puhelun aikana, yhteydenottaja ohjataan oman lähiympäristön aikuisten, vanhempien tai ammattihenkilöstön

luokse. Sekä puhelin- että kirjepalvelun viesteihin vastaavat aikuiset, vaihtolovelvolliset päivystäjät, jotka ovat saaneet koulutuksen työhönsä. (MLL 2009 a.)

Vertaistuen ja osallisuuden toteutuminen Nuortennetissä sekä Lasten ja nuorten puhelimessa ja netissä

Nuortennetissä käy noin 14 000 kävijää kuukaudessa. Se sisältää aihealueet seurustelu, päihteet, kiusaaminen, mielenterveys, minä ja media sekä monikulttuurisuus. Kustakin aihealueesta on koottu tietosivuja, minkä lisäksi käyttäjät saavat keskustella aiheesta toistensa kanssa sivuilla olevalla keskustelualueella. Myös MLL:n kouluttamat nuoret vapaaehtoiset verkkotukioppilaat vastaavat osaan nuorten kirjoittamista tarinoista. Ohjattu vertaistuki toimii nuoren kasvun tukena ja yhteisöllisyyden luojana verkkokeskusteluissa samaan tapaan kuin tukioppilastoiminta kouluissa. Nuoret auttavat ja kannustavat toinen toisiaan ja tukevat näin toistensa hyvinvointia. Nuortennetin, kuten myös Lasten ja nuorten puhelimen ja netin taustalla on kuitenkin aina turvallinen aikuinen, joka ohjaa toimintaa. (MLL 2009 b.)

Vuonna 2008 Lasten ja nuorten puhelin ja netti -palvelussa otettiin vastaan yhteensä 67 079 yhteydenottoa kaikenikäisiltä lapsilta ja nuorilta, joista puhelinkeskustelua oli 64 422 kappaletta. Alle 11-vuotiaat soittivat vuoden aikana yhteensä 4130 puhelua. Tämän ikäisten tyttöjen ja poikien yleisimmät puheenaiheet koskivat useimmin päivän kuulumisia. Toiseksi yleisimmin haluttiin kysyä seksiin liittyvistä aiheista. Muita puheenaiheita olivat tietokysymykset, tekemisen puute, kiusaaminen, suhteet kavereihin, suhteet kotona, koulu ja opiskelu, seurustelu ja ihastuminen, harrastukset ja kysymykset murrosiästä. (MLL 2009 a.)

Alle 11-vuotiailta alakoululaisilta vastaanotetaan eniten puheluja kello 14 jälkeen heti puhelinlinjojen avauduttua ja kello 17 aikaan. Ilmiö kertoo alakoululaisten yksinäisyydestä ja siitä että vanhemmat eivät kotona ollessaankaan ole läsnä lapsilleen. Huolestuttavana pide-

täänkin sitä, että lapset soittavat myös siihen aikaan kun suurimmassa osassa suomalaisia perheitä vanhempi on jo ehtinyt töistä kotiin. Lapset hakevat päivystäjiltä ennen kaikkea aikuisen läsnäoloa, juttuseuraa ja kannustusta. Olennaista ei useinkaan ole keskustelun aihe vaan vuorovaikutus aikuisen kanssa. (MLL 2009 a.)

4.3.2 Elämä On Parasta Huumetta ry:n Hubu® -menetelmä

Elämä On Parasta Huumetta (EOPH) ry on tehnyt vuodesta 2002 kohtaavaa ehkäisevää päihdetyötä nuorten nettiyhteisöissä kuten virtuaalimaailma Habbossa. Sen kautta pyritään tavoittamaan 10–15-vuotiaita nuoria muun muassa viihteellisen Hubu.fi -sivuston rinnalla. Yhdistyksellä on Habbossa oma tilansa Hubu, joka on bussin näköinen virtuaalihuone. Hubussa käydään reaaliaikaista chat-keskustelua päihhteistä ja elämästä yleensä verkkoaikuisen eli Hubun vetäjän johdolla. Kaikki vetäjät ovat täysi-ikäisiä päihdeasioiden asiantuntijoita ja töissä EOPH ry:llä. Keskustelujen aiheet koskevat nuorten hyvinvointia ja siihen liittyviä asioita kuten koulua, kavereita, kiusaamista, päihhteitä, harrastuksia tai tulevaisuutta. Keskustelua viedään eteenpäin vastamalla pikagallupkysymyksiin ja keskustelemalla sen jälkeen aiheesta yhdessä työntekijän ohjaamana. Yhteinen keskustelu aiheista on kuitenkin kysymyksiä tärkeämpää. (EOPH 2009 a.)

Habbo-ympäristön lisäksi IRC-Galleriassa olevassa Elämä On Parasta Huumetta ry. -yhteisössä pidetään kuukausittain teemaviikko. Toiminnan kautta pyritään tavoittamaan 15–20-vuotiaita nuoria. Teemaviikoilla käsitellään päihhteisiin ja riippuvuuksiin liittyviä aiheita, joihin pyritään löytämään uusia ja mielenkiintoisia näkökulmia. Teemaviikkojen aikana yhteisössä on saatavilla tietopaketti, jossa kerrotaan tiivistetysti kulloisestakin aiheesta, sekä siihen liittyvä kysely. Viikon aikana pidetään kaksi reaaliaikaista chat-keskustelua, joissa aihetta käsitellään asiantuntijoiden kanssa. Verkkoympäristön rinnalla Hubu®

-menetelmää voidaan hyödyntää kouluissa tehtävässä ehkäisevässä päihdetyössä esimerkiksi koululuokkien, oppilaiden vanhempien tai koulun henkilökunnan kanssa. (EOPH 2009 a.)

Vertaistuen ja osallisuuden toteutuminen Elämä On Parasta Huumetta ry:n Hubu® -toiminnassa

Hubu -tilassa keskustelu tapahtuu ryhmissä noin 20–30 minuutin jaksoissa keskustelun toimivuudesta ja aikataulusta riippuen. Tilaan on usein jonoa, eivätkä kaikki halukkaat pääse sinne kerralla. Tämän takia Hubu -tilaan pääsy on rajoitettu yhteen kertaan päivässä henkilöä kohden. Ryhmän koko on kullakin kerralla yhdeksän henkilöä. Ryhmäkoon rajoittamista perustellaan sillä, että keskustelu välillä arkaluontoisistakin aiheista suuressa ryhmässä saattaa pelottaa. Suuri osallistujajoukko nopeuttaa myös liikaa chat-keskustelun tahtia. Pienessä kokoonpanossa osallistujat saavat tilaisuuden puhua enemmän ja jakaa kokemuksiaan. Keskustelussa pyritään kunnioittamaan mielipiteiden moninaisuutta ja korostetaan keskustelun avoimuutta. Muiden osallistujien antama vertaistuki on tärkeä osa keskustelua, mutta tarvittaessa osallistujilla on mahdollisuus myös yksilökeskusteluun työntekijän kanssa. (EOPH 2009 a ja b.)

MLL:n tavoin EOPH ry:n järjestämissä verkkokeskusteluissa on mukana luotettava verkkoaikuinen. Hän on yhdistyksessä työskentelevä sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen saanut ammattihenkilö. Verkkoaikuisen tehtävänä on luoda turvallinen ja viihtyisä ilmapiiri verkossa käytävälle keskustelulle. Verkkoaikuinen rohkaisee ja antaa tukea nuorille oman mielipiteen ilmaisemisessa. Hän välittää tietoa, vastaa nuorten kysymyksiin ja pyrkii tuomaan keskusteluun erilaisia näkökulmia. (EOPH 2009 a.)

Keskusteluihin osallistumisen lisäksi nuoret voivat vaikuttaa EOPH ry:n toimintaan Varikkotiimin kautta, joka on vapaaehtoisista 13–18-vuotiasta nuorista ja EOPH ry:n työntekijöistä koostuva ryhmä. Se suunnittelee ja kehittää uusia toimintoja yhdistykselle ja arvioi käytössä olevia toimintamuotoja. Varikkotiimin kesken järjestetään

tapaamisia ja se pitää yhteyttä myös Internetissä toimivalla omalla keskustelupalstallaan. (EOPH 2009 a ja b.)

4.4 Verkossa tarjottavan vertaistuen eettisiä periaatteita

Suomalaiset, verkossa lapsia ja nuoria kohtaavat tahot ovat perustaneet yhteistyöfoorumin, jonka tarkoituksena on mm. edistää toimijoidensa verkostoitumista ja hyviä käytäntöjä sekä kehittää työmenetelmiä ja verkkotyökaluja. Muun muassa EOPH ry, MLL ja A-klinikkasäätiö ovat mukana yhteistyössä. Verkosto on laatinut toiminnalleen yhteiset eettiset periaatteet. Niiden tarkoituksena on toimia pohjana uusien lapsille ja nuorille suunnattujen verkkopalvelujen suunnittelussa, ja näin ollen ne pätevät myös vertaistukea tarjoavien toimintamuotojen lähtökohtana.

Yhteydenottajan oikeudet ja velvollisuudet:

- Yhteydenottajalla on oikeus tietää, minkä ikäisille palvelu on tarkoitettu.
- Yhteydenottajalla on oikeus luotettavaan, turvalliseen ja oikeudenmukaiseen keskusteluun
- Yhteydenottaja ohjataan tarvittaessa muiden palveluiden piiriin.
- Yhteydenottajalla on oikeus tulla kunnioitetuksi omana itsenään.
- Yhteydenottajalla on oikeus tietää, voiko hän ottaa yhteyttä nimettömänä ja voiko verkkokeskustelun ohjaajan kanssa käydä luottamuksellisia kahdenkeskisiä keskusteluja.
- Yhteydenottajalla on oikeus saada tietoa palvelusta ja sen järjestäjästä, tietosuojasta ja tietojen käsittelystä sekä antaa palautetta palvelusta.
- Yhteydenottajalla on velvollisuus noudattaa palvelun sääntöjä.

Verkossa toimivan ohjaajan oikeudet ja velvollisuudet:

- Ohjaajalla on oikeus saada tehtävänsä laadukas koulutus ja jatkuva ohjausta.
- Ohjaajalla on oikeus tietää, voiko hän pysyä palvelussa nimettömänä.
- Ohjaajalla on oikeus olla suostumatta epäasialliseen kohteluun.
- Ohjaajalla on velvollisuus tarvittaessa puuttua sääntöjen vastaiseen käyttäytymiseen.
- Ohjaajalla on velvollisuus sitoutua palvelun järjestäjän toimintaperiaatteisiin ja arvoihin.
- Ohjaajalla on oikeus luopua vaitiolovelvollisuudesta, mikäli tulee ilmi suunnitteilla oleva rikos tai vakava lastensuojelullinen huoli. Luopuessaan vaitiolovelvollisuudesta ohjaajan on ilmoitettava siitä yhteydenottajalle.
- Keskustelussa ohjaaja on yhteydenottajaa varten. Hän ei käsittele keskustelussa omia asioitaan eikä tee päätöksiä yhteydenottajan puolesta.
- Ohjaajan antama ohjaus on asianmukaista ja luotettavaa. Yhteydenottajat ohjataan tarvittaessa muiden palveluiden piiriin.
- Ohjaaja ei pidä yhteyttä yhteydenottajiin työajan ulkopuolella.
(lähde: PuhEet 2009)

Yhteisten periaatteiden lisäksi eri verkkopalveluilla on omia pelisääntöjä ja toimintaperiaatteita. Esimerkiksi Nuortennetin verkkokeskustelualueen käyttäjille on laadittu omat periaatteet ja säännöt, joiden mukaan sen periaatteita ovat oikeudenmukaisuus, kunnioitus, suvaitsevaisuus ja tasa-arvo. MLL:n aikuinen työntekijä lukee kaikki kirjoitukset ja päättää niiden julkaisemisesta. Ensisijaisesti julkaistaan kirjoituksia, joita muiden osallistujien on mahdollista kommentoida tai vastaila. Sivuston käyttäjiä kehoitetaan myös hyvien käytöstapojen noudattamiseen. (MLL 2009 b.)

4.5 Pohdintaa

Koulun kaltainen ympäristö, jossa lapset voivat oppia tuntemaan ja luottamaan toisiinsa, on avuksi vertaistukisuhteiden muodostamisessa (Stanton-Salazar & Urso Spina 2005). Ryhmämuotoisen vertaistukitoiminnan käynnistyminen koulussa oppilaiden kesken ilman aikuisten toimijoiden apua ei kuitenkaan ole aivan todennäköistä vaikka tarve sille olisikin olemassa. Jotta samassa elämäntilanteessa elävät lapset löytyisivät ja kuulisivat ryhmästä, tarvitaan aikuisen, koulussa toimivan ammattilaisen tai useamman ammatillisen toimijan aloitteellisuutta ja ohjausta. Aikuisen toimijan organisointia tarvitaan lisäksi tilojen ja muiden tarvittavien resurssien järjestymiseksi.

Koululaisten vertaistukiryhmät tarjoavat jäsenilleen parhaimmillaan apua, voimia ja ystäviä elämän herkissä ja vaikeissakin käänneissä (McVey ym. 2003). Muiden vertaisten kokemuksellinen tieto ja saman elämäntilanteen tuoma asiantuntijuus luovat auttamistapahtumaan oman, ainutlaatuisen elementin. Samankaltaisessa tilanteessa elävien keskellä ei tarvitse olla erilainen ja voi kokea helpotusta ymmärretyksi tulemisesta tuntemuksiaan sen enempää selittämättä.

Koulussa järjestetyistä vertaistukiryhmistä on todettu olevan apua päihderiippuvaisten vanhempien lasten tukemisessa (Gance-Cleveland 2004), tyttöjen syömishäiriöiden ehkäisyssä (McVey ym. 2003) sekä käytöshäiriöisten ja tunne-elämän ongelmista kärsivien nuorten tukemisessa (Wassef ym. 1998). Vertaistukiryhmän voi muodostaa koulussa lähes minkä tahansa oppilaille tärkeän ja henkilökohtaisen teeman ympärille: esimerkiksi paino- tai muista terveysongelmista kärsiville, alkoholisti- tai eroperheessä eläville, läheisensä menettäneille lapsille. Merkittävää ei ole se, missä muodossa auttaminen tapahtuu. Huolimatta siitä, toteutuuko vertaistuki kahdenkeskisessä tukisuhteessa, ryhmämuotoisessa toiminnassa vai verkkoyhteisössä, keskeistä siinä on tunteiden ja samankaltaisen elämäntilanteen synnyttämien kokemusten jakaminen ja keskustelu (Munnukka ym. 2002, Mykkänen-Hänninen 2007). Toisille anonyymi, kasvoton Internetissä kokoontuva ryhmä

soveltuu paremmin siinä missä toista auttaa muiden saman kokeneiden kohtaaminen ryhmätapaamisissa (Nylund 2005).

Vaikka kaikkien vertaistukiryhmien ja -verkostojen ei tarvitse toimia samalla tavalla, kouluikäisille suunnatuissa ryhmissä aikuisen tuki ja valvonta on tärkeää. Ryhmän ohjaamisen ja valvonnan sekä oikean tiedon välittämisen ja osallistujien kysymyksiin vastaamisen merkitys korostuu verkkoympäristössä, jossa saatavilla on myös paljon virheellistä ja arveluttavaa tietoa lapsia kiinnostavista aiheista. Tässä suhteessa Internet on koululaisille kaksijakoinen ympäristö; yhtäältä se sisältää jopa vahingollista tietoa, mutta toisaalta mahdollistaa turvallisen aikuisten ja lasten matalakynnyksisen kohtaamisen sekä ohjatun lasten välisen vertaistuen.

Lähteet

- Dennis C-L. 2003. Peer support within a health care context: a concept analysis. *International Journal of Nursing Studies* 40, 321–332.
- Elämä On Parasta Huumetta ry. 2009 a. *Ehkäisevä päihdetyö*. Saatavissa: <http://www.eoph.fi/ehkaiseva-paihdetyo/koulutyo/ehkaiseva-paihdetyo.html>. Luettu 29.9.2009.
- Elämä On Parasta Huumetta ry. 2009 b. *Hubu.fi-sivusto*. Saatavissa <http://www.hubu.fi/>. Luettu 28.9.2009.
- Gance-Cleveland B. 2004. Qualitative evaluation of a school-based support group for adolescents with an addicted parent. *Nursing Research* 53, 379–386.
- Jantunen E. 2008. *Osalliseksi tuleminen – masentuneiden vertaistukea jäsentävä substantiivinen teoria*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 18. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki.
- Järvinen R, Lankinen A, Taajamo T, Veistilä M & Virolainen A. 2007. *Perheen parhaaksi. Perhetyön arkea*. Edita, Helsinki.
- Liikenne- ja viestintäministeriö. 2008. *Lasten ja nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Saatavissa http://www.lvm.fi/web/fi/muu_julkaisu/view/659282. Luettu 21.10.2009.
- Lahtinen-Leinonen M. 2009. Tukioppilastoiminta. Teoksessa Saloviita T. (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus, Jyväskylä, 165–177.
- Lahtinen-Salila I. 2009. Vertaissovittelu. Teoksessa Saloviita T. (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus, Jyväskylä, 145–159.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009 a. *Lasten ja nuorten puhelimen ja netin vuosiraportti 2008*. Saatavissa <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/9e74a6115be385d3160692914a5ab52c/1253872532/application/pdf/7892718/MLL%20LNPN%20raportti%202008%20WEB.pdf>. Luettu 25.9.2009.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009 b. *Verkkonuorisotyö*. Saatavissa <http://www.mll.fi/nuorille/verkkonuorisotyö/>. Luettu 25.9.2009.
- McVey GL, Lieberman M, Voorberg N, Wardrope D & Blackmore E. 2003. School-based peer support groups: A new approach to the prevention on disordered eating. *Eating Disorders* 11, 169–185.
- Munnukka T, Kiikkala I & Valkama K. 2002. Äitien keskinäinen sosiaalinen tuki välitty Internetin postituslistoilla. *Sairaanhoitaja* 75, 24–27.
- Munnukka T, Kiikkala I & Valkama K. 2005. Vertaiset verkossa. Nettiäidit virtuaalihiikkalaatikolla. Teoksessa Nylund M. & Yeung A. (toim.) *Vapaaehtoistoiminta. Anti, arvot ja osallisuus*. Vastapaino, Tampere, 236–254.

- Mykkänen-Hänninen R. 2007. *Vapaaehtoistyön rajapinnoilla*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 6.
- Nylund M. 2000. *Varieties on mutual support and voluntary action. A study of Finnish self-help groups and volunteers*. The Finnish Federation for Social and Health, Helsinki.
- Nylund M. 2005. Vertaisryhmät kokemusten ja tiedon jäsentäjinä. Teoksessa Nylund M. & Yeung A. (toim.) *Vapaaehtoistoiminta. Anti, arvot ja osallisuus*. Vastapaino, Tampere, 195–213.
- PuhEet. Vapaaehtoisen puhelin- ja verkkoauttamisen eettisten periaatteiden neuvottelukunta. 2009. *Eettiset periaatteet*. Saatavissa <http://www.puheet.net/eettiset-periaatteet/>. Luettu 27.10.2009.
- Stanton-Salazar RD & Urso Spina S. 2005. Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society* 36, 379–417.
- Tuominen S. 2009. *Hyvä paha vertaistuki Internetissä*. Suullinen esitys. Kouluterveyspäivät 2009, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Wassef A, Mason G, Collins ML, VanHaalen J & Ingham D. 1998. Effectiveness of one-year participation in school-based volunteer-facilitated peer support groups. *Adolescence* 129, 91–97.

5.

YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa

Mikko Kampman, psykologi, projektipäällikkö

5.1 Johdanto

YHTEISPELI -hankkeessa kehitetään työvälineitä luokanopettajien ja alakoulujen rehtorien käyttöön. Työvälineet tarjoavat käytännöllisiä tapoja lasten kasvun tukemiseen koulussa ja helpottavat opettajan työtä.

Hankkeen tausta-ajatusten muodostaminen on alettu perehtymällä suomalaisen alakoulun tavalliseen arkeen ja kartoittamalla alakoulujen tämänhetkisiä tarpeita lasten kasvun tukemisen suhteen. Tämän ohella on perehdytty kansainväliseen kirjallisuuteen preventiivisistä ja promotiivisista interventioista sekä myös tutustuttu joihinkin niistä käytännössä. Näiden pohjalta on luotu malli siitä, mikä olisi tehokas lähestymistapa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi suomalaisissa alakouluissa.

Hankkeen työvälineitä on kehitetty edellä mainitun mallin pohjalta kolmessa ylöjärveläisessä alakoulussa osana koulun tavallista arkea. Kehittämisessä on mukana opettajia, rehtoreita, oppilaita, vanhempia sekä kaupungin sivistystoimen hallintoa.

YHTEISPELI -hankkeen kehittämisvaihe on vielä kesken (vuonna 2010). Tässä artikkelissa esitellään YHTEISPELIN pääperiaatteet sekä joitakin esimerkkejä käytännön työvälineistä.

5.2. YHTEISPELIN tausta-ajatukset

YHTEISPELIN päämäärä

YHTEISPELIN päämääränä on tukea yhdessä toimimisen taitojen kehittymistä lapsilla. Tukeminen tapahtuu järjestämällä koko koulun toimintaa siten, että asioita tehdään ja harjoitellaan tekemään monipuolisesti yhdessä. Yhdessä toimimista johdonmukaistetaan luokissa lasten välillä, työyhteisössä koulun työntekijöiden välillä sekä opettajan ja vanhempien välillä siten, että pääpaino on toimivan keskustelusuhteen luomisessa.

YHTEISPELI luokissa on sitä, että

- lapset oppivat keskustelemaan jokaisen luokkatoverinsa kanssa avoimesti omana itsenään.
- lapset oppivat toimimaan sujuvasti yhteistyössä jokaisen luokkatoverinsa kanssa.
- lapset oppivat leikkimään ja pitämään hauskaa yhdessä koko ryhmän kanssa.

YHTEISPELI työntekijöiden välillä on sitä, että

- avoin, kaikkia osallistuttava keskustelu toteutuu koulun aikuisten kesken.
- sujuva yhteistyö on mahdollista kaikkien opettajien välillä.
- työpäivän aikana on mahdollisuus myös rentoutua ja keskustella työn ulkopuolisista asioista työtovereiden kanssa.

YHTEISPELI koulun ja kodin välillä on sitä, että

- avoin, tasapuolinen ja vastavuoroinen keskustelu toteutuu opettajan ja vanhempien välillä.

5.2.2 Yhdessä toimimisen taidot

Yhdessä toimimisen taidot (myös tunne- ja vuorovaikutustaidot tai sosioemotionaaliset taidot) ovat ensiarvoisen tärkeitä kotona, koulussa, työpaikoilla ja ystävyys-suhteissa. Niitä tarvitaan paitsi asioiden hoitamiseen ja yhteistyön tekemiseen erilaisten ihmisten kanssa myös oman elämän tasapainoiseen hallintaan. (Taulukko 1.)

Nämä taidot kehittyvät varhaislapsuudesta saakka tilanteissa, joissa ollaan tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Niiden kehittyminen jatkuu vielä lapsuusvaiheen jälkeenkin, eivätkä ihmiset tule koskaan ”valmiiksi” niiden suhteen. Tärkeää on, että taidot pääsevät kehittymään suotuisasti aina lapsen ikätasolle sopivalla tavalla. Niiden kehittymisen estyminen aiheuttaa nuoruudessa ja aikuisuudessa usein erilaisia haittoja, kuten yksinäisyyttä, syrjäytymistä, päihdeongelmia tai mielenterveysongelmia. Siksi yhdessä toimimisen taidot ovat tasapainoisen ja onnellisen elämän kannalta tärkeämpiä kuin esimerkiksi kouluarvosanat.

Alakoululla on tärkeä tilaisuus tukea näiden taitojen kehittymistä 7–12-vuotiailla lapsilla. Lapset käyvät koulua tiiviisti osana samanikäisten tovereiden ryhmää, ja tavallinen koulupäivä tarjoaa luontevasti monia erilaisia kontakteja ja ryhmätilanteita lasten kesken. Yhdessä toimimisen johdonmukainen harjoittelu on siten mahdollista järjestää päivittäiseksi, konkreettiseksi ja arkiseksi koulunkäynnin osaksi.

Nykyään näiden taitojen opettamiseen on peruskoulussa myös velvoite. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettaa usean oppiaineen tavoitteeksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisen. Lisäksi nykyaikaisessa koulussa monet opiskelu- ja työtavat edellyttävät lapsilta näiden taitojen riittävää hallintaa: ryhmätyöt, keskusteleva oppiminen, erilaiset yhteistoiminnan muodot ja niin edelleen. Lisäksi on tullut tavaksi myös arvioida lapsia näiden taitojen suhteen. Tämäkin seikka kehottaa kouluja opettamaan niitä yhtä suunnitelmallisesti kuin muitakin asioita, joista annetaan arvosana todistukseen.

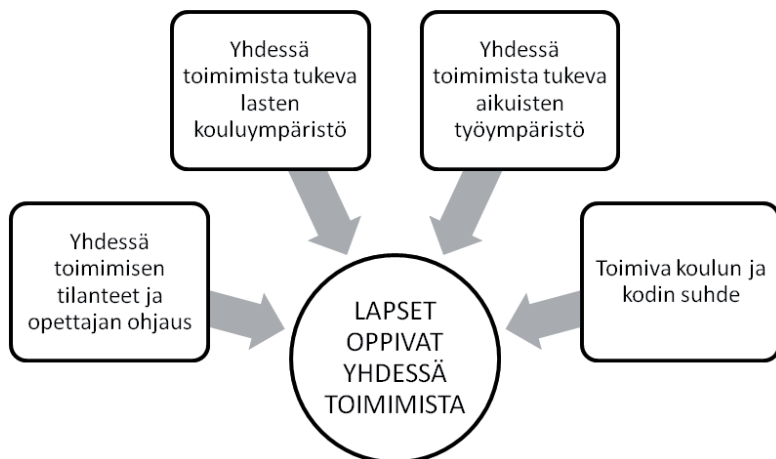
Taulukko 1. Yhdessä toimimisen taidot

(1) Ymmärrys itsestä ja muista	
Tietoisuus tunteista:	Taito havaita ja nimetä erilaisia tunteita itsessä ja muissa
Tunteiden säätely:	Taito muuntaa tarvittaessa tunnetta, sen kestoa tai sen voimakkuutta
Realistinen kuva itsestä:	Taito hahmottaa oikein omat vahvuudet ja heikkoudet
Näkökulman vaihtaminen:	Taito ymmärtää tarvittaessa toisten ihmisten näkökulmia
(2) Vastuullinen ja toisia kunnioittava toiminta	
Vastuu itsestä:	Taito toimia niin, että se on terveellistä ja turvallista itselle sekä reilua muita kohtaan
Toisten kunnioittaminen:	Taito hyväksyä yksilöiden ja ryhmien väliset erilaisuudet ja oikeudet ja arvostaa niitä
Vastuu toisista:	Taito toimia yhteisöllisesti ja pitää ympäristöstä huolta
(3) Päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaidot	
Ongelman tunnistaminen:	Taito tunnistaa tilanteita, jotka vaativat päätöksentekoa tai ratkaisemista sekä taito arvioida tilanteeseen liittyviä riskejä, esteitä ja voimavaroja
Sosiaalisten normien tunnistaminen:	Taito tunnistaa sosiaalisia normeja ja käytäytymissääntöjä, jotka vaikuttavat ihmisten toimintaan
Tavoitteenasettelu:	Taito asettaa itselleen positiivisia ja realistisia tavoitteita
Ongelmanratkaisu:	Taito keksiä ja toteuttaa ja hyviä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin sekä taito arvioida ratkaisujen toimivuutta
(4) Vuorovaikuttamisen taidot	
Kuunteleminen:	Taito olla toisen kanssa läsnä ja taito viestiä toiselle, että hän tulee ymmärretyksi
Viestiminen:	Taito aloittaa ja ylläpitää keskusteluja sekä taito ilmaista omat ajatukset ja tunteet selkeästi
Yhteistyö:	Taito toimia vuorotellen ja jakaen, sekä parin kanssa että ryhmässä
Neuvottelu:	Taito ottaa ristiriitatilanteessa huomioon kaikki osapuolet sekä taito löytää kaikkia tyydyttävä rauhanomainen ratkaisu
Kieltäytyminen:	Taito kieltäytyä tarvittaessa sanomalla ”EI”, taito välttää tilanteita joissa saattaa esiintyä painostusta sekä taito toimia harkitusti painostuksen alla
Avun hankkiminen:	Taito tunnistaa itsessään avun ja ohjauksen tarve sekä taito hankkia sopivaa apua

Payton ym. (2000), kirjoittajan suomennos

5.2.3 Yhdessä toimimisen johdonmukainen toteuttaminen alakoulussa

Yhdessä toimimisen opettelu on lapsille mielekkäintä silloin, kun yhteistyön tekemiselle on koko koulu yhteisössä aito tarve. Tarve synnytetään siten, että yhdessä tekemisen kulttuuria rakennetaan tietoisesti pala palalta koko kouluun: tunnistetaan, mitkä asiat kannattaa tehdä mieluummin yhdessä kuin yksin ja järjestetään yhteistyölle tarvittavat edellytykset. Yhdessä toimimista synnytetään silloin suunnitelmallisesti lasten välille, koulun aikuisten välille sekä opettajien ja vanhempien välille.



Kaavio 1. Lapset oppivat yhdessä toimimista

Yhdessä toimimista lisätään suunnitelmallisesti alakoulussa seuraavin keinoin (ks. Kaavio 1):

- Opettaja järjestää säännöllisesti tilanteita, joissa lapset keskustelevat ja työskentelevät keskenään ja joissa opettaja ohjaa lapsia yhdessä toimimisen taidoissa.
- Koulun aikuiset järjestävät lasten kouluympäristön sellaiseksi, että se tukee yhdessä toimimisen taitojen oppimista ja käyttöä eri tilanteissa.
- Rehtori järjestää koulun aikuisten työympäristön sellaiseksi, että se tukee avoimen keskustelun ja yhdessä toimimisen kulttuuria työyhteisössä.
- Rehtori ja opettajat luovat aktiivisesti hyvää keskustelusuhdetta oppilaiden vanhempien kanssa.

Näiden neljän tason suunnitelmallinen toteuttaminen on YHTEISPELIN malli yhdessä toimimisen taitojen opettamiseksi lapsille alakoulussa.

5.3 YHTEISPELI käytännössä

5.3.1 Yhdessä toimimisen tilanteet ja opettajan ohjaus

Yhdessä toimimisen tilanteille löytyy luontevasti aika ja paikka, kun ne liitetään muuhun opiskeluun ja koulun ajankohtaisiin asioihin. Siten ne myös juurtuvat helpommin luokan arkisiksi rutiineiksi muiden joukkoon.

Yhdessä toimimisen harjoittelussa edetään vaiheittain ja riittävän pienin askelin. Etenemisvauhdin määräävät lasten ikä- ja taitotaso sekä luokan ryhmytymisen taso.

* Yhdessä toimimisen harjoittelu alkaa tutustumisesta ja turvallisesta totuttelusta eri luokkatoverien kohtaamiseen.

Esimerkki: Tervehtiminen

Luokassa otetaan käyttöön joka-aamuiset tervehtimiset. Opettaja ohjaa lapsia tervehtimään nimeltä kahta tai useampaa luokkatoveriaan kerrallaan. Tervehtimiskumppanit vaihtuvat päivittäin, jotta lapset tottuvat kohtaamaan kaikkia luokkatovereitaan.

Opettaja opettaa hyvän tervehtimisen kriteerit, ja ohjaa niissä lapsia tarvittaessa. Hyvään tervehtimiseen kuuluvat:

- ystävällinen puhe
- silmäkontakti
- ja kosketettaessa ystävällinen kosketus.

Tervehtimiset aloitetaan tavallisesta käittelystä ja hyvän huomenen toivotuksesta ("Hyvää huomenta, Pekka."). Myöhemmin opettaja ja lapset ideoivat yhdessä lisää mitä erilaisimpia tervehtimisen tapoja, hyvän tervehtimisen kriteerit huomioon ottaen.

Esimerkki: Leikki

Opettaja vetää joka päivä ryhmän yhteisen leikin (huom! leikistä hyötyvät yhtä lailla isot ja pienet oppilaat).

Hyvä leikki täyttää seuraavat kriteerit:

- se aktivoi koko ryhmää
- se synnyttää kohtaamisia lasten välille
- se tuottaa iloa kaikille
- se ei nolaa ketään
- siinä ei korostu kilpaileminen.

Sopivimmat leikit ovat opettajalle helppoja vetää ja lapsille yksinkertaisia oppia. Leikkejä muunnellaan lasten ikätason ja ryhmäytymisen tason mukaan.

Samaa leikkiä voidaan leikkiä useina päivinä, sillä lapset pitävät tutun ja hauskan toistosta. Myös lapset voivat ideoida uusia leikkejä ja ehdottaa muunnoksia vanhoihin leikkeihin, hyvän leikin kriteerit huomioon ottaen.

* Keskustelemisen opettelu aloitetaan ohjatulla kertomisen, kuuntelemisen ja kysymisen harjoittelulla koko ryhmässä. Näissä harjoituksissa koko luokka asettuu isoon piiriin, jotta silmäkontaktit ovat mahdollisia kaikkien välillä. ”Pulpetit riveissä ja jonoissa”-istumajärjestys sopii huonosti vuorovaikutuksen harjoitteluun.

Esimerkki: Oppilaan kertomasta asiasta keskusteleminen ryhmässä
Jokainen lapsi kertoo vuorollaan yhdellä virkkeellä oman ajatuksensa tai mielipiteensä ryhmälle (esim. 2–3 oppilasta/päivä). Opettaja käy virkkeen lapsen kanssa läpi etukäteen, jotta kertomistilanne on puhujalle turvallinen.

Kertomistilanteessa muut kuuntelevat kertojan virkkeen ja pyytävät sen jälkeen viittaamalla lupaa tehdä kysymyksiä. Kertoja jakaa itse puheenvuorot ja vastaa yhteen kysymykseen kerrallaan. Opettaja ei arvota eikä kommentoi kerrottuja asioita eikä varasta keskustelun vetovastuuta puhujalta.

Opettajan tehtävä on ohjata oppilaiden vuorovaikutusta siten, että

- kysyjät odottavat omaa puheenvuoroaan ja kuuntelevat puhujaa
- kysymykset liittyvät kertojan aiheeseen
- kysymykset ovat ystävällisiä ja kertojaa kunnioittavia
- myös aremmat saavat välillä ohjausta ja rohkaisua kysymiseen.

Aluksi aiheet ovat helppoja ja turvallisia, kuten ”minulle mieleistä tekemistä vapaa-ajalla on” tai ”minua ilahduttaa –”. Paljon myöhemmin lasten totuttua käytäntöön siirrytään syvällisempiin aiheisiin, kuten

”unelmani on –”, ”olen paljon pohtinut –” tai ”minua harmittaa joskus –”. Opettaja käy lauseen lapsen kanssa etukäteen läpi ja varmistaa, ettei lapsi aio kertoa asioita, jotka eivät kuulu ryhmän tietoon (esim. yksityisiä perheasioita). Haastavampiin aiheisiin siirrytään varovasti ja ilman kiirettä lasten ikä- ja taitotason sekä luokan ryhmytymisen tason mukaan.

* Kertomisen, kuuntelemisen ja kysymisen taitojen riittävästi sisäistyttyä lapsia aletaan vähitellen ohjata erilaisiin pari- ja ryhmätöihin, jotka mahdollistavat ajatusten ja mielipiteiden vaihtamisen ilman opettajan jatkuvaa ohjausta. Tarvittaessa opettaja menee ryhmän luo ja ohjaa vuorovaikutusta kuten edellisessä esimerkissä.

* Itsenäisen pienryhmäkeskustelun taitojen riittävästi sisäistyttyä lapsille aletaan opettaa neuvottelua, kompromissin löytämistä ja yhteistä päätöksentekoa. Opettaja antaa keskustelutehtäviä, joissa näitä taitoja voi harjoitella, ja ohjaa ryhmiä tarvittaessa kuten edellisessä esimerkissä.

* Keskustelutaitojen harjaantumisen myötä lapsille voi antaa erilaisia pari- ja ryhmätehtäviä, joissa lapset kantavat yhä enemmän itse vastuuta yhteistyön toimivuudesta ja toisen huomioon ottamisesta. Opettaja pyrkii hyödyntämään lasten yhteistyö- ja keskustelutaitoja luokkatyökentelyssä mahdollisimman monipuolisesti. Hän itse siirtyy puhetta vetävän johtajan roolista enemmän tarkkailevan ohjaajan rooliin.

Yhteistyön opettelussa edetään aina ilman kiirettä lasten kulloistakin taitotasoa ja luokan ryhmytymisen tasoa tarkkaillen. Edellä kuvattuja askeleita voidaan ottaa esimerkiksi yksi lukukaudessa tai -vuodessa. Tarvittaessa askeleita otetaan välillä myös taaksepäin. Myös kuudennen luokan kanssa voidaan aloittaa alusta eli tutustumisesta ja totuttelusta toisten kohtaamiseen. Yhteistyötaitojen kertaaminen on harvoin ryhmälle turhauttavaa; se on yleensä positiivinen ja turvallisuutta luova kokemus.

5.3.2 Yhdessä toimimista tukeva lasten kouluympäristö

Tietyt kouluympäristön piirteet vaikuttavat siihen, miten lapset oppivat yhdessä toimimisen taitoja. Taidot kehittyvät parhaiten ympäristössä, jossa lasten on sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyvä olla. Tällaisessa ympäristössä:

- lapsi on osa tuttua ja turvallista ryhmää, jossa hän saa olla oma itsensä
- lapsi tietää, keneltä ja miten hän saa tarvitessaan apua
- ihmisiä kohdellaan ystävällisesti ja kaverisuhteita arvostetaan
- asiat ovat selkeitä ja ennakoitavia
- lapsi kokee osaavansa suoriutua hänelle annetuista tehtävistä
- koulunkäynti tuottaa myös iloa ja virkistystä.

Koulun työyhteisö laatii yhdessä suunnitelman siitä, miten kaikille oppilaille voitaisiin parhaiten tarjota tällainen kouluympäristö. Valmis suunnitelma sisältää konkreettisia toimintaohjeita opettajille eri tilanteita varten. Ohjeet laaditaan sellaisiksi, että kenen tahansa opettajan on riittävän helppo toteuttaa niitä osana omaa työtään. Esimerkki opettajan muistilistasta yhdessä toimimista tukevan kouluympäristön luomiseksi on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Opettajan muistilista yhdessä toimimista tukevan kouluympäristön luomiseksi

<p>TEE RYHMÄ TUTUKSI JA TURVALLISEKSI</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Leiki päivittäin luokassa leikki lasten ryhmäyttämiseksi ja iloksi.➤ Ohjaa lapset päivittäin tervehtimään toisiaan kontaktien luomiseksi.➤ Järjestä lapsille säännöllisesti helppoa toimintaa pienryhmissä muiden kuin hyvien kavereidensa kanssa, jotta he tottuisivat tekemään turvallisesti yhteistyötä kaikkien kanssa.➤ Opeta helppoja ja turvallisia yhdessä leikittäviä pihaleikkejä.➤ Seuraa, jääkö joku oppilaistasi usein yksin yhteisissä puuhissa, siirtymissä tai välitunneilla. Tarvittaessa toimi seuraavin askelin:<ul style="list-style-type: none">- Kysy lapselta, haluaisiko hän olla nykyistä enemmän tekemässä asioita muiden kanssa.- Arvioi vastauksen ja havaintojesi perusteella, tarvitseeko lapsi apuasi juuri nyt.- Tarvittaessa auta lasta mukaan toisten puuhiin.- Kysy lapselta asiasta myöhemmin uudestaan.➤ Harjoitelkaa luokassa konkreettisesti esim. rooliharjoituksin, miten koulun eri aikuisilta pyydetään apua:<ul style="list-style-type: none">- Kävellään aikuisen luo.- Napataan aikuisen huomio puhuttelemalla häntä tai vetämällä häntä hihasta.- Sanotaan aikuiselle reippaasti: ”Voitko auttaa”.
<p>AUTA LAPSIA TOIMIMAAN OIKEIN KOULUN EDELLYTTÄMILLÄ TAIVOILLA</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Listaa, minkälaista käyttäytymistä ja toimintaa edellyttävät luokkasi lapsilta eri tilanteissa ja tiloissa. Harjoitelkaa eri käyttäytymisiä konkreettisesti yhtä kerrallaan. Kerratkaa tarvittaessa useampaan kertaan.

- Tutustuta lapset koulun ja luokan sääntöihin keskustellen niistä toivotun toiminnan näkökulmasta sekä erikseen harjoitellen (ks. edellinen kohta).
- Opeta välituntialueen rajat ja mitä välituntialueen eri osissa voi tehdä.
- Mieti, mitkä työtavat, välineet tai materiaalit ovat lapsille juuri nyt uusia. Anna lasten tutustua niihin kokeillen ja harjoitelkaa rauhassa niitä tai niiden käyttöä.
- Laita päiväjärjestys näkyville ja opeta lapset lukemaan sitä.
- Laita sellaiset tulevat asiat ja poikkeukset työjärjestyksessä näkyville, joita toivot lasten ennakoivan tai joista he tavallisesti kyselevät etukäteen.
- Rytmitä aina hiljaa paikallaan istumista edellyttäviä töitä sekä toiminnallisuutta sopivassa suhteessa lasten keskittymisen ja jakamisen tukemiseksi.

AUTA LAPSIA TUNTEMAAN ITSENSÄ OSAAVIKSI KOULULAISIKSI

- Anna lapsille säännöllisesti tehtäviä, joita läpikäydessä kiinnitetään huomiota vain lasten valintojen ja työtapojen erilaisuuteen, syntyneisiin ideoihin sekä siihen, mitä tunteita ja ajatuksia työskentely herätti. Älä arvioi näiden töiden lopputuloksia. Anna jokaisen vuorollaan kertoa jotakin yksilöllistä omasta työskentelystään.
- Mieti lasten epäonnistumisten ja hölmöilyjen kohdalla aina ensin, voitko vaikuttaa tilanteeseen tulevaisuudessa sääntöjen ja ohjeiden selkiyttämällä, toiminnan ja käyttäytymisen lisäharjoittelulla tai muulla kannustavalla ohjauksella.

5.3.3 Yhdessä toimimista tukeva aikuisten työympäristö

Tiiviissä kouluyhteisössä yhdessä toimimisen tavat, asenteet ja suh-
tautuminen toisiin ihmisiin siirtyvät aikuisilta lapsille, työyhteisöstä
luokkiin. Siirtyminen tapahtuu suuressa määrin itsestään, ilman että
aikuiset tekisivät sitä tietoisesti. Siksi avoin keskustelu ja yhteistyö
aikuisten kesken lisäävät helposti samoja asioita lapsiryhmissä; samoin
yksin tekemisen kulttuuri työyhteisössä ja kollegatuen puute voivat
näkyä yksinäisenä puurtamisena myös luokissa.

Aikuisten yhdessä toimimiseen vaikuttavat samat ympäristön
piirteet kuin lapsillakin. Opettajienkin on mielekkäintä toimia ympä-
ristössä, jossa heidän on sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyvä olla.

Tällaisessa työyhteisössä:

- opettaja on osa tuttua ja turvallista ryhmää, jossa hän saa olla oma
itsensä
- opettaja tietää, keneltä ja miten hän saa tarvitessaan apua
- ihmisiä kohdellaan ystävällisesti ja ihmissuhteita arvostetaan
- asiat ovat selkeitä ja ennakoitavia
- opettaja kokee osaavansa suoriutua hänelle annetuista tehtävistä
- työnteko tuottaa myös iloa ja virkistystä.

Rehtori laatii työntekijöidensä tarpeita kuunnellen suunnitelman siitä,
miten koulun aikuisille voitaisiin parhaiten tarjota tällainen työympä-
ristö. Valmis suunnitelma sisältää rehtorin ja työyhteisön konkreettisia
toimintaohjeita. Suunnitelma laaditaan sellaiseksi, se on toteutetta-
vissa omassa koulussa hyvässä yhteisymmärryksessä. Taulukossa 3 on
esitetty esimerkki rehtorin muistilistasta yhdessä toimimista tukevan
työympäristön luomiseksi.

Taulukko 3. Rehtorin muistilista yhdessä toimimista tukevan työympäristön luomiseksi

- Laittakaa opettajienhuoneen seinälle ja perehdytyskansioon valokuva koko työyhteisöstä, johon on kirjoitettu jokaisen nimi, tehtävä sekä opettajien kohdalla myös luokka. Tämä auttaa uusia työntekijöitä oppimaan nopeasti työtovereidensa nimet ja perustiedot.
- Järjestelkää yhteisiä tiloja siten, että seurustelu ja muista kuin työasioista puhuminen onnistuu hengähdyshetkinä työpäivän aikana.
- Pitäkää YT-kokoukset vuorotellen jokaisen opettajan omassa luokassa. Anna emäntä- tai isäntäopettajan kertoa kokouksen aluksi, mikä hänen luokassaan on tällä hetkellä ajankohtaista, mikä häntä askarruttaa työssään juuri nyt tai mitä ajatuksia ja oivalluksia hänellä on kollegoille jaettavaksi.
- Anna yhteisiä töitä erilaisten työryhmien hoidettavaksi. Luo työryhmien toiminnalle selkeä malli, esimerkiksi:
 - Rehtori määrittää työryhmien työn sisällön ja kertoo niistä työntekijöille.
 - Työntekijät hakeutuvat haluamiinsa työryhmiin.
 - Ryhmät valitsevat itselleen vetäjät.
 - Ryhmät tekevät toimintasuunnitelmansa ja esittelevät ne rehtorille.
 - Ryhmät työskentelevät itsenäisesti.
 - Ryhmät esittelevät työnsä tulokset muulle työyhteisölle. Päätetään yhdessä jatkotoimista.
- Hoitakaa työyhteisön yhteiset keskustelut aina siten, että kaikkien mielipiteet tulevat varmasti kuulluiksi, esimerkiksi:
 - Rehtori rajaa keskusteltavan aiheen. Hän ilmoittaa sen työntekijöille etukäteen, jotta he voivat valmistautua mielessään keskusteluun.
 - Keskustelutilaisuudessa työntekijät keskustelevat aiheesta ensin rehtorin satunnaisesti sekoittamissa pienryhmissä (esim. 3–5 hlöä/ryhmä) noin 5 minuutin ajan. Sitten jokainen pienryhmä

kertoo vuorollaan keskustelunsa pääkohdat koko työyhteisölle. Keskustelu jatkuu koko työyhteisön kesken. Näin mielipiteet saadaan rakentavassa muodossa kaikkien tietoon ja jokainen työntekijä kokee tullessa kuulluksi.

- Rehtori kokoaa keskustelun yhteen ja toimittaa yhteenvedon kaikille kirjallisena tilaisuuden jälkeen.
- Koonnista ja sen aiheuttamista jatkotoimista puhutaan seuraavassa keskustelutilaisuudessa.
- Pitäkää työyhteisön yhteisiä keskusteluja (ks. edellinen kohta) ainakin seuraavista aiheista:
 - Mitkä tahot auttavat opettajaa eri tilanteissa silloin, kun opettaja ei itse löydä ratkaisuja luokkansa ongelmiin? Mitkä sovitaan avun pyytämisen tavoiksi?
 - Mitkä ovat koulumme aikuisten yhteiset konkreettiset tavat ohjata lapsia kohti toivottua käyttäytymistä?
 - Mihin odottamattomiin asioihin tarvitaan varautumissuunnitelmia jo etukäteen? Millaisia suunnitelmia laaditaan?
 - Miten eri työntekijöiden osaaminen ja ideat saataisiin parhaiten kollegojen käyttöön?
 - Miten työyhteisön arkista toimintaa järjestetään tukemaan työviihtyvyyttä ja jaksamista?

5.3.4 Toimiva koulun ja kodin suhde

Opettajan ja vanhempien välinen suhde vaikuttaa lapsen käsitykseen siitä, millaista yhteisen asioiden hoitamisen tulisi olla ja miten ristiriitatilanteita ratkotaan rakentavasti. Koti-koulusuhteen hoitaminen on siten samalla osa yhteistyötaitojen opettamista lapsille.

Koti-koulusuhteessa opettaja toivoo tavallisesti,

- että erilaisten asioiden, myös ongelmien, hoitaminen olisi vanhempien kanssa mahdollisimman mutkatonta
- että vanhemmat luottaisivat hänen toimiinsa lapsen opettajana ja kasvattajana.

Vanhempi toivoo tavallisesti,

- että hänen ja opettajan välinen keskustelusuhte olisi tasapuolinen ja vastavuoroinen
- että hän voisi luottaa lapsensa pärjäämiseen koulussa.

Vanhemman toiveiden täytyessä täyttyvät myös opettajan toiveet: kun vanhemmat kokevat keskustelusuhteen tasapuoliseksi ja vastavuoroiseksi, yhteinen asioiden hoito on tavallisesti opettajan mielestä varsin mutkatonta; ja kun vanhempien ei tarvitse huolestua lapsensa pärjäämisestä koulussa ja arvailla sitä, he myös tavallisesti antavat luottamuksensa opettajan tekemälle työlle.

Keskustelusuhte tasapuoliseksi ja vastavuoroiseksi

Ensimmäiset opettajan ja vanhempien väliset kohtaamiset viestittävät vanhemmalle, millaiseen keskustelusuhteeseen opettaja on halukas ja millaiset roolit hän haluaa heidän välilleen muodostuvan. Tämän vuoksi ensimmäisiin yhteisiin tilaisuuksiin järjestetään seuraavia asioita:

- Opettaja ohjaa vanhemmat kertomaan lasten koulunkäyntiin liittyvistä ajatuksistaan; opettaja asettuu myös kuuntelijan rooliin.
- Opettaja pyytää vanhempaa kertomaan lapsesta sellaisia tietoja ja näkemyksiä, jotka saattaisivat auttaa opettajaa hänen työssään.

Vanhempi kokee suhteen tasapuoliseksi silloin, kun hänkin saa puhua tärkeiksi katsomistaan asioista ja opettaja osoittaa halukkuutensa

kuunnella häntä. Vanhempi kokee suhteen vastavuoroiseksi silloin, kun opettaja osoittaa vanhemman tietojen ja näkemysten olevan hänen työssään tarpeellisia ja arvokkaita.

Esimerkki: Lukuvuoden ensimmäinen vanhempainilta

Vanhempainilta on arvokas kohtaaminen, jossa opettaja voi konkreettisesti osoittaa pitävänsä vanhempien mielipiteitä tärkeinä ja luoda siten tasapuolista keskustelukulttuuria. Opettaja viestittää tiedotettavat asiat koteihin jo ennen vanhempainiltaa kirjallisesti, jotta niitä ei tarvitse kertoa illassa suullisesti. Näin jää runsaasti aikaa keskustelulle eikä ilta veny liian pitkäksi.

Taulukko 4. Opettajan muistilista ennen vanhempainiltaa tiedotettavista asioista

Yhteydenpito koulun ja kodin välillä

- Opettajan yhteystiedot
- Miten ja milloin opettaja on tavoitettavissa
- Muut luokkaa opettavat opettajat
- Minkälaisista asioista opettaja ottaa yhteyttä koteihin ja miten yhteydenotto tapahtuu
- Milloin vanhemman tulee ottaa yhteyttä opettajaan

Koulupäivien rakenne

- Lukujärjestys (tarkat alkamis- ja loppumisajat)
- Ryhmäjako
- Selitykset lukujärjestyksen lukemista varten

Opettajan omat painotukset ja toimintatavat

- Syyslukukauden alussa painotettavat asiat (esim. ryhmäytyminen, tutustuminen, sääntöjen opettelu)
- Opettajan omat painotukset ja luokan toimintatavat (esim. aamupiiri, hiljainen tunti, viikon henkilö)

Kotitehtävät

- Kotitehtävien määrä
- Kotitehtävien merkitseminen
- Kotitehtävien tarkastaminen
- Kotitehtävien tekeminen kotona
- Harjoittelu kokeisiin

Tukiopetus

- Kuka tukiopetusta saa
- Milloin tukiopetusta annetaan

Muut asiat

- Retket vuoden aikana
- Isommat projektit ja hankkeet, joissa luokka on mukana

+ kaikki muu mitä opettaja haluaa tiedottaa vanhemmille kirjallisesti

* Järjestä vanhempainillassa keskustelua. Esimerkiksi:

- Jaa vanhemmat satunnaisesti sekoittaen pienryhmiin (n. 3–5 henkeä / ryhmä).
- Anna vanhempia kiinnostava keskusteluaihe (esim. ”Mikä teitä askarruttaa lapsenne koulunkäynnissä tällä hetkellä” tai ”Mikä kasvatuksellinen asia on mielestänne juuri nyt ajankohtainen”). Anna keskusteluaikaa 5 minuuttia.
- Pyydä ryhmiä kertomaan ajatuksistaan muille ja esittämään halutessaan opettajalle kysymyksiä.
- Vastaa vanhempien kysymyksiin, jatka osaltasi syntynyttä keskustelua ja kerro vanhemmille muista haluamistasi asioista.

Esimerkki: Tutustumistapaaminen

Tutustumistapaamisella luodaan keskustelusuhteen vastavuoroisuutta opettajan ja yksittäisen perheen vanhempien välille. Tutustumistapaaminen on 15 minuutin mittainen keskustelutuokio lukuvuoden alussa, jonka aikana vanhemmat kertovat opettajalle omia tietojaan ja näkemyksiään lapsestaan. Opettaja kuuntelee, esittää kysymyksiä ja kirjaa haluamiaan asioita itselleen ylös.

Ennen tutustumistapaamista opettaja lähettää kysymyslomakkeen vanhemmille. Vanhemmat täyttävät lomakkeen ja lähettävät sen takaisin opettajalle ennen tapaamista. Opettaja tutustuu lomakkeeseen etukäteen ja se toimii tapaamisessa keskustelun jäsentäjänä. Lomakkeessa on hyvä olla ainakin seuraavat kysymykset:

- Mikä lastanne kiinnostaa juuri nyt? Missä hän on hyvä?
- Miten lapsenne toimii kavereiden ja ikätovereiden seurassa?
- Mikä lapsellenne on juuri nyt haasteellista tai vaikeaa?
- Mikä saa lapsenne pettymään ja turhautumaan? Miten hän silloin toimii? Mikä silloin auttaa?
- Millaisissa asioissa toivotte lapsenne kehittyvän juuri tänä lukuvuonna?
- Mitä muuta haluaisit opettajan tietävän lapsestanne?

Tutustumistapaamiset on hyvä pitää vanhemmille aina ryhmän vaihtuessa tai vanhan ryhmän kanssa noin 2–3 vuoden välein.

Luottamusta lisäävää tietoa koteihin

Opettajan ja vanhempien välisten kohtaamisten lisäksi vanhemman luottamukseen vaikuttavat koululta kotiin tulevat viestit. Omaa lasta koskevien viestien sisältö rakentaa vanhemman mielikuvaa lapsensa koulunkäynnistä, asennetta opettajaa kohtaan sekä halukkuutta olla tarvittaessa yhteydessä koulun kanssa.

Pelkästään negatiivinen, lapsen ongelmiin ja epäonnistumisiin rajoittuva viestintä vähentää vanhempien yhteistyöhalukkuutta. Negatiivisen viestinnän myötä vanhemmat oppivat, että yhteydenpito on opettajan mielestä tarkoitettu vain ikäviä asioita varten ja he alkavat suhtautua jo valmiiksi kielteisesti opettajan yhteydenottoihin.

Tasapuolinen, myös lapsen pärjäämisestä ja onnistumisista kertova viestintä antaa vanhemmalle realistisemmän kuvan lapsen koulunkäynnistä. Se on myös edellytys vanhemman avoimuudelle keskustelusuhteessa ja luottamukselle opettajan ammattitaitoa kohtaan.

Viestinnässään koteihin opettajan kannattaa sisällyttää myös seuraavia asioita:

- säännöllisesti joitakin tietoja myös lapsen pärjäämisestä ja onnistumisista
- koululla hoidetuissa ongelmatilanteissa kuvaus siitä, miten asia on tältä erää käsitelty koululla loppuun, ilman kehotusta käsitellä asiaa kotona uudestaan lapsen kertomuksen pohjalta.

Esimerkki: Säännöllinen lapsen pärjäämisestä ja onnistumisista viestiminen kotiin

- Pidä listaa kunkin oppilaan tärkeimmistä kuluvan vuoden aikana harjoiteltavista asioista (yhdistä vanhempien tutustumistapaamisessa mainitsevat toiveet sekä oma näkemyksesi).
- Lähetä jokaisen lukukauden loppupuolella lyhyt, positiivinen ja realistinen viesti kotiin lapsen edistymisestä jossakin listasi asiassa.

Lähteet

Payton JW, Wardlaw DM, Graczyk PA, Bloodworth MR, Tompsett CJ, Weissberg RP. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health* 70, 179–185.

6.

Friends -ohjelma työvälineenä oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä

*Anne-Mari Tuominiemi, TtM,
Friends -ohjelman suunnittelija ja kouluttaja*

6.1 Johdanto

Friends on kouluissa toteutettava, koko luokalle suunnattu ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevä sekä mielenterveyttä edistävä ohjelma. Se on yksi laajimmin tutkituista ja sovelletuista mielenterveyden häiriöitä ennaltaehkäisevistä ohjelmista maailmanlaajuisesti. Friends on Maailman terveysjärjestön (WHO) tunnustama ahdistuksen ja masennuksen ehkäisyohjelma.

Friends -ohjelma perustuu vertais- ja kokemukselliseen oppimiseen. Ohjelma rohkaisee osallistujia oppimaan omista kokemuksistaan sekä kannustaa ottamaan aktiivisesti osaa oppimiseen. Ohjelma rakentuu kymmenestä oppitunnista sekä kahdesta kertaustunnista. Tunneilla muun muassa tehdään ryhmitöitä, toiminnallisia harjoitteita ja keskustellaan. Esimerkiksi tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella piirtämisen avulla. Friends -ohjelmassa nimi toimii muistisääntönä sekä oppilaille että ohjaajille, sillä Friends -sanan jokainen kirjain muistuttaa yhdestä oppittavasta taidosta. Taulukossa 1 on esiteltyinä

kirjainten merkitykset ja niihin liittyvät sisällöt. ”Friends” sanana puolestaan muistuttaa siitä, kuinka tärkeää on olla ystävä itselleen ja kuinka ystävät edistävät hyvinvointiamme.

Taulukko 1. Friends -sanan kirjainten merkitykset ja niihin liittyvät sisällöt. Kirjainten alkuperäinen merkitys suluissa (Barrett 2004)

Kirjain	Merkitys	Sisältö
F	Fiilikset (Feelings)	Tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja säätely. Tunteiden tunnistaminen kehon lähettämistä viesteistä.
R	Rentoutuminen (Remember to relax)	Erilaisten rentoutumistekniikoiden oppiminen. Oman yksilöllisen rentoutumistavan löytäminen.
I	Itse osaan ja voin vaikuttaa olooni (I can do it, I can try my best)	Kielteisten ajatusten tunnistaminen ja niiden kyseenalaistaminen. Opitaan huomaamaan, kuinka ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja käyttäytymiseen.
E	Etsi ratkaisuja askel askeleelta (Explore solutions and coping step plans)	Selviytymissuunnitelma, jossa vaikealta tai haastavalta tuntuva tilanne tai tavoite pilkotaan pienempiin helpommin käsiteltävissä oleviin osiin. Kuuden vaiheen suunnitelma ongelmien ratkaisutekniikkana.
N	Nyt on palkinnon aika (Now reward yourself. You've done your best)	Rohkaisee oppilaita palkitsemaan itseään jo yrittämisestä tai kun he ovat lähestyneet vaikealta tai haastavalta tuntuvaa tilannetta.
D	Duunaa harjoituksia (Don't forget to practice)	Muistuttaa, että myös Friends -ohjelman taitoja pitää harjoitella ja ne ovat sovellettavissa moniin tilanteisiin omassa arjessa.
S	Sinut itsesi kanssa – pysy rauhallisena (Smile. Stay calm for life)	Muistuttaa, että Friends-taitoja käyttämällä, pysymällä rauhallisena sekä omiin voimavaroihin luottaessa myös vaikeiden tilanteiden kohtaaminen on helpompaa.

Tässä luvussa esitellään ohjelman toteutukseen liittyviä tekijöitä, kuten ohjelmaan kuuluva ohjaajakoulutus, materiaalit sekä ohjelman keskeiset sisällöt menetelmineen. Sekä lasten että nuorten ohjelmasta annetaan myös oppituntiesimerkit.

6.2 Ohjelman tausta

Friends -ohjelman on kehittänyt australialainen psykologian professori ja tutkija Paula Barrett. Ohjelma pohjautuu psykologi Philip Kendallin kehittämään ahdistuneiden lasten yksilöhoidossa käytettävään *Coping Cat* -työkirjaan ja siihen liittyvään tutkimustyöhön. Barrett jatkoi Kendallin työtä ja ideoi ja arvioi ahdistuksen hoito-ohjelman nimeltä *Coping Koala* vuonna 1991. *Coping Koala* -ohjelmassa yhdistyi lasten ahdistuksen hoito ryhmässä ja myös perhe otettiin mukaan interventioon. Barrett kehitti *Coping Koala* -ohjelmasta mielenterveydenhäiriöitä ennaltaehkäisevän Friends-ohjelman, jonka ensimmäiset laitokset *Friends for Children* (ohjelma lapsille 7–12 vuotta) ja *Friends for Youth* (ohjelma nuorille 13–17 vuotta) ilmestyivät vuonna 1998. Vuosien 2004–2005 vaihteessa ohjelman versioista ilmestyi tarkistettut laitokset. Barrett työryhmineen uudisti materiaalit uusimpien tutkimustulosten sekä ohjelman käyttäjiltä saatujen palautteiden perusteella. Samalla ohjelman nimeksi muotoutui ”*Friends for life*” kuvaamaan ohjelmasta saatavia pitkäaikaisia hyötyjä. Myöhemmin ohjelmasta on ilmestynyt oma versionsa käytettäväksi 4–7-vuotiaiden lasten kanssa nimeltä *Fun Friends*. (Barrett & May 2007.)

Aseman Lapset ry otti Friends -ohjelman käyttöön Suomessa vuonna 2006. Järjestö vastaa ohjelmasta sekä sen materiaaleista ja ohjelmaan kuuluvasta koulutuspäivästä. Lasten ohjelma pilotoitiin kolmessa Helsingin kaupungin peruskoulussa vuonna 2006. Kansanterveyslaitoksen tekemän selvityksen mukaan ohjelman todettiin sopivan suomalaiseseen kouluympäristöön. Oppilaat pitivät ohjelmasta ja he kertoivat oppineensa sen avulla muun muassa tunnistamaan tunteita. Opettajien mukaan oppitunneilla syntyi keskustelua ja ohjelman työkirjaa kuvattiin hyväksi ja innostavaksi. Vanhemmat puolestaan pitivät tarpeellisena sellaisia ohjelmia, joilla tarjotaan välineitä elämänhallintaan sekä positiivisen minäkuvan kehittämiseen. (Pennanen & Joronen 2007.) Pilottivuoden hyvien kokemusten ja palautteiden perusteella ohjelman toteuttamista päätettiin jatkaa ja lasten Friends -ohjelmaan oli vuoden 2009 loppuun mennessä osallistunut noin 7500 alakoulu-

laista eri puolilta Suomea. Lasten ohjelmaa toteutetaan pääsääntöisesti luokanopettajan johdolla alakoulun 4.- tai 5.-luokkalaisille. Aseman Lapset ry aloitti nuorten ohjelman pilotoinnin keväällä 2008 Sosiaali- ja terveysministeriön tuella. Nuorille suunnattua ohjelmaa käytetään pääsääntöisesti yläkoulun 7. luokilla oppilaanohjaajan, terveystiedon opettajan tai ryhmänohjaajan johdolla. Nuorten ohjelmaa on hyödynnetty myös lisäopetuksen ryhmissä sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten ryhmissä. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Suomessa käytössä olevat Friends -ohjelman versiot, niiden kohderyhmä ja ohjaajat sekä ohjelman materiaalit

Versio	Luokka-aste/ Ikäryhmä	Ohjelma käytössä pääsään- töisesti	Ohjaajina toimivat	Materiaalit
Friends lapsille (Friends for Children)	Alakoulu 7–12 vuotta	4.- tai 5.- luokkalaisilla	Mm. luokanopet- taja, koulupsyko- logi, -kuraattori, tai -terveyden- hoitaja	Friends ryh- mänohjaajan opas lasten kanssa työ- kentelyyn Friends -työkir- ja lapsille Sähköinen ma- teriaalipankki
Friends nuorille (Friends for Youth)	Yläkoulu 13–17 vuotta	7.-luokkalaisilla Ohjelmaa hyödynnetty myös lisäope- tusryhmissä ja maahanmuut- tajataustaisten nuorten ope- tusryhmissä	Mm. terveys- tiedon opettaja, oppilaanohjaaja, ryhmänohjaaja, koulupsykologi, -kuraattori, -ter- veydenhoitaja tai nuorisotyöntekijä	Friends ryh- mänohjaajan opas nuorten kanssa työ- kentelyyn Friends -työkir- ja nuorille Sähköinen ma- teriaalipankki

6.3 Friends -ohjelman taustateoria ja tavoitteet

Friends -ohjelman tavoitteena on ennaltaehkäistä koululaisten ahdistusta ja masennusta. Emotionaalisia häiriöitä ja sosiaalisen toimintakyvyn heikkenemistä pyritään ehkäisemään opettamalla lapsille ja nuorille keinoja kohdata uusia ja vaikeita tilanteita sekä tunteiden käsittelyä. Friends -ohjelman taustalla oleva teoreettinen malli kohdistuu niihin kognitiivisiin, fysiologisiin ja oppimisen prosesseihin, joilla on tutkittu olevan yhteys ahdistuksen kehittymiseen, kokemiseen ja jatkumiseen. (Barrett & May 2007.) Kognitiivinen osatekijä liittyy ajattelumalleihin, joita meillä on itsestämme, toisista ja ympäristöstä. Ohjelman yhtenä tavoitteena on konkretisoida sitä, miten ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja käyttäytymiseen. Fysiologinen osa-alue liittyy niihin fyysisiin reaktioihin, joita koemme, kun olemme esimerkiksi huolestuneita tai hermostuneita. Ohjelma opettaa oppilaita muun muassa tunnistamaan kehon viestejä eri tunteissa sekä rentoutumaan. Oppimisen osatekijä liittyy puolestaan niiden uusien taitojen omaksumiseen, joita tarvitaan vaikeiden tunteiden, kuten pelon tai ahdistuneisuuden, käsittelemiseen ja niiden kanssa toimeen tulemiseen. Näitä taitoja ovat esimerkiksi erilaiset ongelmanratkaisukeinot sekä haastavilta tai vaikeilta tuntuvien tilanteiden lähestyminen asteittain. (Barrett 2004.)

6.4 Friends -ohjelman toteutus

Ohjaajien koulutus

Friends -ohjelman käyttöönotto edellyttää osallistumista ohjaajakoulutuspäivään, jossa käydään läpi ohjelman teoriatausta ja käytännön toteutus. Koulutuksen alussa käydään läpi koululaisen mielen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja mielenterveydenhäiriöistä keskitytään erityisesti masennuksen ja ahdistuksen oireisiin. Ohjelman teoriataustan lisäksi perehdytään ohjelmasta tehtyihin tutkimuksiin ja

ohjelman historiaan. Teoriaosuuden jälkeen käydään ohjelman tunnit järjestyksessä läpi sisältöineen ja tavoitteineen sekä esitellään erilaisia menetelmiä tunneille. Koulutuspäivän aikana osallistujat tekevät myös itse joitakin ohjelman tehtävistä.

”Sain todella paljon valmista materiaalia ja ideoita tuleville tunneille. Oppimateriaaliin tutustuminen yhdessä asiantuntijan kanssa helpottaa kovasti opettajan työtä.” Friends -ohjelman ohjaajakoulutukseen osallistunut opettaja.

Ohjaajat

Alakouluissa Friends -ohjelman ohjaajina toimivat yleisimmin luokanopettajat ja yläkouluissa esimerkiksi oppilaanohjaajat, terveystiedon ja äidinkielen opettajat tai ryhmänohjaajat. Opettajien työparina toimii mahdollisuuksien mukaan koulupsykologi, -kuraattori tai terveydenhoitaja. (Taulukko 2.) Työparitoiminta mahdollistaa koulun sisäisen moniammatillisen yhteistyön. Työpari voi olla myös yhteistyökumppani koulun ulkopuolelta, kuten kunnan tai seurakunnan nuorisotyöntekijä. Työparityöskentely on ollut mieluinen tapa toteuttaa ohjelma, sillä opettajalla on vain harvoin mahdollisuus työskennellä luokassa toisen aikuisen kanssa. Tämä mahdollistaa ryhmässä myös erilaisten opetusmenetelmien käytön sekä sen, että yksittäiselle oppilaalle jää enemmän ohjaajan aikaa. Kun tunneilla on mukana jäsen oppilashuoltoryhmästä, tulee samalla esimerkiksi koulukuraattori tai -psykologi tutuksi oppilaille ja siten myös helpommin lähestyttäväksi. Palautteiden mukaan myös ohjaajat kokevat hyötyvänsä ohjelmasta, sillä erityisesti yläkoulun ohjaajien mukaan oppilaantuntemus paranee ohjelman aikana. Esimerkiksi eräs ohjaaja kertoi, kuinka hän tunsu jo 7. luokan syksyn jälkeen ohjattavan ryhmänsä oppilaat paremmin, kuin edellisen ohjattavan ryhmänsä oppilaita koko kolmen vuoden aikana. Ohjaajien mukaan he ovat myös saaneet oppilaisiin erilaisen kontaktin kuin perinteisillä aineenopetustunneilla.

Materiaalit ja menetelmät

Ohjaajat saavat koulutuksessa käyttöönsä ohjaajan oppaan, jossa on erilaisia tehtäviä ja menetelmiä tunneille. Tehtäviä on runsaasti, joten jokainen ohjaaja voi valita omalle luokalleen sopivimmat harjoitteet. Painetun ohjaajan oppaan lisäksi Aseman Lapset ry on koonnut kotisivuilleen sähköiseen materiaalipankkiin lisämateriaalia tunneille. Ohjaaja voi valikoida ja soveltaa tehtäviä, mutta ohjelman rakenteen seuraaminen on suositeltavaa, sillä opittua syvennetään ja teemoja yhdistellään. Oppilailla on oma työkirja, jota hyödynnetään tunneilla ja jossa on kotitehtäviä. Palautteiden mukaan oppilaat pitävät työkirjasta ja useimmiten siitä tuleekin heille henkilökohtainen. Kun työkirja jää oppilaiden käyttöön ohjelman tuntien päätyttyä, on heillä mahdollisuus halutessaan palata siihen myöhemmin. Osa työkirjan kotitehtävistä on tarkoitettu tehtäväksi yhdessä vanhempien kanssa. Tällä pyritään edesauttamaan opittujen tietojen ja taitojen siirtymistä myös kodin arkeen sekä aktivoimaan kodin keskustelukulttuuria.

Tuntiesimerkit

Seuraavassa kuvataan esimerkit sekä lasten että nuorten ohjelman oppitunneista, joilla käsitellään Friends -ohjelman F- ja R-kirjaimia. F-kirjaimen keskeinen sisältö on fiilikset eli tunteet ja R-kirjaimen rentoutuminen. Alakoulun ohjelmassa tämä on kolmas ja yläkoulun ohjelmassa neljäs oppitunti. Näitä oppitunteja ennen luokissa on tehty tutustumis- ja ryhmäytymisharjoituksia, pohdittu omia henkilökohtaisia tavoitteita sekä koko ryhmän yhteisiä tavoitteita ja luotu ryhmän pelisäännöt Friends -tunneille. Yläkoulun ohjelmassa on lisäksi perehdytty itsetuntoon, ystävyys-suhteisiin sekä sanalliseen ja sanattomaan viestintään.

Alakoulun tuntiesimerkki

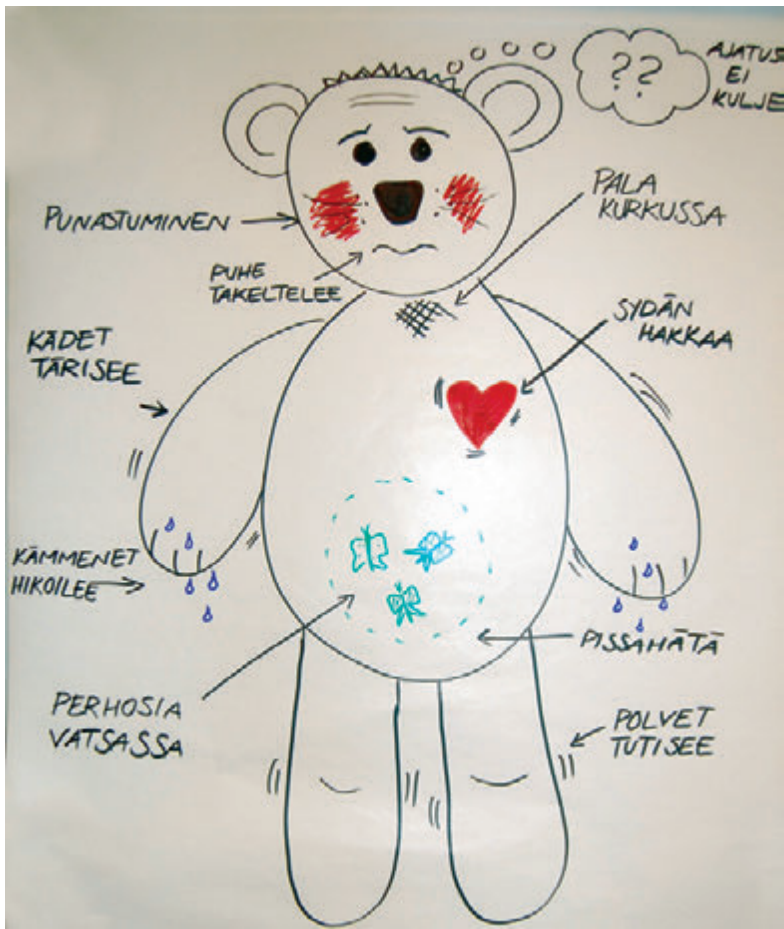
Oppitunnit alkavat kotitehtävien läpikäymisellä. Edellisellä tunnilla kotitehtäväksi oli annettu tehtävä, jossa on listattuna erilaisia ajatuksia

ja tunteita. Oppilaiden tehtävänä oli yhdistää toisiinsa ne ajatukset ja tunteet, jotka muodostavat parin. Esimerkiksi ajatus *”Vatsassani on perhosiä ja on muutenkin kummallinen olo. Entä jos unohdan vuorosanani näytelmässä?”* muodostaa parin jännityksen tunteen kanssa. Kotitehtävä käydään yhdessä läpi ja keskustellaan samalla siitä, miten ajatuksemme vaikuttavat tunteisiimme. Tämän tunnin keskeisiä teemoja ovat tunteet ja niiden tunnistaminen sekä rentoutuminen. Alustuksena teemaan voi ohjaaja esimerkiksi lukea oppilaille sadun. Oppilaiden tehtävänä on pohtia millaisia erilaisia tunteita sadun hahmoilla esiintyy ja mikä tapahtuma tai asia on herättänyt tämän kyseisen tunteen.

Sadun lukemisen ja siihen liittyvän yhteisen keskustelun jälkeen, pohditaan yhdessä, miksi meillä on tunteita; mikä on niiden tarkoitus ja miksi tunteiden näyttäminen on tärkeää. Ohjaaja korostaa, että kaikki tunteet ovat hyväksytyjä eli kaikkia tunteita on sallittua tuntea. Jopa vaikealtakin tuntuvat tunteet ovat tarpeellisia, esimerkiksi pelko varoittaa meitä vaarasta. Tunteiden ilmaisemisessa ja käsittelyssä eivät kuitenkaan kaikki keinot ole sallittuja. Jokainen meistä myös reagoi hieman eritavalla tunteisiin. Eräässä luokassa pohdittiin sitä, miten suuttumuksen tunne näkyy meidän käyttäytymisessämme. Oppilaat olivat aluksi hyvin yksimielisiä siitä, että suuttuneena esimerkiksi paiskotaan ovia, koulureppu lentää huoneen nurkkaan tai tiuskitaan ja puhutaan kovemmalla äänellä kavereille ja vanhemmille. Yhdellä oppilaalla oli kuitenkin erilainen tapa ilmaista suuttumusta ja hän kertoi: *”Kun olen oikein suuttunut, niin minä jähmetyn paikalleni, laitan kädet nyrkkiin ja vain tärisen”*. Tämä esimerkki kuvaa hyvin sitä, miten haastavaa muiden ihmisten tunteiden tunnistaminen voi olla, tunneilmaisun erilaisuudesta johtuen.

Friends -ohjelmassa tunteet yhdistetään kehon viesteihin. Kolmannen tunnin yhtenä tehtävänä on tunnekehojen tekeminen. Suosituksena on tehdä tehtävä ryhmätyönä, jolloin vertaisoppiminen mahdollistuu ja samalla voidaan harjoitella myös ryhmätyöskentelytaitoja. Tunnekeho-tehtävässä ryhmät valitsevat yhden tunteen, esimerkiksi jännitys tai ilo ja piirtävät paperille kehon ääriiviivat. Oppilaiden tehtävänä on piirtää, kirjoittaa tai muulla tavalla merkitä kehoon ne kohdat, jotka

reagoivat tavallisesta poikkeavalla tavalla kyseisessä tunteessa. Kehoon merkitään kaikkien ryhmän jäsenten kehon viestit, ei siis ainoastaan yhteisiä. Lopuksi tunnekehot esitellään koko ryhmälle ja ohjaaja painottaa, että nämä kehon antamat viestit ovat täysin normaaleja ja että niitä on kaikilla. On tärkeää oppia tunnistamaan näitä viestejä ja sitä kautta myös omia tunteitaan. Kuvassa 1 on ohjaajakoulutukseen osallistuneiden opettajien tekemä tunnekeho jännityksestä.



Kuva 1. Kehon lähettämät viestit jännityksen tunteessa.

Tunnekeho-tehtävän purkamisen jälkeen voidaan siirtyä seuraavaan sisältöön eli rentoutumiseen. Tunnekehoista jo havaittiin, kuinka lihakset jännittyvät, kun tunnemme esimerkiksi vihaa, jännitystä, pelkoa tai kauhua. Jos olemme kovin jännittyneitä, se vaikeuttaa suoriutumistamme erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi koetilanteessa voi jännityksen vuoksi tuntua siltä, ettei muista koealueesta mitään, vaikka tietää valmistautuneensa hyvin. Tällä tunnilla aloitetaan erilaisen rentoutumisharjoitusten tekeminen. Rentoutumisen harjoittelu kannattaa aloittaa lyhyistä harjoitteista, sillä rentoutumisharjoitukset voivat tuntua aluksi vaikeilta joillekin lapsista. Rentoutuminen vaatii keskittymistä ja hiljentymistä ja toisaalta joillekin oppilaista jo pelkkä silmien kiinni pitäminen luokassa voi olla vaikeaa. Ennen rentoutusharjoitusten aloittamista on hyödyllistä opetella myös hengittämään syvään ja rauhallisesti.

Rentoutumisharjoituksena voi tehdä esimerkiksi 'Torni, robotti, meduusa' -harjoituksen. Tämän harjoituksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan jännittyneen ja rentoutuneen kehon eron. Ensiksi oppilaita kehoitetaan olemaan torneja eli he kävelevät varpaisillaan ja kädet kurrottavat niin korkealle kattoon kuin mahdollista. Tavoitteena on venyä niin pitkäksi kuin mahdollista. Seuraavaksi oppilaat ovat robotteja eli he kävelevät käsivarret 90-asteen kulmassa ja jalat koukussa lihakset jännittyneinä. Kävely on katkonaista kuin robotilla. Tämän jälkeen oppilaat ovat meduusoja eli he rentouttavat koko vartalon ja tuntevat olonsa löysäksi ja vellovaksi. Oppilaat voivat jopa tiputtautua lattialle täysin rennoiksi. Harjoituksen jälkeen keskustellaan siitä, miltä kehossa tuntui kun se oli jännittynyt (torni ja robotti) tai rento (meduusa).

Rentoutumisen harjoittelun lisäksi tavoitteena on, että oppilaat löytävät omat yksilölliset tapansa rentoutua omassa arjessaan. Tähän liittyen kotitehtäväksi annetaan tehtävä, jossa oppilaita kannustetaan tekemään opittuja rentoutumisharjoituksia kotona yhdessä perheenjäsenten kanssa. Lisäksi oppilaat kirjaavat, millä tavalla ja kenen kanssa he ovat rentoutuneet viikon aikana.

Yläkoulun tuntiesimerkki

Yläkoulun ohjelmassa F ja R-kirjaimet käsitellään neljänellä oppitunnilla. On suositeltavaa varata tälle kerralle aikaa kaksoistunti. Tunti muistuttaa rakenteeltaan alakoulun vastaavaa tuntia, sillä keskeisenä sisältöinä ovat myös tunteet ja niiden tunnistaminen sekä tunteiden voimakkuus ja rentoutuminen. Tunti aloitetaan käymällä läpi edellisellä kerralla annettu kotitehtävä esimerkiksi pareittain. Oppilaiden tehtävänä oli viikon ajan kirjata päivän iloa tuottanut tapahtuma tai asia ja vastaavasti tilanne, joka oli vaikea tai haasteellinen. Haasteellisille tilanteille pyritään löytämään myös mahdollinen ratkaisu. Tehtävän tavoitteena on, että oppilaat oppisivat huomaamaan pieniä myönteisiä asioita arjessaan. Oppilaille on tärkeää korostaa, että näiden iloa tuottaneiden asioiden tai tapahtumien ei tarvitse olla erityisen suuria tai merkittäviä. Iloinen asia voi olla esimerkiksi tekstiviestin saaminen ystävältä. Päivän haastavia tilanteita pohdittaessa voi puolestaan miettiä, mistä tilanne johtui ja miten tämän vaikean tilanteen voisi ratkaista.

Tunteiden käsittely kannattaa aloittaa pohtimalla aluksi yhdessä tunnesanoja eli mitä sanoja meillä on käytettävissämme kuvaamaan erilaisia tunteita. Tunnesanoista voi tehdä kortteja, joita voi jatkossa käyttää esimerkiksi tunnesana-pantomiimissa. Tunteiden voimakkuus on yksi käsiteltävistä teemoista, sillä se liittyy läheisesti tunteiden tunnistamiseen ja niiden käsittelyyn. Kun tunnistamme itsessämme tunteen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, on sen käsittely helpompaa, kuin että tunne olisi kasvanut jo hyvin voimakkaaksi. Tunteiden voimakkuutta voi käsitellä tunnelämpömittarin avulla. Tunnelämpömittari-tehtävässä luokan lattialla on kuvitteellinen lämpömittari. Lämpömittarin toisessa päässä on heikko tunne ja toisessa päässä vahva tunne. Ohjaaja lausuu väittämiä, kuten ”Vanhempasi eivät päästä sinua ulos perjantai-iltana kavereittesi kanssa”. Tämän jälkeen oppilaiden tehtävänä on pohtia, mikä tunne heissä mahdollisesti heräisi ko. tilanteessa ja kuinka vahva tämä tunne on. Oppilaat asettuvat kuvitteelliselle tunnelämpömittarille tunteen voimakkuuden mukaan. Lämpömittarilla toisiaan lähellä seisovat oppilaat muodostavat parin tai ryhmän ja keskustelevat, mikä tunne mahdollisesti heräisi kyseisessä

tilanteessa, kuinka voimakas tunne olisi (esimerkiksi asteikolla 1–10) ja miksi se on voimakkuudeltaan juuri tämä.

Myös yläkoululaisten kanssa tehdään tunnekeho-tehtävä (ks. alakoulun tuntiesimerkki). Tehtävää voi halutessaan syventää siten, että yhden tunnekehon sijaan paperille piirretään kaksi tunnekehoa. Valitut tunteet voivat olla esimerkiksi jännitys ja ihastus. Kun kehoja on kaksi vierekkäin, voidaan kehon lähettämiä viestejä käydä hieman tarkemmin läpi. Esimerkiksi jännitys ja ihastus tuntuvat molemmat todennäköisesti vatsassa. Jännityksessä vatsa voi olla jopa kivikova, kun taas ihastumisen tunteessa vatsan pohjalla voi tuntua esimerkiksi vain pientä kihelmöintiä.

Samoin kuin alakoulun ohjelmassa myös nuorten kanssa harjoitellaan rentoutumista. Yläkoululaisten kanssa voi käsitellä jo syvällisemmin sitä, miksi rentoutuminen on tärkeää ja mitä hyötyä siitä on. Keskustelun tueksi voi ottaa esimerkkejä urheilusta. Rentoutumisharjoitukset kannattaa valita sen mukaan, miten paljon luokka on niitä tottunut tekemään. Myös kotitehtävä liittyy rentoutumiseen eli oppilaiden tehtävänä on haastatella perheenjäseniä siitä, millä tavalla he rentoutuvat. Tehtävänä on myös pohtia, miten koko perhe voisi rentoutua yhdessä.

Vanhempainillat ja vanhempien osallistuminen

Vanhempien kiinnostus ja osallistuminen ohjelmaan on tärkeää. Vanhempien mukaan ottaminen ohjelmaan lisää todennäköisyyttä siihen, että oppilaat käyttävät ja ylläpitävät opittuja taitoja myös koulun ulkopuolella. Vanhempien osallistumisen kautta kodin ja koulun välinen yhteistyö lapsen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen tukijana vahvistuu ja järjestetyt tapaamiset tarjoavat mahdollisuuden myös vanhempien verkostoitumiseen.

Vanhemmille järjestetään vanhempainiltoja, joissa käsitellään ohjelman sisältöjä ja lasten mielen hyvinvointiin liittyviä teemoja. Suosituksena on järjestää kaksi tapaamista vanhemmille, toinen ennen ohjelman alkua ja toinen noin puolivälissä ohjelmaa. Friends -ohjelman

vanhempainillan voi myös yhdistää luokan perinteiseen vanhempainiltaan. Oleellista on, että vanhemmat tietävät, että ohjelma alkaa luokassa ja he ovat alusta asti tietoisia sen sisällöstä. On suositeltavaa lähettää kirjallinen tiedote ohjelmasta niille vanhemmille, jotka eivät pääse osallistumaan vanhempainiltaan.

Koulu voi järjestää myös Friends -aiheisen illan, johon osallistuu sekä vanhemmat että lapset. Tämän illan tarkoitus on, että lapset opettavat vanhemmilleen oppimiaan taitoja. Lapset ja vanhemmat voivat myös yhdessä kiertää erilaisia tehtävärasteja, joissa tutustutaan Friends -tunneilla tutuiksi tulleisiin tehtäviin. Palautteiden mukaan lasten ja vanhempien yhteiset illat ovat olleet hyödyllisiä, sillä lapset ovat huomanneet, että nämä asiat eivät välttämättä ole helppoja heidän vanhemmilleenkaan.

Vanhempainiltojen lisäksi vanhemmat osallistuvat ohjelmaan kotitehtävien kautta. Osa kotitehtävistä on ohjeistettu siten, että ne tehdään yhdessä vanhempien kanssa. Palautteiden mukaan osassa perheistä kotitehtäviä pohditaan yhdessä ja esimerkiksi eräs vanhempi piti tällaisia tehtäviä hyödyllisinä: *"Harvemmin sitä tulee puhuttua lapsen kanssa esimerkiksi tunteista. Mutta nyt kun se tulee läksynä kotiin ja tehtäväkirjana, niin näistä asioista on helpompi puhua"*. Osalla vanhemmista ja oppilaista on käsitys, jonka mukaan kotitehtävät ovat aina lapsen vastuulla ja vanhemmilta pyydetään apua vain tarvittaessa. Esimerkiksi eräs vanhempi kommentoi läksyjen yhdessä tekemistä näin: *"Läksyt hoidetaan meillä itsenäisesti"*. Ja eräs yläkoululainen puolestaan näin: *"Tehdään joskus yhdessä, kun tarvitsen tehtävän tajuamisessa apua. Aina en halunnut näyttää vastauksiani vanhemmille"*. Sekä oppilaille että vanhemmille onkin tärkeää korostaa, että tehtävien yhdessä tekemisessä ei ole kyse pelkästään osaamisesta.

6.5 Pohdintaa

Kansainvälisten tutkimusten mukaan ohjelmaan osallistuneiden lasten ja nuorten ahdistuneisuuden tuntemukset ovat vähentyneet. Vaikutusten pysyvyys on todettu seurantatutkimuksissa, joissa ohjelmaan osallistuneita oppilaita on seurattu jopa kuuden vuoden ajan. (Barrett & May 2007.) Taulukossa 3 on esitetty kansainvälisiä tutkimuksia ja niiden tuloksia. Ahdistuksen ennaltaehkäisyn ja vähenemisen lisäksi ohjelmalla on todettu olevan vaikutusta myös oppilaiden itsetuntoon ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (esim. Liddle & Macmillan 2007).

Taulukko 3. Friends -ohjelman kansainvälisiä tutkimuksia

Osallistajat	Koulujen lukumäärä	Tulokset	Viittaus
Australialaisia 10–13 -vuotiaita oppilaita (N=594)	7	Oirehtivien (ahdistus tai masennus) lasten interventoryhmästä 85 % oli oireettomia vuoden kuluttua tehdyssä seurantatutkimuksessa. Kontrolliryhmässä vastaava luku oli 31 %.	Lowry-Webster ym. 2003
Englantilaisia 9–10 -vuotiaita oppilaita (N=213)	6	Ohjelman jälkeen lasten ahdistuneisuus oli merkittävästi vähentynyt ja itsetunto merkittävästi kohentunut.	Stallard ym. 2005
Australialaisia 10–14 -vuotiaita oppilaita (N=669)	6	36-kuukauden seurannassa havaittiin, että interventoryhmässä oli korkean riskin (ahdistus tai masennus) oppilaita 12 %, kun kontrolliryhmässä vastaava luku oli 31 %. Ero tilastollisesti merkittävä.	Barrett ym. 2006
Australialaisia 10–12 -vuotiaita oppilaita (N=489)	10	Loppumittauksessa havaittiin, että interventoryhmässä on vähemmän ahdistuneisuusoireita kuin kontrolliryhmässä. Lisäksi havaittiin, että ohjaajan ammattitasta ei erotellut ryhmiä. Sekä opettaja- että psykologijohtoisissa ryhmissä ohjelman vaikutukset olivat samanlaiset.	Barrett & Turner 2001

Suomessa on tutkittu nuorten Friends -ohjelman yhteyttä 7.-luokkalaisten kokemaan mielialaan ja itsetuntoon. Tutkimukseen osallistui 610 7.-luokkalaista seitsemästä koulusta. Friends -ohjelmassa oli mukana 28 luokkaa ja 425 oppilasta (interventioryhmä). Kontrolliluokkia oli kymmenen, joissa oli yhteensä 185 oppilasta. Tutkimus koostui alkumittauksesta, lukukauden mittaisesta interventiosta ja loppumittauksesta. Tutkimuksen mukaan jonkin asteista ahdistusta tai masennusta koki noin 20 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Tarkasteltaessa kontrolli- ja interventioryhmissä tapahtunutta muutosta alku- ja lopputilanteen välillä, kontrolliryhmässä ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden kokemus lisääntyi hieman. Interventioryhmässä vastaavaa muutosta ei tapahtunut. Interventioryhmässä masentuneisuus vähentyi niiden oppilaiden keskuudessa, jotka olivat alkumittauksessa raportoineet jonkin asteisesta masentuneisuudesta. Tutkimustulokset tukevat interventio-ohjelmien käyttöä opetuksessa. (Tiippana 2009.)

Kouluissa toteutettavien ahdistusta ennaltaehkäisevien interventioiden tehokkuus on todettu tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa on myös havaittu, että ohjelmista saataviin hyötyihin ei vaikuta ohjaajan ammattitaitausta (esimerkiksi opettaja vs. mielenterveysalan ammattilainen). Ohjelmista saatavat tulokset ovat kuitenkin paremmat, kun ohjelma on innovatiivinen, perustuu päivitettyyn tietoon ja kun ohjaajana toimii asiasta innostunut ja sille omistautunut henkilö, kuin että ohjelma toteutetaan virheellisesti ja innottomasti ilman etukäteisvalmisteluita. (Neil & Christensen 2009.) Onkin tärkeää, että opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle on tarjolla erilaisia ohjelmia ja työvälineitä sosioemotionaalisten taitojen käsittelyyn luokan kanssa, jolloin he voivat valita sellaisen ohjelman, minkä he kokevat luontevaksi toteuttaa luokkansa kanssa. Opettajalle itselleen ja luokalle sopivan työvälineen löytäminen edesauttaa myös sen juurtumista sekä opettajan että koulun käytänteisiin projekti- tai kertaluontoisuuden sijaan.

Koulu on erinomainen ympäristö erilaisten ohjelmien toteuttamiseen, sillä siellä tavoitetaan koko ikäluokka. Kuitenkin myös haasteita esiintyy ja useimmiten ne liittyvät jollakin tavalla ajankäyttöön. Esimerkiksi kysymykset ”Mutta mistä tämä sitten on pois?” tai ”Minkä

aineen tunteja tähän käytetään?” ovat melko yleisiä. Erityisesti yläkoulun puolella ajan löytäminen erilaisten ohjelmien toteuttamiseen on joskus vaikeaa. Tämä on ymmärrettävää, sillä opetettavat aineet ja tuntimäärät ovat tarkkaan määriteltäviä. Edellä olevien kysymysten sijaan olisi kuitenkin hyödyllisempää pohtia, että mihin kaikkeen oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen jatkossa tuo enemmän aikaa. Toinen haaste liittyy moniammatilliseen yhteistyöhön. Kaikki tietävät, miten tärkeää ja hedelmällistä yhteistyö olisi, mutta miten sen toteutumista käytännössä tuetaan? Mistä eri toimijat löytävät yhteisen ajan, kun yhteinen työväline on jo olemassa? Ajan puutteeseen viittasi myös eräs alakoulun oppilas, kun häneltä kysyttiin Friends -kotitehtävien tekemisestä yhdessä vanhempiansa kanssa ja vastaus oli: *”Ei vanhemmillani ole aikaa.”* Kuitenkin kaikki nämä edellä mainitut haasteet ovat voitettavissa, sillä monissa kouluissa, kodeissa ja kunnissa on jo löydetty yhteistä aikaa ja oivallettu sen tärkeys koko yhteisön jäsenten hyvinvoinnin edistäjänä.

Lähteet

- Barrett P. 2004. *Friends for life: Group leaders' manual for children*. Australian Academic Press, Australia.
- Barrett P, Farrell L, Ollendick TH & Dadds M. 2006. Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: A evaluation of the Friends program. *Journal of clinical child and adolescent psychology* 35, 403–411.
- Barrett P & May S. 2007. *Introduction to FRIENDS. Anxiety prevention and treatment for children aged 7–11 and youth aged 12–16*. Saatavissa <http://www.friendsinfo.net/downloads/FRIENDSintrobooklet.pdf>/ Luettu 27.10.2009.
- Barrett P & Turner C. 2001. Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal trial. *British Journal of Clinical Psychology* 40, 399–410.
- Liddle I & Macmillan S. 2007. *The impact of the FRIENDS Programme on children's anxiety, low mood and self esteem: a replication study in a Scottish setting*. Stirling Council Psychological Service.
- Lowry-Webster H, Barrett B & Lock S. 2003. A universal prevention trial of anxiety symptomatology during childhood: Results at one-year follow-up. *Behaviour Change* 20, 25–43.
- Neil AL & Christensen H. 2009. Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review* 29, 208–215.
- Pennanen M & Joronen K. 2007. *Koulupohjaisen syrjäytymiskehityksen ehkäisy (SYKE) – Pilottihanke loppuraportti*. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 23/2007. Kansanterveyslaitos, Helsinki. Saatavissa http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/julkaisusarja_b/2007/2007b23.pdf/ Luettu 27.10.2009.
- Stallard P, Simpson N, Anderson S, Carter T, Osborn C & Bush S. 2005. An evaluation of the FRIENDS programme: A cognitive behavior therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of Disease in Childhood* 90, 1016–1019.
- Tiippana N. 2009. *Mielen hyvinvoinnin tukeminen koulussa. Ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevän Friends -ohjelman yhteys 7.-luokkalaisten kokemaan mielialaan ja itsetuntoon*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Lisätietoa:

Aseman Lapset ry:n kotisivut: www.asemanlapset.fi

Friends -ohjelman kansainväliset www-sivut: www.friendsinfo.net

7.

Varjomaailma – verkkopalvelusta apua vanhempien päihteidenkäytöstä kärsiville lapsille ja nuorille

*Mira Roine, YTM, tutkija
Emilia Pakkanen, sosionomi (AMK), ohjaaja*

*Olen usein todella väsynyt koulun jälkeen, nukun yleensä n. 2-6 tuntia ja joskus en ehdi syödä aamupalaa. Koulusta tultuani yleensä ketään ei ole kotona (...) Jonkin ajan kuluttua isäni saapuu kotiin. Hän on juuri hakenut pikkusiskoni tarhasta. Sitten se alkaa taas; kuulen huoneeseeni asti kuinka hän ryhtyy taas kaksin käsin juomaan kaljaa, kuulen kuinka availee kaljapulloja. Silloin kyllä olen niin turhautunut, tiedän mitä on tulossa... Äiti saapuu kotiin. Ei aikaakaan kun syntyy taas hirveä riita.
(Ote tutkimusaineistosta)*

7.1 Johdanto

Elämä päihteitä liiallisesti käyttävän vanhemman kanssa aiheuttaa lapselle usein monenlaisia huolia ja ongelmia. Lapsi voi esimerkiksi pelätä tai hävetä vanhempaansa tai vältellä ystävien kutsumista kylään vanhemman arvaamattoman käytöksen vuoksi. (Itäpuisto 2008a, Pelto-

niemi 2005.) Vanhemman omasta mielestään harmitonkin päihteidenkäyttö voi näyttäytyä lapsen kannalta haitallisena ja jopa pelottavana asiana (Itäpuisto 2005).

Vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivistä lapsista on olemassa vain vähän tutkittua tietoa. Kattavimmin ilmiön yleisyyttä on Suomessa selvitetty osana A-klinikasäätiön Lasinen lapsuus -toimintaa toteutetuilla väestögallupeilla vuosina 1994, 2004 ja 2009. Kyselyissä on selvitetty suomalaisten lapsuudenkodissaan kokemaa päihteiden liikakäyttöä. Vuoden 1994 kyselyssä 16 % suomalaisista kertoi lapsuudenkodissaan käytetyn liikaa päihteitä; kymmenen vuotta myöhemmin näin vastanneiden osuus oli 19 % ja vuonna 2009 peräti 23 %. Yhä useampi suomalainen on siis todistanut lapsuudenkodissaan hyvinkin runsasta päihteidenkäyttöä. Tällä hetkellä lapsuuttaan liiallisesti päihteitä käyttävien vanhempien kanssa elävien lasten lukumäärästä ei kuitenkaan ole juuri tietoa, sillä esimerkiksi Lasinen lapsuus -kyselyt keskittyvät suomalaisen aikuisväestön kokemuksiin (lasten kokemuk-
sista ks. kuitenkin Holmila & Ilva, tulossa, Heikkilä 2005).

Tässä artikkelissa kuvaamme osana A-klinikasäätiön Lasinen lapsuus -toimintaa kehitettyä Varjomaailma -verkkopalvelua (www.varjomaailma.fi) ja sen sovellusmahdollisuuksia vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivien lasten auttamistyössä. Yli kaksikymmenvuotinen Lasinen lapsuus -toiminta tähtää siihen, että vanhempien päihteidenkäytöstä huolta ja haittoja kokevat lapset saavat nykyistä paremmin tarvitsemaansa apua ja tukea. Tavoitteeseen pyritään muun muassa lapsia työssään kohtaaville ammattilaisille suunnattujen koulutusten ja koko väestölle kohdennettujen viestintäkampanjoiden keinoin (ks. tarkemmin www.lasinenlapsuus.fi). Viimeisimpänä avauksena toiminnassa on vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivien lasten auttaminen Internetin välityksellä.

Keväällä 2008 avattu Varjomaailma on suunnattu 12–18-vuotiaille vanhempien päihteidenkäytöstä huolta tai haittoja kokeville lapsille ja nuorille. Varjomaailma -sivuston yhtenä toiminnallisuutena on sarjakuvakone, jota käyttäen lapset voivat kertoa tarinansa sarjakuvan keinoin. Lapset voivat julkaista sivustolla myös itse kirjoittamansa tarinan.

Vuoden 2009 alussa Varjomaailma -verkkopalveluun avattiin lisäksi oma keskustelufoorumi, Varjofoorumi. Tarjolla on kaikille avoimia keskustelualueita, Kysy luotettavalta aikuiselta -osio, jossa asiantuntijat vastaavat lapsia ja nuoria askarruttaviin kysymyksiin sekä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ohjaamia suljettuja keskusteluryhmiä. Kuka tahansa voi lukea kahdella ensimmäisellä alueella lähetettyjä viestejä, mutta oman viestin kirjoittaminen vaatii palveluun rekisteröitymisen. Suljetut ryhmät ovat näkyvillä ainoastaan niihin ilmoittautuneille rekisteröityneille käyttäjille. (Suljetuissa ryhmissä käytävän keskustelun analyysistä ks. Roine, tulossa.)

Varjomaailma -verkkopalvelun taustalla on ajatus siitä, että kirjoittaminen tarjoaa lapsille relevantin tiedontuottamisen ja kokemusten jäsentämisen tavan. Kirjoittamalla lapsi voi parhaimmassa tapauksessa ottaa etäisyyttä omiin kokemuksiinsa ja käsitellä vaikeitakin asioita omalla tavallaan. (Helavirta 2006.) Vanhempiensa päihteidenkäytöstä kärsivät lapset voivat Varjomaailmaan kirjoittamalla jäsentää ja tehdä ymmärrettäväksi arkeaan, vaikka heidän mahdollisuutensa esimerkiksi vanhemman käyttäytymisen muuttamiseen ovatkin vähäiset (Itäpuisto 2005).

Tässä artikkelissa kuvailemme lasten Varjomaailmassa julkaisemien tarinoiden pääpiirteitä. Tarinoiden yhtymäkohtien kautta pyrimme hahmottamaan lasten jakamia tapoja jäsentää elämäänsä päihteitä ongelmallisesti käyttävän vanhemman kanssa. Artikkelin pohjautuu Emilia Pakkasen (2009) opinnäytetyöhön, jossa hän analysoi Varjomaailmassa vuosina 2008–2009 julkaistuja kirjoituksia. Tässä artikkelissa olemme syventäneet Pakkasen analyysiä keskittyen erityisesti kuvaamaan, miten lapset kokevat vaikean kotitilanteen ja millaisista avun- ja tuentarpeista he kertovat. Lopuksi pohdimme Varjomaailman ja muiden Lasinen lapsuus -toiminnassa kehitettyjen välineiden käyttömahdollisuuksia koulumaailmassa.

7.2 Tutkimusprosessin kuvaus

Aineisto ja menetelmät

Varjomaailma -verkkopalvelussa oli syksyllä 2009 104 lasten julkaisemaa tarinaa. Vaikka Varjomaailma on suunnattu vanhempiensa päihteidenkäytöstä eriasteisia haittoja kokeville lapsille ja nuorille, siellä julkaistut tarinat eivät kerro yksinomaan vanhemmasta ja tämän päihteidenkäytöstä. Tarinoissa käsitellään myös ystävyysuhteita, kouluun ja yleensäkin nuoren elämämpiiriin kuuluvia asioita. Edelleen tarinoissa kuvataan kavereiden päihdekokeiluja, vanhempien erotilanteita, riitoja ja perheväkivaltaa sekä nuoren omia masennuksen tunteita. Useissa tarinoissa kerrotaan myös koulukiusaamisesta.

Koska Varjomaailma on valvottu verkkopalvelu, asiattomuuksia sisältävät tarinat on poistettu moderaattorin avulla. Emme analysoi näitä poistettuja tarinoita myöskään tässä yhteydessä. Jätämme edelleen raportoimatta yksittäisten kirjoittajien ilmoittamat taustatiedot kuten sukupuolen ja iän. On kuitenkin todettava, että Varjomaailman kävijöistä enemmistö on tyttöjä. Erityisesti verkkopalvelun keskustelupalsta on tavoittanut lähes yksinomaan tytöt. Tässä artikkelissa analysoimme kuitenkin keskustelupalstan sijaan Varjomaailmassa julkaistuja tarinoita, joita myös pojat ovat kirjoittaneet. Tosiasia kuitenkin on, että toistaiseksi Varjomaailma -sivusto on onnistunut paremmin tyttöjen palvelemisessa.

Kuvaamme tässä artikkelissa lasten ja nuorten kirjoittamien tarinoiden pääpiirteitä. Olemme etsineet tarinoiden yhtäläisyyksiä teemoittelun avulla (esim. Eskola & Suoranta 1998). Tarinoiden yhtymäkohtia kuvaamalla saadaan samalla yleisempi käsitys vanhempiensa päihteidenkäytöstä kärsivien lasten jakamista arkikokemuksista.

Aineistomme sopii sikäli hyvin omaksumamme yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen lähtökohtiin (esim. Alanen 1992), ettemme ole tutkijoina voineet mitenkään vaikuttaa siihen, mitä lapset Varjomaailmassa kirjoittamissaan tarinoissa kertovat. Emme ole esimerkiksi tarkentavin kysymyksin ohjailleet heidän kerrontaansa, vaan lapset ovat kirjoittaneet elämästään juuri sen mitä haluavat. Tarinoiden voi

tässä mielessä ajatella tuovan aidosti esiin lasten omia jäsennostapoja ja tulkintoja.

Tässä esiteltyt, tarinoista löytämämme teemat eivät esiinny toki kaikissa Varjomaailmassa julkaistuissa lasten tarinoissa. Lasten verkkopalvelussa julkaisemat tarinat poikkeavat toisistaan suuresti pituudeltaan, muodoltaan ja aiheeltaan. Tässä kuvatut teemat ovat kuitenkin niitä, jotka tulkintamme mukaan kattavimmin jäsentävät lasten ja nuorten kirjoittamia tarinoita.

Internet -aineiston erityisyys

Lasten Internetissä julkaisemien tarinoiden analysoiminen edellyttää myös aineiston erityislaadun pohdintaa. Erilaiset Internet -aineistoja käyttävät tutkimukset ovat viime vuosikymmeninä yleistyneet myös sosiaalitieteellisen tutkimuksen kentällä. Samalla esiin on noussut uudenlaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä esimerkiksi tutkittavien yksityisyydensuojasta. Koska Internetistä kerättäviä aineistoja on hyödynnetty tutkimuksessa vasta suhteellisen lyhyen ajan, monet eettiset kysymykset ovat vielä ratkaisematta. (King 1996, Eysenbach & Till 2001.)

Lasten kirjoittamat ja Varjomaailmassa julkaisemat tarinat ovat Internetissä kaikkien nähtävillä, joten niiden analysoimiseen ei ole tarpeen tai mahdollistakaan kysyä lasten lupaa: kaikki Varjomaailmassa joskus tarinansa kertoneet lapset eivät välttämättä enää aineistonkeruuhetkellä käytä sivustoa. Varjomaailmassa on lisäksi ollut nähtävillä tieto siitä, että tarinat ovat kaikkien Internetin käyttäjien luettavissa ja myös tutkimukseen käytettävissä. (ks. myös lasten Internetissä käymien keskustelujen tutkimisen etiikasta Roine, tulossa.)

Yleisesti Internetin anonyymeilta sivustoilta kerättävien aineistojen yhtenä rajoituksena voidaan pitää sitä, ettei tutkijalla ole keinoa varmistua esimerkiksi tutkittavien iästä tai sukupuolesta. Tässäkään tapauksessa ei voida varmuudella tietää, ovatko kaikki Varjomaailmassa tarinoitaan jakaneet itse asiassa lainkaan vanhempiensa juomisesta kärsiviä lapsia. On ehkä kuitenkin turhaa korostaa liikaa aineiston nimettömyyden mukanaan tuomia haasteita. Yhtä hyvinhän voidaan

ajatella, ettei esimerkiksi perinteistä lomakekyselyä aineistonhankinnassaan käyttävä tutkija voi useinkaan olla täysin varma informanttiansa todellisista identiteeteistä.

Toisaalta Internetin mahdollistama anonymiteetti palvelee sensitiivisiä aiheita koskevan tutkimuksen aineistonkeruutarpeita erinomaisesti. Verkon tarjoaman kasvottomuuden turvin lapset voivat kertoa vanhemman päihteidenkäytöstä ja käsitellä tunteitaan nimettömästi. Lapset, jotka eivät välttämättä uskalla ottaa ongelmiaan puheeksi esimerkiksi koulukuraattorin kanssa, tuskin kertoisivat tarinoitaan haastattelijallekaan kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa. (Holmila ym. 2008.)

7.3 Ulkopuolisuuden tunnetta ja vertaistukea – tutkimuksen tulokset

Teema 1: Koettu ulkopuolisuus

Ensimmäiseksi tarinoita yhdistäväksi teemaksi nimesimme lasten kokeman ulkopuolisuuden. Maritta Itäpuisto (2005) on aiemmin todennut vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivien lasten mahdollisesti syrjäytyvän vertaissuhteistaan, jos lapsi ei voi kutsua ystäviään kylään esimerkiksi vanhemman ennakoimattoman käytöksen vuoksi (ks. myös Peltoniemi 2005, Roine, tulossa).

Lapset kuvaavat tarinoissaan kokemuksiaan ulkopuolisuudesta kaverisuhteissa:

Pahinta on se, etten pysty kenellekkään koulussa oikein puhua tästä, kun ystäväni koulussa ovat ”täydellisiä” tai heillä on ”täydellinen perhe”, eivät he oikein ymmärtäisi...Huuh, täytyy yrittää vaan jaksaa. Sentään pystyn purkaa tunteitani piirtämisen kautta.

Iria: Ei jaksaisi...

Koulussa aina teeskentelen, että kaikki on hyvin, vaikka todellisuudessa huudan sisälläni apua ja seison keskellä helvettiä.

Tiiuska: Mun stoori

Lasten ilmaisemat ulkopuolisuuden tunteet liittyvät nimenomaan kokemukseen siitä, että omassa perheessä on ”jotain vialla”, eikä kukaan ”täydellisessä perheessä” elävä ystävä ymmärtäisi heitä. Ulkopuolisuuden kokemukset ulottuvat myös lasten kotiin. Esimerkiksi toiselle, ei-juovalle vanhemmalle ei uskalleta kertoa omasta pahasta olost, jottei vanhempien ehkä jo ennestään rakoileviin väleihin tulisi lisää säröjä:

Mä elin sen kaiken helvetin keskellä omine ongelmineni joista en kertonu niille, ku ois vaan tullu riita sun muuta.

angeli^: mun juttu.

Cork (1970) havaitsi samankaltaisen ilmiön jo vuosikymmeniä siten klassikoksi nousseessa teoksessaan *Unohdetut lapset*. Tekemiensä lapsihaastatteluiden perusteella Cork kuvasi, miten alkoholia ongelmallisesti käyttävien vanhempien lapset saattavat eristäytyä perhe-elämästä esimerkiksi vetäytymällä omiin oloihinsa ja pysymällä pois vanhempiensa ”tieltä”.

Corkin (1970) mukaan alkoholia ongelmallisesti käyttävien vanhempien lapset myös kaipaavat sellaista perhe-elämää, jollaista näkevät ystäviensä kotona vieraillessaan. Samaan tapaan Varjomaailmassa julkaisemista tarinoita jäsentää toive ”tavallisesta” ja onnellisesta perheestä, jonka elämässä alkoholi ei näyttäisi pääroolia:

Isäni ei ole kännissä mitenkään aggressiivinen tai mitään muuta-kaan, vaan hän on silloin aika rauhallinen ja toistelee samoja lauseita. Harmittaa silti, että hän tuhlaa elämäänsä pelkkään juomiseen. En saanut koskaan tietää miltä tuntuu kun vanhemmat ovat yhdessä ja on oma välittävä isä.

Hehbeh: Menetetty aika

Aiemmissa tutkimuksissa on edelleen todettu vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivien lasten jäävän helposti ulkopuoliseksi myös palvelujärjestelmässä (Cork 1970, Itäpuisto 2005, Peltoniemi 2005). Esimerkiksi päihdepalvelujärjestelmämme ei juurikaan huomioi päihdeongelmaisen asiakkaan lasten kokemia avun- ja tuentarpeita. Saila Kallio (2007) tutki sosiaalityön pro gradu -tutkielmassaan päihdeongelmaisten vanhempien lapsen huomioonottamista päihdetyön erityispalveluissa. Vaikka Kallio havaitsikin lapsen huomioimisen lisääntyneen 2000-luvun aikana, perhekeskeinen näkökulma vaikutti hänen aineistonsa perusteella edelleen hallitsevan suomalaista päihdetyötä. Esimerkiksi vanhemman päihteidenkäytön aiheuttamien kokemusten ja pelkojen työstäminen lapsen kanssa ei sen sijaan ollut rutiininomainen osa työskentelyä.

Lisäksi olisi tärkeää auttaa vanhemman päihteidenkäytöstä kärsivää lasta silloinkin, kun vanhempi itse ei hakeudu hoitoon tai edes tunnista päihdeongelmaansa (Cork 1970, ks. myös Itäpuisto 2005). A-klinikkasäätiön Varjomaailma -verkkopalvelu rakentuu juuri tämän idean varaan: lapsille tarjotaan apua ja tukea riippumatta siitä, onko vanhempi itse tunnistanut päihteidenkäyttönsä haitallisuutta.

Teema 2: Tukea vertaisilta ja ammattilaisilta

Lasten tarinoiden toiseksi läpileikkaavaksi teemaksi nostimme lasten kuvaukset tilanteesta selviytymisen kannalta tärkeistä avun- ja tuentarjoajista. Nämä voidaan jakaa karkeasti kahteen luokkaan. Yhtäältä lapset kuvaavat tarinoissaan vertaistuen ja viiteryhmän merkitystä jaksamisen kannalta. Toisaalta tarinoissa merkityksellistetään eri tavoin myös tukea ja apua tarjoavia ammattiauttajia.

Erityisesti kaverit ja sisarukset nousevat lasten tarinoissa tärkeiksi voimavaroiksi vaikeassa elämäntilanteessa:

Mut ilman mun ihanii serkkui olisin jo varmaa jossai hoitokodis..

MetuX: Mun elämää ..

Jaksan tätä helvettiä vain siksi, että mulla on hyvät ystävät ja ihana sisko joka on maailman tärkein mulle
angeli^: mun juttu.

Kaikilla Varjomaailmassa tarinansa kertoneilla ei kuitenkaan ole ystäviä, joille huolensa uskaltaisi kertoa. Erityisesti näille lapsille mahdollisuus tarinan anonyymiin jakamiseen muiden samankaltaisia asioita koke-neiden kanssa voi olla helpotus.

Kenellekkään en uskalla tai pysty mun asioista puhumaan. Ne tuntuu tukahduttavilta sydämessä. Liian raskaalta taakalta
Sweet Devill: Helvettiä se vain on...

Kuvaukset mahdollisista ammattiavun tarjoajista jäsenyivät ristiriitaisesti. Yhtäältä tarinoissa korostuu ammattiavun hakemisen tärkeys. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten lapset kannustavat toisia verk-kosivustolla kävijöitä etsimään apua ja tukea:

Muita kehotan lämpimästi hakemaan apua. Älkää jääkö valokuva elämään, niin kuin minä.
Tilu: - Valokuva elämää -

Vaikka toisia rohkaistaankin hakemaan apua, omalla kohdalla se kuitenkin näyttäytyy vaikeana ja usein mahdottomanakin asiana:

Mutsini lähetti mut koulu kuraattorille ku huomas et mul on jtn ongelmii. Siellä valehtelin suut silmät täyteen sille, että kaikki on hyvin. ... Toivottavasti te, joilla on ongelmia ihan missä tahansa, haette apua niihin. Koska kenenkään ei tartte oikeesti ketää niitä. Ehkä mäkin joskus teen sen, jos saan tarpeeks rohkeutta.
<3 *angeli^: mun juttu.*

Huolistaan kertominen ulkopuoliselle saattaa pelottaa esimerkiksi siksi, että lapsi ajattelee juovan vanhemman suuttuvan tai käyttäytyvän

muuten arvaamattomasti. Toisaalta ristiriitaiset kuvaukset ammattiavun merkityksestä voivat selittyä osittain sillä, etteivät lapset pysty luottamaan sellaisiinakaan aikuisiin, joilta apua olisi saatavissa. Luottamussuhteen rakentaminen voi olla vaikeaa näille lapsille, jotka ovat tottuneet pettymään aikuisten antamiin lupauksiin (vrt. Itäpuisto 2005).

Edelleen lapset saattavat myös kokea, että ammattilaisten työskentely tapahtuu heidän ohitseen, mikä on luonnollisesti omiaan hankaloittamaan luottamussuhteen syntymistä. Tarinoista käy ilmi, että esimerkiksi perhen kanssa työskentelevä sosiaalityöntekijä saattaa toimia lapsen ohi kertomatta tälle työskentelyn tarkoituksesta ja mahdollisista seurauksista. Lapsen käsitys ammattilaisen työstä jääkin kovin hataraksi:

Yhä enemmän äitini joi ja joi. Lopulta äitin sisko huolestui ja ilmoitti Sosiaaliviranomaisille ja meillä alkoi käydä silloin (mielestäni) Tyhmiä akkoja jotka kyselivät ihan tyhmiä (...)

Alluppa: This is my life /Alluppa

Sosiaali toimistokin oli kuvioissa jonkin aikaa, mutta sitten kun iskä suostui käymään avohoidossa (mikä ei auttanut) ne lopetti asian meidän osalta. Kai niillä oli jotain muitakin juttuja.

Tilu: ~Valokuva elämää~

7.4 Miten koulussa voidaan auttaa vanhemman päihteidenkäytöstä kärsiviä lapsia?

Edellä esittelemämme tarinoiden pääteemat osoittavat, että vanhempiensa päihteidenkäytöstä kärsivillä lapsilla on suuri tarve puhua asiastaan. Kaikki eivät kuitenkaan uskalla kertoa vaikeasta perhetilanteestaan edes ystävilleen, saati koulukuraattorille, opettajalle tai muulle aikuiselle auttajalle (Holmila & Ilva, tulossa, Roine, tulossa). Suuri

osa vanhempiensa päihteidenkäytöstä kärsivistä lapsista jääkin yksin huolensa ja ongelmiansa kanssa. Aiheesta tehtyjen tutkimusten mukaan lapset kuitenkin toivoisivat jonkun aikuisen puuttuvan tilanteeseen ja auttavan heitä (Itäpuisto 2005, Roine 2009, Holmila & Ilva, tulossa, Roine & Ilva, tulossa).

Jotta lapset saisivat nykyistä paremmin tarvitsemansa avun, aikuisten olisi herkistyttävä huomaamaan lapsi. A-klinikkasäätiön alkuvuodesta 2010 toteuttaman kyselyn alustavien tulosten perusteella näyttää siltä, että lasten parissa työskentelevät ammattilaiset kyllä kohtaavat yleisesti vanhempien päihteidenkäytön vuoksi oirehtivia lapsia: yli 60 % sosiaali-, terveys-, nuoriso- tai opetustoimessa työskentelevistä vastaajista on kohdannut tällaisia lapsia viimeksi kuluneen vuoden aikana. Kyselyn mukaan ammattilaiset ovat myös valmiita toimimaan lasten auttamiseksi: yli 90 % vanhempien päihteidenkäytön vuoksi oirehtivia lapsia kohdanneista kertoi itse toimineensa tilanteessa jotenkin lasta auttaakseen. (Roine 2010.) Tärkeä kysymys kuitenkin on, miten tunnistaa ja auttaa niitä lapsia ja nuoria, jotka eivät oirehdi vanhemman päihteidenkäytön aiheuttamaa pahaa oloaan ongelmallisella käyttäytymisellä tai esimerkiksi opetustunteja häiriököimällä. Myös luokan hiljainen ja kiltti tyttö voi kärsiä vanhempien päihteidenkäytöstä. Näiden lasten huomaaminen ja auttaminen vaatii heitä kohtaavilta ammattilaisilta aivan erityistä herkkyyttä ja valmiutta aiheen käsittelyyn. (Itäpuisto 2008a.)

Erityisesti koulussa lapsia kohtaavilla aikuisilla – opettajilla, koulukuraattoreilla ja kouluterveydenhoitajilla – on merkittävä rooli vanhemman päihteidenkäytöstä kärsivän lapsen tukemisessa. Koulu ja siellä työskentelevät ammattilaiset ovat lapselle entuudestaan tuttuja ja siksi tuen saaminen kouluympäristössä tuntunee monesta lapsesta luonnollisemmalta kuin esimerkiksi vieraan sosiaalityöntekijän tarjoama apu. (Itäpuisto 2008a.)

Yksi tapa vaikean asian käsittelemiseen koulussa on Varjomaailma-sarjakuvapaketti, jota voi tilata maksuttomasti A-klinikkasäätiöltä. Sarjakuvassa seikkailevat päihteitä runsaasti käyttävien vanhempien lapset, sisarukset Hille ja Ilpo. Sarjakuvassa tarinan loppuratkaisu

jätetään avoimeksi, joten lapsi itse voi keksiä sisarusten seikkailulle mieleisensä päätöksen.

Sarjakuvan käsittelyn voi jokainen opettaja toteuttaa omalla tavallaan, mutta A-klinikkasäätiön Lasinen lapsuus toiminnassa olemme koonneet joitakin vinkkejä oppitunnin rakentamiseen aiheen ympärille (ks. tarkemmin www.lasinenlapsuus.fi/opettaja). Alkuun opettajan on hyvä valmistautua tuntiin lukemalla sarjakuva huolellisesti läpi ja miettiä tarinan herättämiä ajatuksia. Samalla voi suunnitella, mikä aiheen käsittelytapa sopisi luontevimmin omalle luokalle. Voisiko kysyeseen tulla

- Keskustelu koko luokan kesken
- Keskustelut pienryhmissä ja purku yhdessä esimerkiksi ryhmätyönä, jossa ajatukset kerätään julisteelle
- Oman tarinan kirjoittaminen/piirtäminen
- Draama/ilmaisu

Ennen sarjakuvan jakoa ja keskustelua on hyvä kertoa mistä sarjakuvassa on kysymys. Oppilaiden kanssa on syytä sopia säännöt siitä, millaista keskustelua luokassa saa käydä ja millainen on sopimatonta. Käsiteltäessä sarjakuvaa voidaan ensin kerrata tarina, sen hahmot, juoni, käännekohtat ja erilaiset mahdolliset loppuratkaisut. Tämän jälkeen opettaja voi virittää keskustelua esimerkiksi seuraavin kysymyksin:

- Millainen tunnelma sarjakuvassa oli?
- Mitä uskot tarinassa tapahtuvan seuraavaksi? Olisiko se mielestäsi oikea ratkaisu?
- Mitä toivoisit tarinassa seuraavaksi tapahtuvan? Millainen olo lapsille silloin jäisi? Mikä olisi eri tavalla kuin nyt? Miksi se olisi lapsille tärkeää?
- Mikä toi toivoa Hillen ja Ilpon tilanteeseen?
- Mikä tai kuka auttoi lapsia selviytymään vaikeasta tilanteesta ja kipeistä tunteista (esim. pelko, häpeä, huoli vanhemmista, viha, suru)

Sarjakuvan käsittelyn jälkeen voi olla mahdollista, että aiheen omakoh-
taiseksi kokenut lapsi haluaa jutella asiasta kahden kesken opettajan
kanssa. Toisaalta sarjakuvaa voi käyttää kahdenkeskisen keskustelun
virittäjänä esimerkiksi koulukuraattorin tai -terveydenhoitajan vas-
taanotolla. Näissä keskustelutilanteissa ammattilaisen on hyvä pitää
mielessä, ettei vanhemman käytöstä pidä puolustella tai vähätellä.
Lasta ei lohduta esimerkiksi tieto siitä, että muutkin aikuiset juovat.
Lapsen kanssa keskustellessa ei kannata myöskään tivata vanhemman
käyttämää alkoholimäärää ja pyrkiä selvittämään, onko vanhemmalla
todellinen alkoholiongelma. Jos vanhemman juominen tuntuu lapsesta
ikävältä, se on lapselle todellinen ongelma riippumatta käytetyistä al-
koholimääristä. Vanhempaa ei pidä kuitenkaan moittia lapsen kuullen,
sillä se loukkaa lasta. (Itäpuisto 2009.)

Usein lapselle riittää se, että joku lähellä oleva ihminen välittää ja
kuuntelee lapsen huolia. Lapsi kaipaa elämäänsä luotettavaa aikuista,
jota voi pitää roolimallina. Joskus pelkkä kuunteleminen ei kuiten-
kaan riitä. Jos lapsen tarpeista ei huolehdi tai hänessä on väkivallan
merkkejä, tulee ottaa välittömästi yhteys kunnan sosiaaliviranomaisiin.
Apua omaan työskentelyynsä lapsen kanssa voi ja pitää pyytää oppi-
lashuollosta, kuraattorilta, esimieheltä ja sosiaalityön ammattilaisilta.
(Itäpuisto 2009.)

7.5 Tulevaisuuden haasteet

Tässä lyhyesti kuvaamamme Varjomaailma -verkkopalvelu on osoittau-
nut siitä tehtyjen tutkimusten (Pakkanen 2009, Holmila & Ilva, tu-
lossa, Roine, tulossa) sekä sivustolla käyville lapsilta saadun palautteen
perusteella tärkeäksi paikaksi monille vanhempien päihteidenkäytöstä
kärsiville lapsille. Mahdollisuus oman tarinan jakamiseen toisten sa-
mankaltaisia asioita kokeneiden kanssa voi parhaimmassa tapauksessa

voimaannuttaa lapset avunhakemiseen myös verkon ulkopuolisessa maailmassa (ks. Roine, tulossa).

Jatkossa Varjomaailmaa kehitettäessä on kuitenkin mietittävä, miten tavoittaa kohderyhmä nykyistä laajemmin. Varjomaailmaan on toistaiseksi löytänyt vain harva vanhemman päihteidenkäytöstä huolestunut nuori. Tutkimukset vanhempien päihteidenkäytöstä antavat kuitenkin aihetta olettaa hyvinkin suuren osan suomalaislapsista kärsivän vanhempien runsaan juomisen sivuvaikutuksista (Peltoniemi 2005, Roine 2009).

Toinen tärkeä kysymys on, miksi Varjomaailma -verkkopalvelu ei ole juurikaan onnistunut vanhempiensa juomisesta kärsivien poikien tavoittamisessa. Onko niin, että vaikeiden kokemusten jakaminen kirjoittamalla sopii erityisesti tytöille? Omien kipeiden elämäkokemusten purkaminen kirjoittamalla on ehkä ylipäättään naisille sopiva kerronnan muoto. Esimerkiksi aiemmissa aihepiiristä tehdyissä tutkimuksissa lapsuuttaan alkoholiongelmaisen vanhemman kanssa ovat muistelleet erityisesti naiset (Itäpuisto 2005, Fabritius 2007). Pojille soveltuvien tukimuotojen selvittäminen jää tulevien tutkimus- ja kehittämisprojektien haasteeksi.

Lähteet

- Alanen L. 1992. *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Eskola J & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Eysenbach G & Till James E. 2001. Ethical issues in qualitative research on Internet communities. *British Medical Journal* 32, 1103–1105.
- Fabritius S. 2007. *Selviytymistä ja haavoittumista. Naisten tarinoita vanhemman alkoholinkäytöstä*. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Heikkilä A-V. 2005. *”Jos äiti ei tuliskaa takas” – Päihdeperheen lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksia läheisissä ihmisuhteissaan*. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Helavirta S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa Forsberg H, Ritala-Koskinen A & Törrönen M (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Holmila M & Ilva M (tulossa) Näkymätön uhri vai pätevä toimija? Päihteitä käyttävien vanhempien lasten mielipiteitä ja selviytymiskeinoja. Teoksessa Roine M, Ilva M & Takala J (toim.) *Lapsuus päihteiden varjossa*. A-klinikkasäitiön Raportteja -sarjan julkaisuja. A-klinikkasäitiö, Helsinki.
- Holmila M, Ilva M, Itäpuisto M & Järventaus A. 2008. Sensitive issue – vulnerable informants: Asking children and adolescents about sensitive issues on the Internet. Teoksessa Järventie I & Lähde M (toim.) *Methodological Challenges in Childhood and Family Research*. Unit Net Series; 4/2008. Tampere University Press, Tampere. Saatavissa <http://tampub.uta.fi/childhood/978-951-44-7585-6.pdf>/ Luettu 15.5.2010.
- Itäpuisto M. 2009. *Lapsen auttaminen*. Artikkelinä Lasinen lapsuus -sivustolla. Saatavissa <http://www.lasinenlapsuus.fi/tietoa/lapsenauttaminen/> Luettu 15.5.2010.
- Itäpuisto M. 2008a. Alkoholiongelmaisten vanhempien lapset psykologian tutkimuskohteena. *Psykologia* 43, 84–94.
- Itäpuisto M. 2008b. *Pullon pohjimmaisiet. Lapsi, perhe ja alkoholi*. Kirjapaja, Helsinki.
- Itäpuisto M. 2005. *Kokemuksia alkoholiongelmaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta*. Kuopion yliopisto, Kuopio.
- Kallio S. 2007. *Lapsen näkökulma päihdetyössä. Tutkimus päihdeperheen lapsen huomioon ottamisesta päihdetyön erityispalveluissa*. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto, Kuopio.

- King S. 1996. Researching Internet communities: Proposed ethical guidelines for the reporting of results. *The Information Society* 12, 119–128.
- Morrow V & Richards M. 1996. The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society* 10, 90–105.
- Pakkanen E. 2009. *Lapsen kokemuksia vanhempien häitällisestä päihteidenkäytöstä. Tarkastelussa Varjomaailma -verkkopalveluun tuotetut tarinat 2008–2009*. Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö. Metropolia-ammattikorkeakoulu, Helsinki.
- Peltoniemi T. 2005. Suomalaisten lasinen lapsuus 1994 ja 2004. *Tiimi* 2/2005. Saatavissa <http://www.a-klinikka.fi/tiimi/arkisto/205/lasinenlapsuus04.html/> Luettu 15.5.2010.
- Roine M. 2009. Lasinen lapsuus -kysely 2009: Joka neljäs suomalainen kokee lapsuudenkodissa käytetyn liikaa päihteitä. *Tiimi* 6/2009. Saatavissa http://www.a-klinikka.fi/tiimi/609/ll_kysely09.html/ Luettu 15.5.2010.
- Roine M. 2010. *Vanhempien päihteidenkäytöstä kärsivät lapset palvelujärjestelmässä*. Esitys Vanhempien päihteidenkäytön aiheuttamat haitat lapselle -seminaarissa Eduskunnassa 18.3.2010.
- Roine M. (tulossa) Verkkoympäristö vanhempien juomisesta kärsivien tyttöjen tuen tilana. Teoksessa Kallio KP, Ritala-Koskinen A & Rutanen N (toim.) *Missä lapsuutta tehdään. Lapsuuden tilat ja lasten paikat monitieteisessä lapsuuden tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Roine M & Ilva M (tulossa) Suomalaisten lasinen lapsuus. Teoksessa Roine M, Ilva M & Takala J (toim.) *Lapsuus päihteiden varjossa*. A-klinikkasäätiön Raportteja -sarjan julkaisuja. A-klinikkasäätiö, Helsinki.

Kirjoittajat

MARKE HIETANEN-PELTOLA, LT, yleislääketieteen erikoislääkäri, perhelääkäri, on toiminut koululääkärinä Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymässä. Hietanen-Peltola on kehittänyt perhekeskeistä kouluterveydenhuoltoa. Vuodesta 2010 hän on toiminut ylläkkärinä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella.

ANNUKKA HÄKÄMIES, KT, SHO, työskentelee Tampereen ammattikorkeakoulussa mielenterveys- ja kriisityön lehtorina, sekä draaman ja osallistavan teatterin opettajana. Häkämiehen toimialueeseen kuuluvat myös erilaisten työyhteisöjen kehittämis- ja täydennyskoulutus sekä työnohjaus.

KATJA JORONEN, TtT, työskentelee lehtorina hoitotieteen laitoksella Tampereen yliopistossa. Joronen on tutkinut erityisesti koululaisten ja heidän perheiden hyvinvointia sekä draaman käyttöä alakoulussa.

NIINA JUNTILA, KT, työskentelee erikoistutkijana Oppimistutkimuksen keskuksessa Turun yliopistossa. Junttilan tärkeimmät tutkimusaiheet ovat lasten ja nuorten sosioemotionaalinen hyvinvointi ja oppiminen perhe-, kaveri-, ja koulukonteksteissa – erityisesti sosiaalinen kompetenssi, yksinäisyys ja sosiaalinen ahdistuneisuus.

MIKKO KAMPMAN, PsM, työskentelee Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella YHTEISPELI -hankkeen projektipäällikkönä. Työtehtävänä on kehittää suomalaisiin alakouluihin opettajien työmenetelmiä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi.

ANNE KONU, FT, dosentti, toimii yliassistenttina terveystieteen laitoksella Tampereen yliopistossa. Konu on tutkinut koululaisten hyvinvointia ja sosiaali- ja terveydenhuollon johtamista.

ANNA KOSKI, TtM, toimi Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksella toteutetun KouNet -hankkeen koulutussuunnittelijana ja sitä ennen muissa laitoksen tutkimus- ja opetustehtävissä. Kosken ammatillinen kiinnostus kohdistuu etenkin lapsiperheiden hyvinvointiin.

MARJO KUUSELA, LitT, liikunnan- ja psykologian opettaja, työnohjaaja, työskentelee liikuntatieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa. Kuusela on perehtynyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja opettamiseen oppilaille, opettajille sekä rehtoreille.

JUTTA LAINO, HuK, toimii viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kouluttajana sekä draamapedagogina yrityksessään OHJAAMOssa. Laino toteuttaa draaman keinoin mm. työyhteisö-, kasvatuskumppanuus- ja draaman menetelmäkoulutuksia. Hän toimii myös Jyväskylän avoimen yliopiston draamakasvatuksen opettajana Tampereella.

TARU LINTUNEN, LitT, psykologi, liikunnanopettaja, työskentelee professorina Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella. Lintunen on tutkinut tunne- ja vuorovaikutusoppimista sekä ryhmäilmiöitä koulussa sekä liikuntaan liittyen.

TIINA MÄENPÄÄ, TtT, toimii yliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulun Hyvinvoinnin koulutus- ja tutkimuskeskuksessa Hämeenlinnassa. Hän toimii opetus-, tutkimus- ja kehittämistehtävissä, joissa painottuu lasten, nuorten ja perheiden terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen.

EMILIA PAKKANEN, sosionomi (AMK), toimii ohjaajana Kouvolan perhetukikeskuksessa, jossa hän työskentelee lasten ja perheiden tukemiseksi kriisi- ja ongelmatilanteissa. Pakkasan opinnäytetyö tarkasteli lasten Internetissä kertomia tarinoita vanhempien päihdeongelmasta.

MIRA ROINE, YTM, jatko-opiskelija, on tutkijana Tampereen yliopistossa. Roineen väitöskirjatutkimus kohdistuu tyttöjen kokemuksiin vanhempien päihteidenkäytöstä sekä tyttöjen vertaistukeen Internetissä.

SIRKKU SUONTAUSTA-KYLÄINPÄÄ, LL, perhelääkäri, perheterapeutti, on toiminut terveyskeskus- ja koululääkärinä Janakkalan kunnassa sekä nuorisopsykiatrian poliklinikan lääkärinä KHKS:ssa. Suontausta-Kyläinpää on kirjoittanut kirjoja (mm. Perhesalaisuudet - vaikenemisesta vapauteen, 2008). Mielenkiinnon kohteina erityisesti ovat oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi, mielenterveys- ja perhetyö sekä yhteistyö eri osapuolten välillä.

ANNE-MARI TUOMINIEMI, TtM, työskentelee Friends -ohjelman suunnittelijana ja kouluttajana Aseman Lapset ry:ssä. Tuominiemen työ ja tutkimus kohdistuvat kouluikäisten mielenterveyden edistämiseen.

Katja Joronen • Anna Koski (toim.)

Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä

Koulun ammattilaisten ja perheen arki kuormittuvat nykyisin yhä enemmän tunne-elämän ja ihmissuhteiden aiheuttamista ristiriidoista. Koululaisten tunne- ja sosiaalisten taitojen edistämisestä on todettu olevan merkittävää hyötyä sekä heidän henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa elämässään että koulumenestyksessä.

Tässä kirjassa keskitytään koululaisten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin, sen arviointiin ja työmenetelmiin tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi peruskoulussa. Kirja esittelee ensiksi kouluhyvinvointia, oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja näiden arvioinnin hyödyntämistä kouluyhteisön kehittämisessä. Toiseksi kirjassa pureudutaan käytännön tasolla tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen koulun rakenteiden kuten kouluterveydenhuollon, kodin ja koulun yhteistyön sekä moniasiantuntijuuden hyödyntämisen, vertaistuen ja draaman avulla. Lopuksi kirja esittelee kolme koulussa tai internetissä toteutettavaa ohjelmaa tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi.

Kirja tarjoaa monipuolisia työkaluja koululaisten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin vahvistamiseksi, ja se on suunnattu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville ja oppilaiden vanhemmille. Osa kirjan aihealueista soveltuu erityisesti oppilashuoltoryhmään kuuluville ammattilaisille: kouluterveydenhoitajille, opettajille, rehtoreille, kuraattoreille ja psykologeille. Kirjaa voidaan hyödyntää myös oppikirjana alan korkeakoulutasoisessa perustutkinto- ja täydennyskoulutuksessa.



Kansi Mikko Reinikka | Albert Hall | Kannen valokuva Hanna Kokkala

ISBN 978-951-44-8157-4



9 789514 481574



TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS