

Friends-ohjelma perusopetuksen ammattilaisten välineenä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Lokakuu 2012
Marja Mihaljov

Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Marja Mihaljov			
Työn nimi - Arbetets titel Friends-ohjelma perusopetuksen ammattilaisten välineenä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa			
Title The Friends Program as a Tool for Teaching Social-Emotional Skills in Elementary and Secondary Education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 s. + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Tavoitteet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata arkikäytänteitä ja -kokemuksia, jotka liittyvät lasten ja nuorten mielen hyvinvointia tukevan Friends-ohjelmaan, ja tätä kautta arvioida toteutuksessa yleisimmin toimivia ratkaisuja sekä ohjelman kehitysmahdollisuuksia peruskoulun näkökulmasta. Australiassa kehitettyä Friends-ohjelmaa on tutkittu ja sovellettu kansainvälisesti runsaasti, mutta sen soveltamisesta suomalaisessa peruskoulussa on vain vähän aiempaa tutkimustietoa. Menetelmät. Tutkimuksen ote oli laadullinen. Tutkimusaineisto oli osa palautekyselyä, jonka Aseman Lapset ry, Friends-ohjelman koulutuksesta ja materiaalista Suomessa vastaava järjestö, teki vuosina 2010 ja 2011 ohjaajakoulutuksen saaneille lapsi- ja nuorisotyön ammattilaisille. Tutkimushenkilöitä oli 43 ja he työskentelivät luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajina, oppilaanohjaajina ja koulunkäyntiavustajina peruskouluissa ympäri Suomen. Pääosin avoimista kysymyksistä koostuneen internet-kyselyn vastaukset käsiteltiin sisällönanalyysin keinoin. Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimustulokset osoittivat, että Friends-ohjelmaa oli toteutettu perusopetuksessa toimivasti monin eri tavoin ja hyvin erilaisille opetusryhmille. Pääosin perusopetuksen ammattilaiset pitivät Friends-ohjelmasta ja uskoivat sen olevan merkityksellinen niin oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen, luokkahuoneilmapiiriin kuin ohjaajan oman ammatillisen kehittymisen ja kompetenssinkin näkökulmasta. Ohjelman opetusmateriaalia pidettiin pääosin toimivana, mutta paikoin liian käsitteellisenä ja vaikeana osalle oppilaista. Ohjelman keskeisimmät haasteet liittyivät sisällöltään monipuolisen Friends-ohjelman edellyttämän ajan järjestämiseen ja tehokkaaseen käyttöön, työyhteisöltä ja oppilaiden vanhemmilta kaivatun tuen puutteeseen sekä ohjelmaa vastustaneiden oppilaiden motivoimiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa Friends-ohjelman kehittämisessä.			
Avainsanat - Nyckelord Friends-ohjelma, perusopetus, sosioemotionaaliset taidot, lasten ja nuorten mielen hyvinvointi			
Keywords the Friends Program, elementary and secondary education, social-emotional skills, child and youth well-being			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Marja Mihaljov			
Työn nimi - Arbetets titel Friends-ohjelma perusopetuksen ammattilaisten välineenä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa			
Title The Friends Program as a Tool for Teaching Social-Emotional Skills in Elementary and Secondary Education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year October 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract Objectives. The purpose of this research was to describe the everyday practices and experiences of elementary and secondary school educators regarding the Friends Program for preventing and treating anxiety in children and youth and to evaluate, from the educators' perspective, which practices used in the program are in general effective and which could possibly be improved. Originally developed in Australia, the program has been widely researched internationally, but there is very little previous research on how the program is being applied in the Finnish school system. Methods. The research used a qualitative approach. The data consisted of questionnaire responses from 43 educators working in different positions in elementary and secondary schools all over Finland. The data was collected by Aseman Lapset ry, the organization in charge of the Friends program in Finland, and the questionnaire was part of a broader survey that the organization carried out for the group leaders trained in 2010 and 2011. The questionnaire mainly consisted of open questions, and the data was processed by methods of content analysis. Results and Conclusions. The findings of this research showed the Friends program was functionally applied to education in various ways and for various groups. The program was mainly liked by the educators, who saw it as a meaningful tool for improving the pupils' social-emotional skills, the classroom atmosphere, and their own professional expertise and competence as educators. Furthermore, the educators considered the educational material for the program to be mainly functioning but partly too abstract and difficult for some pupils. The main challenges with the program were related to the difficulties of efficiently arranging and using the time required for the demanding program, the lack of support from the group leaders' work community and the pupils' parents, and motivating the pupils that were against the program. The results can be applied to the development of the Friends program in Finland.			
Avainsanat - Nyckelord Friends-ohjelma, perusopetus, sosioemotionaaliset taidot, lasten ja nuorten mielen hyvinvointi			
Keywords the Friends Program, elementary and secondary education, social-emotional skills, child and youth well-being			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN OPETTAMINEN PERUSKOULUSSA.....	4
2.1	Tunnetaidot hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen perustana	4
2.2	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen merkityksestä ja edellytyksistä peruskoulussa.....	8
2.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot perusopetussuunnitelmassa	13
3	KOULULAISTEN MIELEN HYVINVOINTIA TUKEVA FRIENDS-OHJELMA.....	18
3.1	Friends-ohjelman tausta ja teoreettiset perusteet	18
3.2	Friends-ohjelman toteuttaminen käytännössä.....	23
3.3	Aiempi tutkimus Friends-ohjelmasta.....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
5.1	Metodologiset lähtökohdat	34
5.2	Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt	37
5.3	Aineiston analyysi	40
6	FRIENDS-OHJELMAN TOTEUTTAMINEN PERUSOPETUKSESSA	43
6.1	Kuvaus Friends-ohjelman toteuttamisesta perusopetuksessa	43
6.2	Kokemukset Friends-ohjelman toteuttamisesta perusopetuksessa	48
6.2.1	Opetusjärjestelyt	48
6.2.2	Opetusmateriaali	55
6.2.3	Ohjelman merkitys.....	60
6.3	Yhteenvedo tuloksista.....	66
7	LUOTETTAVUUS	69
8	POHDINTA.....	74
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	

KUVIOT

Kuvio 1. Friends-ohjelman edistämät taidot (Barrett 2011, 12.)	21
Kuvio 2. Friends-ohjelman rakenne ja keskeiset sisällöt (Aseman Lapset ry 2012).....	24
Kuvio 3. Vaikuttavan Friends-ohjaajan taidot (Barrett 2011, 23.)	26
Kuvio 4. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä	42

1 Johdanto

Suomalaisten koululaisten menestys oppimistuloksia mittaavissa tutkimuksissa on ollut kansainvälisesti erinomaista (ks. esim. PISA 2009 Results). Enemmistö lapsista ja nuorista on myös terveitä ja voi hyvin, mutta hyvinvointi on jakautunut entistä voimakkaammin ja vähemmistön pahoinvointi ja oireilu on lisääntynyt. Tämä on ilmennyt erilaisista lasten ja nuorten hyvinvointia kartoittavista tutkimuksista (mm. Suomen Akatemian SKIDI-KIDS 2011–2013, WHO-Koululaistutkimus 2009–2010), mutta ravistellut myös suomalaista arkea paljastuttuaan äärimmäisen järkyttävien kouluväkivallantekoina Jokelassa (2007), Kauhajoella (2008), Orivedellä (2012) ja Iisalmessa (2012).

Sisäasiainministeriö arvioi elokuussa 2011 maamme keskeisimmäksi sisäisen turvallisuuden uhaksi syrjäytymisen (Sisäasiainministeriön tiedote, 16.8.2011). Asia koskettaa syvästi erityisesti lasten ja nuorten parissa työskenteleviä, sillä esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesin teettämän tutkimuksen mukaan Suomessa oli vuonna 2008 ainakin 65 000 syrjäytyntä tai syrjäytymisvaarassa olevaa lasta ja nuorta, ja määrän arveltiin kasvavan noin tuhannella vuosittain. Syrjäytymisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsen tai nuoren putoamista jopa pysyvästi sosiaalisen-, koulutus- ja työelämän ulkopuolelle, jolloin hän on vaarassa sortua alkoholin, huumeiden ja rikollisuuden maailmaan. (Vainio, Helsingin Sanomat, 16.3.2008) Opettaja-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola (2012) toteaa huolestuneesti, ettei tilanteeseen ole saatu muutosta viime vuosien aikana, vaan syrjäytyneitä nuoria voidaan katsoa olevan maassamme jo kokonaisen ikäluokan verran. Vuonna 2013 voimaan astuvaa, nuorten pikaiseen työllistämiseen tähtäävää nuorten yhteiskuntatakuuta Laaksola pitää riittämättömänä ilman koulutukseen panostamista ja syrjäytymistä ennaltaehkäisevien toimien aloittamista jo päiväkodissa ja peruskoulussa. (Laaksola, Opettaja, 14.9.2012)

Kasvatuksen ja opetuksen perustehtävänä voidaan pitää yksilön kasvun ja kehittymisen tukemista, jotta hänestä tulee yhteiskunnan tasapainoinen jäsen. Tämä edellyttää paitsi tietojen ja taitojen haltuun ottamista myös oman elämänhallinnan lisäämistä ja kokemusta omasta arvosta. Haukkalan lasten- ja nuorisopsykiatrisen sairaalakoulun rehtori Pirjo Tilus (2003) on määritellyt syrjäytymisen vastakohtaksi selviytymisen ja elämänhallinnan. Hyvän elämän eväiksi Tilus määrittelee hyvän itsetunnon, psyykkisen ehey-

den ja terveen kokonaispersoonallisuuden. Valitettavasti yhä useammalla lapsella ja nuorella on kuitenkin toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn ongelmia, ja Tiluksen arvio siitä, että joka kolmas koululainen tarvitsee lisätukea selvitäkseen tyydyttävästi perusopetuksesta, on yhtenäinen yleisen arvion kanssa (esim. Paananen, Ylioppilaslehti, 11.5.2012). (Tilus 2003)

Lasten ja nuorten hyvinvointi sekä siihen vaikuttavat tekijät kiinnostavat minua suuresti, sillä pian valmistuvana luokanopettajana koululaisten arjesta tulee myös minun arkeani. Tiedostan hyvinvoinnin olevan kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytys, jonka tukeminen vaatii ohjaavalta aikuiselta monipuolisia valmiuksia: ymmärrystä lasten ja nuorten muuttuvasta todellisuudesta, kykyä tunnistaa heidän ongelmiaan sekä taitoa tukea lapsia ja nuoria erilaisten ristiriitojen ratkaisemisessa. Peruskoululaiset ovat alaikäisinä ja oppivelvollisina myös hyvin tavoitettavissa, minkä vuoksi kouluissa on tärkeää edistää ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä. Muun muassa tähän tarpeeseen pyrkii vastaamaan Maailman terveysjärjestö WHO:n hyväksymä Friends-ohjelma. Australialaisen tutkijan ja kliinisen psykologin Paula Barrettin kehittämä ohjelma pyrkii ennaltaehkäisemään lasten ja nuorten mielenterveyden häiriöitä, kuten ahdistusta ja masennusta. Maailmanlaajuisesti tutkittu ja sovellettu ohjelma perustuu lasten kognitiivis-behavioraalisen psykoterapian toimintamalleihin sekä erityisesti psykologi Phillip Kendallin ahdistuneisuushäiriöistä kärsivien lasten yksilöhoitoon 1980-luvun lopulla kehittämään Coping Cat -ohjelmaan.

Friends-ohjelman keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen, selviytymiskeinot vastoinkäymisten ja pettymysten varalle, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky rentoutua. Vahvasti tutkimustietoon nojaava ohjelma kannustaa myönteisiin ajatusmalleihin, vahvistaa minäkuvaa ja omanarvontunnetta sekä lisää uskoa omaan kyvykkyyteen. Friends-ohjelmaa voi toteuttaa sekä ryhmän parissa että yksilöllisessä ohjauksessa. Friends-koulutuksen saaneina ohjaajina toimivatkin niin opettajat, koulukuraattorit, oppilaanohjaajat, psykologit kuin muut nuoriso-, sosiaali-, ja terveysalan ammattilaisetkin.

(ks. www.friendsinfo.net ja www.asemanlapset.fi/articles/311/)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen Friends-ohjelmaa perusopetuksen ammattilaisten työvälineenä sosioemotionaalisten eli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa heidän

omasta näkökulmastaan suomalaisen peruskoulun viitekehyksessä. Viitataan tutkimuksen otsikossa Friends-ohjelmaan työvälineenä, koska kaikki tutkimushenkilöt eivät ole toteuttaneet ohjelmaa johdonmukaisesti ja kokonaisuudessaan, jolloin heidän kokemuksensa eivät ole suoraan verrannollisia esimerkiksi tutkimuksiin, jotka ovat kartoittaneet ohjelman läpivientiä ja vaikuttavuutta. Tutkimukseni perustuu Aseman Lapset ry:n vuodenvaihteessa 2011–2012 keräämään kyselypalautteeseen, jonka avulla pyrin kuvaamaan Friends-ohjelmaan perusopetuksessa liittyviä arkikäytänteitä ja -kokemuksia sekä arvioimaan ohjelman kehitysmahdollisuuksia perusopetuksen näkökulmasta. Tutkimushenkilöt työskentelevät luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajina, oppilaanohjaajina sekä koulunkäyntiavustajina peruskouluissa eri puolilla Suomea.

2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen peruskoulussa

Sosioemotionaalinen oppiminen (SEL, social and emotional learning) on suhteellisen uusi käsite koulutuksen historiassa. Se perustuu tunnustetun amerikkalaisen kehityspsykologi Howard Gardnerin moniälykkyysteoriaan sekä opettajien ja tutkijoiden kuluneina vuosina oivaltamaan tietoon siitä, että tieto itsestämme ja toisista sekä kyky soveltaa tätä tietoa luovaan ongelmanratkaisuun luo välttämättömän pohjan sekä akateemiselle oppimiselle että aktiiviselle ja rakentavalle kansalaisuudelle. (Cohen 1999, 3.)

Tarkastelen tässä luvussa sosioemotionaalisten taitojen opettamista peruskoulussa myös suomen kieleen vakiintuneempien käsitteiden, tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kautta. Alaluvussa 2.1 pyrin määrittelemään, mitä tunteilla ja tunnetaidoilla tarkoitetaan, ja tarkastelen tunnetaitojen yhteyttä vuorovaikutukseen. Seuraavassa alaluvussa 2.2 tarkastelen sosioemotionaalisen ulottuvuuden huomioimisen merkitystä ja edellytyksiä peruskoulussa, ja kolmannessa alaluvussa 2.3 kuvaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen tavoitteita ja sisältöjä perusopetuksen valtakunnallisissa perusteissa (2004).

2.1 Tunnetaidot hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen perustana

Psykologi ja psykoevolutiivisen emotioteorian kehittäjä Robert Plutchik (2003) ilmaisee, että kuluneen sadan vuoden aikana psykologit ja tutkijat ovat antaneet tunteille tuhansia erilaisia määritelmiä, mutta määritelmien vaihtelevuudesta huolimatta niissä toistuvat eräät avaintekijät. Tällaisia ovat seuraavat huomiot: tunteiden syntyminen pohjautuu tulkintaan, jonka yksilö tekee tilanteesta; tunteisiin liittyy vahvoja kehollisia reaktioita; tunteenilmaukset perustuvat geneettisiin eli perinnöllisiin mekanismeihin; tunteet välittävät tietoa ihmisten välillä; tunteet auttavat ihmistä sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin. Edellä mainittujen tekijöiden on puolestaan arvioitu olevan yhteydessä ihmisen selviämiseen ja sosiaalisten suhteiden säätelyyn. Plutchik kuitenkin jatkaa, että tunteiden tutkimiseen ja tutkimuksista johdettuihin määritelmiin liittyy myös selkeitä ongelmia, jotka liittyvät tunteiden kuvaamisen monitulkintaisuuteen, epäjohdonmukaisuuksiin käsitteen määrittelyssä, siihen, missä määrin eläinten käyttäytymisestä johdettu tieto pätee ihmisiin, sekä miten erilaiset tutkimustraditiot ovat ohjanneet tunteita koskevaa tutkimusta. (Plutchik, R. 2003, 1, 3–4.)

Tunneälyä tutkinut psykologian tohtori Daniel Goleman (1995) kertoo, että sana *emootio* eli tunne juontaa juurensa latinan verbistä *motere*, liikuttaa. *Emotere* tarkoittaa puolestaan liikuttamista pois päin. Goleman näkee käsitteen kuvaavan hyvin tunteiden perusmekaniikkaa: tunteet ohjaavat toimintaamme, ja pohjimmiltaan ne kaikki ovat yllykkeitä toimintaan. Goleman havainnollistaa, että selkeimmin tunteen ja toiminnan yhteyden havaitsee tarkkailemalla pikkulapsia ja villieläimiä, kun taas käytöstään säätelevissä aikuisissa voi havaita säännöllisesti erään eläinkunnan merkillisyyksistä: tunteita, jotka eivät johda asianmukaisiin reaktioihin. (Goleman 1995, 23.)

Michael Lewis (1999), tunnustettu ihmisten emotionaalista ja älyllistä kehitystä tutkinut psykologian tohtori, on esittänyt, että tunteiden ja ajattelun välinen yhteys tulee ilmi muun muassa yksinkertaisessa tilanteessa, jossa kerromme olevamme iloisia. Tällöin tulemme nimittäin paljastaneeksi kaksi tekijää: ensinnäkin sen, että mielentilamme on iloinen, mutta myös sen, että tiedostamme iloisen mielentilamme. Lewis esittää, että perustavanlaatuisen tunteiden, kuten pelon, vihan, surun ja ilon, muodostuminen ei edellytä itsetietoisuutta tai -havainnointia, mutta lukuisat monimutkaisemmat tunteet, kuten häpeä, syyllisyys ja ylpeys, sisältävät aina ihmisen käsityksen itsestään. Näiden tunteiden muodostuminen edellyttää siis ihmiseltä kognitiivista toimintaa, itsearviointia suhteessa hänen käyttökselleen asetettuihin normeihin, sääntöihin ja tavoitteisiin. (Lewis 1999, 132.)

Lewis (1999) jatkaa, että kun ihminen on sisäistänyt häneen kohdistuvat, kulttuurisesti vaihtelevat odotukset, hän ei enää tarvitse toisen ihmisen konkreettista läsnäoloa reagoidakseen niihin. Tämä johdonmukaisten ulkoisten odotusten ymmärtäminen ja sisäistäminen on Lewisin mukaan äärimmäisen tärkeää, sillä juuri rajojen avulla kehittyvä ihminen oppii tarkastelemaan toimintaansa ympäristön näkökulmasta ja ennakoimaan oman toimintansa seurauksia. Jos lapsi ei opi ymmärtämään olevansa oman toimintansa ohjaaja ja hallitsemaan omaa toimintaansa, ei hänellä ole keinoja myöskään itsearviointiin. Itsearviointi edellyttääkin normien, sääntöjen ja tavoitteiden tiedostamisen lisäksi käsitystä siitä, että myös oman toiminnan arviointi on henkilön omaa toimintaa. (Lewis 1999, 133.)

Edellä kuvattuihin prosesseihin liittyy aina käsitys vastuusta, sillä oman toiminnan arvioinnista suhteessa yksilöön kohdistuviin odotuksiin ei muodostu tunnetta, esimerkiksi

ylpeyttä tai häpeää, ilman yksilön uskoa siihen, että hän on itse vastuussa toimintansa positiivisista tai negatiivisista seurauksista. Tämä käsitetään erotukseksi yksilön sisäisen ja ulkoisen attribuution eli toiminnan selitysmallin välillä. Ihminen, joka selittää tapahtumat ulkoisesti, voi esimerkiksi uskoa huonon koemenestyksen johtuneen rakennustyömaan melusta, minkä takia hänellä oli ollut vaikeuksia nukkua koetta edeltävänä yönä. Tällöin henkilö ei luultavasti syyllistä itseään heikosta lopputuloksesta toisin kuin henkilö, joka selittää tapahtumat sisäisesti, itsensä kautta, ja uskoo lopputuloksen johtuvan henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. Näin ollen voidaan sanoa, että tiettyjen tunteiden muodostuminen riippuu siitä, millaiseksi yksilö tulkitsee oman vastuunsa suhteessa sekä omaan toimintaansa että käsityksiin häneen kohdistuvista odotuksista. (Lewis 1999, 133–134.)

Peruskoulussakin työskennellyt psykologi ja psykoterapeutti Kimmo Häärä (2004) tähdentää, että lasten tunne-elämän vaikeudet voidaan määritellä pääpiirteittäin itsekontrollin käsitteen kautta: itsekontrollia on joko liian paljon tai liian vähän. Kun kyse on ylikontrollista, on henkilön tarkkaavaisuus suuntautunut korostetusti itseen, jolloin ongelmat, kuten masentuneisuus ja ahdistuneisuus kumpuavat tavanomaisesti ajatusvääristymistä. Alikontrolliin pohjautuvat sen sijaan ongelmat, kuten aggressiivisuus, tottelemattomuus ja hyperaktiivisuus, joita kutsutaan myös acting out -käyttäytymiseksi, tiedostamattomien yllykkeiden purkautumiseksi toimintana. (Häärä 2004, 79.) Emotionaalista kehittymistä ja oppimista tutkinut Paul Greenhalgh (1994) ilmaisee, että lapset voivat aikuisten ohjauksen avulla oppia tunnistamaan paremmin omia tunteitaan ja omaa toimintaansa sekä ymmärtämään, että vaikeudet voidaan selvittää puhumalla acting out -käyttäytymisen sijaan (Greenhalgh 1994, 168).

Greenhalghin (1994) mukaan kyky tiedostaa ja hallita omat tunteensa on yksilön hyvinvoinnin rinnalla suoraan yhteydessä ihmisen kykyyn huolehtia suhteistaan toisiin ihmisiin. Vastaavasti lapset, joilla ei ole yhteyttä omiin tunteisiinsa, eivät kykene käsittelemään negatiivisia tunteitaan, kuten kateutta ja vihaa, suhteissaan toisiin ihmisiin, jolloin he käyttäytyvät kuin olisivat omien tunteidensa uhreja. Tästä seuraavat näiden lasten kohtuuttoman voimakkaat, tiedostamattomat ja hallitsemattomat tunteenpurkaukset sekä omien epämiellyttävien tunteiden projisoiminen eli heijastaminen toisiin ihmisiin. Vuorovaikutustaitojen oppimisen tehokkuus esimerkiksi tilanteessa, jossa lasta opetetaan lainaamaan tavaraa kohteliaasti tai pelaamaan reilusti ja sääntöjen mukaisesti, riippuu-

kin Greenhalghin mukaan juuri lapsen kyvystä tunnistaa omia ja toisten tunteita. (Greenhalgh 1994, 168–169.)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat myös vahvasti yhteydessä yksilön moraaliseen kehitykseen ja sitä kautta hänen yhteiskunnalliseen elämäänsä: kykyyn arvioida, mikä on oikein ja mikä väärin, ja liittyä rakentavaksi yhteiskunnan jäseneksi. Tunneällyn tutkija Daniel Goleman (1995) painottaa, että tunnetaitoja on paitsi mahdollista myös suotavaa opettaa lapsille, sillä tunneällyn avulla lapset kykenevät käyttämään paremmin geeniarvonnassa saamiaan älyllisiä valmiuksia. Goleman tarkoittaa, että tunneäly muodostaa yhteyden tunteiden, luonteen ja moraalisten vaistojen välille, mikä on välttämätöntä yhteiskunnallisen elämän perustavanlaatuisen eettisten normien ylläpitämiseksi. Hyvät tunnetaidot ovatkin Golemanin mukaan suorastaan moraalisuuden edellytys: esimerkiksi hyväntahtoisuutta ei voi esiintyä ilman empatiakykyä eli kykyä ymmärtää toisten tunteita, sillä mikäli ei ymmärrä toisten tunteita, ei voi myöskään välittää niistä. Laajennettu älykkyyden määritelmä korostaakin tunteita elämäntaitoja tarkasteltaessa. (Goleman 1995, 13–14.)

Lasten aivojen kehitykseen paneutunut aivotutkija ja Helsingin yliopiston emeritusprofessori Matti Bergström (1997) soveltaa fysiologian tietämystään lasten ja heidän kasvatuksensa ongelmiin kuvatessaan, että ihmisen minuus on taistelutanner, johon kuuluvat voimakkaat tunnetilat, ja että selviämme elämässä parhaiten, jos olemme tottuneet kohtaamaan ristiriitoja ja ratkaisemaan ne eduksemme. Bergström osoittaa, että aivojen resurssit ovat valtavat, mutta fysiologian näkökulmasta määriteltynä resursseja on vain kolmea lajia: pääasiassa lihaksia ohjaava tajunnan *voimaresurssi*, dataperusteinen informaatiokapasiteetti eli *tietoresurssi* ja informaation tärkeysjärjestykseen asettava valinta- eli *arvoresurssi*. Bergström kuvaa kokemuseräisen tiedon osoittaneen, että neurofysiologisen informaation muodostavat hermosolut ja synapsit taistelevat aivoissa tiilasta samoin kuin esimerkiksi ihmisen sokeutuessa tunto- ja kuuloaisti taistelevat näkökyvyn menetyksen korvaamisesta. Kolmannen resurssimuodon, valintakyvyn eli arvokapasiteetin, unohtaminen johtaa Bergströmin näkemyksen mukaan niin ikään kyvyttömyyteen käyttää tietoa ja energiaa, jolloin vaarana on, että kasvatamme kokonaisista sukupolvista arvoinvalideja: samanaikaisesti kun energia- ja tietovarantomme kasvavat suunnattomasti, vähenee arviointi- ja arvottamiskykymme romahdusmaisesti. (Bergström 1997, 18–25, 31–32, 28–29, 34.)

Bergström (1997) kritisoi sitä, että tietoyhteiskunnassa on korostettu tietojen oppimista ja että kouluilla on ollut tapana maksimoida tiedon määrä lasten ja nuorten aivoissa. Bergström perustaa kritiikkinsä aivojen rajalliseen informaatiopaineen sietokykyyn, joka on teoreettisten arvioiden mukaan lapsilla alhaisempi kuin aikuisilla. Bergström havainnollistaa, että ihanteellisessa paineessa aivot käsittelevät tehokkaasti informaatiota ja kykenemme ratkaisemaan ongelmia, mutta tietokyvyn ylittävä tiedonsyöttö ilmenee heikentyneenä keskittymis- ja havainnointikykyinä, ja yksilön käy hankalammaksi päätellä, mitä hän kokee, ja toimia luovasti. Bergström näkee informaatioähkyn olevan yhteydessä syrjäytymiseen: liikakuormittunut lapsi hakeutuu yhteiskunnassa vaistonvaraisesti informaatiotyhjiöön keventämään aivoissaan olevaa painetta, ja tiedon liikakuormitus voi johtaa jopa informaatiovihamielisyyteen, joka puolestaan laajenee vihamielisyydeksi yhteiskuntaa, työtä, lakeja, sääntöjä, tiedettä ja yhteiskunnan instituutioita kohtaan. (Bergström 1997, 34, 37–39.)

Bergström huomauttaakin, että harjaannuttaaksemme aivoja parhaalla mahdollisella tavalla täytyy kaikkia resursseja – voima-, tieto- ja arvokapasiteettia – harjaannuttaa tasapuolisesti. Koska emme tiedä, minkälaiseen tulevaisuuteen lapsemme on kasvatettava, on koulussa Bergströmin mukaan tavoiteltava aivojen monipuolisten resurssien maksimointia, jolloin tieto-aineilla on oltava sama arvo voima- ja arvoaineiden kanssa. (Bergström 1997, 78–79.) Seuraavassa luvussa syvennynkin tarkastelemaan tässä luvussa jopa moraalisuuden edellytykseksi luonnehdittujen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen merkitystä ja edellytyksiä peruskoulun näkökulmasta.

2.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen merkityksestä ja edellytyksistä peruskoulussa

Amerikkalainen kasvatustieteen tohtori Judith L. Meece (2002) pohjaa näkemyksensä lääketieteen tohtorin ja lastenpsykiatrian professorin James P. Comerin ym. (1996) tutkimustuloksiin sanoessaan, että perheen ja vertaisryhmän rinnalla koulu on yksi lapsen kehitykseen voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä. Meecen mukaan on mahdollista, että mikäli lapsella tai nuorella ei ole muuta yhteyttä hyvinvoinnistaan huolehtiviin aikuisiin tai yhteisöihin, on koulu hänelle ensisijainen yhteiskuntaan sopeutumiseen vaikuttava taho. Jo yksin se, että lapset ja nuoret viettävät koulussa hyvin suuren osan val-

veillaoloajastaan, tekee Meecen mukaan koulusta potentiaalisesti vaikutusvaltaisen kehityksen ohjaajan. Meece toteaaakin, että opettajilla, luokkatovereilla ja opetussuunnitelmalla on tärkeä rooli lapsen elämänsä elämissä. (Meece 2002, 9–10.)

Daniel Goleman (1995) kertoo Howard Gardnerin, kuuluisan kehityspsykologin ja moniälykkyysteorian kehittäjän, todenneen hänelle, että suurin lahja, jonka koululaitos voi lapsen kehitykselle antaa, on ohjata lasta kohti alaa, jolle hänen kykynsä parhaiten sopivat sekä elämänsä alueita, joilla hän on taitava ja tyytyväinen itseensä. Gardnerin mukaan monet, joiden älykkyyssosamäärä on poikkeuksellisen korkea työskentelevät ihmisille, joiden älykkyyssosamäärä on tavanomainen, mikäli esimiesten interpersoonallinen eli ihmisten ja heidän välisten suhteiden ymmärtämiseen liittyvä älykkyys on korkea ja alaisten matala. Kuitenkin lapset alistetaan samaan koulutukseen, jossa kaikkia arvostellaan kapeakatsisten mittapuiden ja tavoitteiden mukaan. Goleman toteaaakin, että arvostelu tulisi jättää vähemmälle ja sen sijaan lapsia tulisi auttaa löytämään omat lahjansa ja kehittämään niitä, sillä elämässä voi menestyä tuhansilla eri tavoilla. (Goleman 1995, 58–59, 64.)

Kasvatuspsykologit Carmel Cefai ja Paul Cooper (2009) tuovat esiin, että jo sata vuotta sitten filosofi ja psykologi John Dewey korosti luokkahuoneen sosiaalista ja emotionaalista luonnetta ja sosiaalisten prosessien yhteyttä oppimiseen. Samankaltaisia lähestymistapoja kasvatukseen ja opetukseen ovat kehittäneet muun muassa italialainen Montessoripedagogiikan luoja Maria Montessori, skotlantilainen kasvattaja ja Summerhill-koulun perustaja A. S. Neill ja henkisesti häiriintyneisiin lapsiin erikoistunut psykologi Bruno Bettelheim. Kuitenkin kasvatuksen ja opetuksen valtavirralla on 1900-luvulla ollut tunnuksenomaista korostaa tiedon hankkimista sosioemotionaalisten taitojen kustannuksella. Sosioemotionaalisten taitojen on ollut vaikeaa saada osakseen luku- ja laskutaidon kaltaista arvostusta ja todellista jalansijaa opetussuunnitelmassa. Parin viime vuosikymmenen aikana kasvatuksen ja opetuksen käytänteissä on kuitenkin tapahtunut yhä voimistuva muutos kohti humanismia eli ihmisyyden korostamista sekä toiminnan kokonaisvaltaisuuden ja sosioemotionaalisen ulottuvuuden huomiointia. (Cefai & Cooper 2009, 15–16.)

Pääosin koululaisten parissa työskennellyt psykologi ja psykoterapeutti Kimmo Häärä (2004) valottaa sosioemotionaalisten taitojen opettamisen merkityksellisyyttä psykolo-

gian paradigman muutoksen kautta. Häärä esittää, että kognitiivisen psykologian käsitksissä ihminen on muuttunut aktiiviseksi oppijaksi ja maailmankuvansa rakentajaksi. Tämä muutos on liittynyt laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten yksipuolisen ja tottelemiseen perustuvan auktoriteetin murenemiseen, mikä on näkynyt koulumaailmassa selvästi lisääntyneinä työrauhaongelmina. Näin ollen itsereflektioon, omien sisäisten tilojen havainnointiin ja suhtautumiseen, perustuvien taitojen ja vastavuoroisuuteen pohjaavien työtapojen merkitys on korostunut huomattavasti. Häärä kertoo tulleen sa uransa ja koulutuksensa myötä vakuuttuneeksi siitä, että peruskoulu on sopiva foorumi sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Näkemystään hän vahvistaa mainitsemalla, että lasten ja nuorten kognitiivista psykoterapiaa paljon kehittänyt professori Tammie Ronen kertoi Kuopiossa kesäkuussa 2003 pidetyssä seminaarissa määrittelevänsä itsensä opettajaksi suhteessa terapiassa oleviin lapsiin. (Häärä 2004, 76–77.)

Neuropsykologi Sam Goldstein ja Robert B. Brooks (2006), resilienssiin eli henkiseen sinnikkyyteen, motivaatioon ja perhesuhteisiin erikoistunut psykologian tohtori, toteavat, ettei yksikään lapsi ole turvassa nykyajan kiireisessä ja stressintäyteisessä ympäristössä, vaan jopa lapset, jotka eivät hyväksi onnekseen kohtaa merkittäviä onnettomuuksia tai liiallista henkistä kuormitusta, joutuvat käsittelemään monenlaisia paineita. (Goldstein & Brooks 2006, 3.) Psykologian professori Margaret O’Dougherty Wright ja lapsuusajan kehityspsykologian tohtori Ann S. Masten (2006) tuovat esiin, ettei resilienssi, pärjäävyys, ole suoraan seurausta lapsen persoonallisuudesta tai kotiolosta, vaan siihen vaikuttavat myös yhteisöt, kuten koulu, ja ympäröivä kulttuuri, kuten koulutuksen arvostus ja yhteiskuntapoliittiset päätökset koulutukseen suunnatuista resursseista. (O’Dougherty Wright & Masten 2006, 24.)

O’Dougherty Wright ja Masten (2006) kertovat viime vuosikymmenien resilienssitutkimuksen osoittaneen, että yksilön kykyyn palautua vastoinkäymisistä ja näin ollen hänen kehityksensä suuntiin on mahdollista vaikuttaa ennaltaehkäisevillä interventioilla eli sosiaalisella ohjauksella, joka auttaa yksilöä ymmärtämään muun muassa myönteisiä kehityssuuntia vastoinkäymisiä kohdatessaan. Eräs mielenkiintoinen kokonaistulos on, että esimerkiksi hyvä itsetunto ja myönteiset odotukset tulevaisuudelle ovat yhteydessä lapsen pärjäävyyteen elämässä vain, jos ne ovat realistisessa suhteessa hänen kykyihinsä. Vastaavasti epärealistiset odotukset ja käsitykset itsestä näyttävät johtavan suoranaisiin ongelmiin. Toisin sanoen, elämässä pärjääminen on tutkimustulosten valossa vah-

vasti yhteydessä yksilön kykyyn ymmärtää itseään ja muita. (O'Dougherty Wright & Masten 2006, 18, 27.)

Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen merkitys on yleisesti tunnustettu, on poliittinen päätöksenteko Suomessa ajoittain suorastaan vaikeuttanut niiden tehokasta opettamista. Nuorisokasvatuksen professori ja koulutukseen erikoistunut tutkija Kirsi Pohjola kritisoi voimakkaasti jo vuonna 2005 ristiriitaa koulutuksellisten tavoitteiden ja yhteiskunnallisen päätöksenteon välillä Suomessa. Pohjolan mukaan asiantuntijalausunnat, oppilashuoltolaki, perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) painottavat lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimista ja koulun merkitystä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun edistäjänä. Samalla kouluja lakkauteetaan ja yhdistetään, koulut ja luokkakoot suurenevat, lasten kanssa työskentelevien aikuisten määrä vähenee ja työn kuormittavat vanhemmat siirtävät huomaamattaankin monia rutiineihin ja rajoihin liittyviä kasvatustehtäviä koululle. Pohjola (2005) jatkaa, että virallisista tavoitteista huolimatta tutkimustulokset kertovat huonosta kouluviihtyvyydestä, kiusaamisesta ja lasten pahoinvoinnista, kuten unettomuudesta ja stressistä. Pohjolan mukaan tämä johtuu siitä, että hyvinvoiva koulu ja hyvinvoivat lapset tarvitsevat ennen kaikkea riittävästi aikaa ja tilaa aikuiskontakteille: hetkiä kohdata sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti aikuisia, jotka ohjaavat lasta kasvamaan, sekä tunteen turvallisesta kasvuympäristöstä, jossa on tilaa kysymyksille. (Pohjola, Helsingin Sanomat, 10.4.2005)

Kasvatustieteen tohtori ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkaisen (2012) avoin kirje Suomen päättäjille opetusalan ammattilaisten puolesta tuo hyvin ilmi, ettei tilanne ole muuttunut ainakaan positiiviseen suuntaan kuluneiden vuosien aikana. Luukkainen kuvaa Suomen koulutuspoliittista, Pohjolan (2005) edellä tarkemmin erittelemää päätöksentekoa opettajakunnan siipien katkomiseksi. Luukkainen lisää, että lasten ja nuorten lisäksi opettajakunta kohtaa työssään ne aikuiset, joista ei ole pidetty huolta ja jotka eivät ole saaneet osakseen aikuisen rakastavaa huomiota. Opetuksen ammattilaisilla jääkin Luukkaisen mukaan liian vähän aikaa sille, mihin heidät on koulutettu, kun heidän täytyy toimia liian paljon isinä ja äiteinä. Heidän oppilailtaan odotetaan huipputuloksia, lukuisia tietoja ja taitoja, mutta myös elämänhallintavalmiuksia. (Luukkainen, Opettaja, 14.9.2012)

Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksen ymmärtäminen yksilön elämän kannalta perustuu kehityspsykologiseen tutkimukseen, ei sen pohjalta ole välttämättä tehty vaadittavia rakenteellisia uudistuksia peruskoulussa. Keltikangas-Järvinen (2000), tunnettu suomalainen psykologi ja kokeellisen persoonallisuustutkimuksen uranuurtaja, ihmettelee kasvatopsykologisen tiedon sivuuttamista muun muassa opetuksen järjestelyissä, joiden avulla tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus pyritään mahdollistamaan. Keltikangas-Järvinen tuo esiin, että synnynnäisesti erilaiset lapset tarvitsevat erilaisen kohtelun tullakseen yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta riittävän samanlaisiksi aikuisiksi, jotka voivat erilaisesta synnynnäisestä temperamentistaan huolimatta sopeutua ja tulla toimeen keskenään. (Keltikangas-Järvinen 2000, 78.)

Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan yksilöllisyyden vaatimus on kehityspsykologian näkökulmasta suurimmillaan varhaislapsuudessa, vaikka yhteiskunnassamme pienet, yksilöllistä kohtelua tarvitsevat lapset kasvatetaan ryhmissä kuvitellen, että heistä tulee tällä tavoin sosiaalisia ja itsenäisiä persoonia. Sen sijaan murrosiässä, jolloin lapsi tarvitsisi kehitystään varten ympärilleen ryhmän, esimerkiksi pysyvän oman luokan, korostetaan yksilöllisyyttä, jonka nimissä rakennetaan luokaton koulu ja puretaan lapsen tukirakenteet. Kun ryhmässä kasvanut lapsi menettää ryhmän nimenomaan siinä iässä, jossa hän sitä kehityspsykologisesti tarvitsee, on vaarana syrjäytyminen. Keltikangas-Järvinen näkeekin, että yhteiskunnan kasvatuskäytännöt ovat ristiriidassa kehityspsykologian kanssa, jonka mukaan sosiaalisuus ja kyky tulla toimeen ryhmässä rakentuvat ihmisen yksilöllisen identiteetin, minäkuvan, varaan. (Keltikangas-Järvinen 2000, 78.)

Vaikka päätöksentekijöillä ja järjestelmällä on keskeinen rooli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen toteutumisessa, on myös opetuksesta käytännössä vastaavilla opettajilla suuri merkitys. Kahden vuosikymmenen ajan kasvatuksen ammattilaisia sosioemotionaalisen ulottuvuuden huomioimiseen kouluttanut psykologian tohtori Robert B. Brooks (1999) kertoo kohdanneensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksen tunnustavien opettajien lisäksi opettajia, jotka kokivat, ettei heillä ole koulutusta, asiantuntemusta tai velvollisuutta työskennellä oppilaiden emotionaalisen elämän parissa. Brooks kuitenkin korostaa, että opettajan ajattelutavalla on ratkaiseva merkitys siinä, onnistuuko hän luomaan turvallisen, jokaista arvostavan luokkahuoneilmapiirin ja tukemaan lasten sosioemotionaalista kehitystä kouluopetuksen puitteissa. Brooks painottaakin, etteivät mitkään opetusstrategiat ole erityisen tehokkaita, jos niitä toteuttaa nega-

tiivisella asenteella kuormitettu opettaja, joka ei aidosti arvosta elämänmittaista vaikutustaan oppilaiden elämään. (Brooks 1999, 61–62.)

Kasvatustieteiden lisensiaatti Tia Isokorpi (2004) jakaa Brooks'n näkemyksen opettajan luoman emotionaalisen ilmapiirin merkityksestä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa, mutta huomauttaa, että oppimiskulttuurin muutos opiskelijoita aktivoivien menetelmien suuntaan edellyttää suuria muutoksia myös opettajan roolissa. Kun opettamisessa pyritään oppilaan itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden kehittämiseen sekä sisäisen oppimis- ja kehittymishalun löytymiseen, edellytetään oppilaan henkilökohtaisen pohdinnan lisäksi opettajalta identiteettityötä ja uudenlaista vuorovaikutuskulttuuria, jossa vaihtuville tilanteille herkistynyt opettaja ikään kuin johtaa oppilaiden tunteita oikeaan suuntaan. Roolimuutoksen oppiminen edellyttää ammatillista kasvamista, joka on ihmissuhdeammateissa monimutkainen, pitkäkestoinen ja yksilöllinen, omiin kokemuksiin ja omaan persoonaan kytkeytyvä prosessi. Tähän prosessiin opettaja tarvitsee ulkopuolista tukea, koulutusta ja aikaa. Isokorpi toteaa vielä, että opettajille oma opetustapa on herkkä asia, jonka muuttaminen edellyttää myös yksilöllistä ja riittävän turvallisesti koettua kehitysohjelmaa. Kuitenkin jopa kehitysohjelman sisällöstä ja opettajan lähtökohtaisesta kehittymishalusta riippumatta opettaja saattaa suhtautua epäillen koulutuksen ideaan etenkin elämäntilanteessa, jossa hän on väsynyt, paineinen ja turhautunut. (Isokorpi 2004, 69, 74–76, 79–81.)

Millaisia yhteiskunnallisia odotuksia opetukseen ja opettajuuteen sitten kohdistetaan kokonaisvaltaisemmaksi muuttuneen ihmis- ja oppimiskäsityksen myötä? Tähän kysymykseen pyrin vastaamaan esittelemällä seuraavassa luvussa lakisääteiset perusopetuksen tavoitteet (2004) tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen osalta.

2.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot perusopetussuunnitelmassa

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu sekä 9–12-vuotiaille alakoululaisille että 13–16-vuotiaille yläkoululaisille suunnattua Friends-ohjelmaa, joten esittelen tässä kappaleessa vuoden 2004 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) Friends-ohjelmankin edistämien tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta vuosiluokilla 3–9. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat olennaisessa osassa perusopetuksen kokonaista-

voitteissa, sillä peruskoulun perimmäisenä tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. (Opetushallitus 2004, 14.) Toisin sanoen perusopetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille monipuolisia elämäntaitoja.

Koko opetuksen kattavan *Ihmisenä kasvaminen* -aihekokonaisuuden tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Pyrkimyksenä on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Näin ollen tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan. Tämän lisäksi opetuksessa pyritään siihen, että lapsi oppii tunnistamaan oikean ja väärän sekä arvioimaan toimintansa eettisyyttä. Myös esteettisten kokemusten tärkeyden tunnistaminen ja itsetuntemuksen vahvistaminen elämänlaadun kannalta ovat oleellisia tavoitteita. Itsensä kanssa toimimisen lisäksi lasta kasvatetaan kyvykkääksi toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Käytännössä kyse on omaan kasvuun ja kehitykseen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämisestä, itsetuntemuksen kehittämisestä, tunteiden tunnistamisesta ja käsittelystä, ympäristön havainnoimisesta ja tulkitsemisesta, itsensä tavoitteellisesta kehittämisestä, toisten huomioon ottamisesta ja kunnioittamisesta sekä vastuuntunnon kehittymisestä. (POPS 2004, 38.)

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden päämääränä on muun muassa auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta sekä kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia. Koulun odotetaankin tukevan oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, määrätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi, kriittiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä auttavan oppilasta muodostamaan realistinen kuvan omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tavoitteena on, että koululainen oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta; kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja sekä toimimaan yritteliäästi. Edellä mainittujen ohella oppilaan odotetaan muun muassa kehittävän peruskoulussa luovuuttaan sekä kykyään pitkäjänteiseen työskentelyyn ja oman toiminnan arviointiin. Edellä kuvatut tavoitteet pyritään

saavuttamaan muun muassa harjoittelemalla osallistumista, verkostoitumista ja vaikuttamista. (Opetushallitus 2004, 40–41.)

Aihekokonaisuudessa *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* tunnetaitojen merkitys korostuu tavoitteessa kehittää oppilaan vastuuntuntoa ja tarjota hänelle valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisten hyvinvoinnin puolesta. Koulun tavoitteeksi määritellään muun muassa tulevaisuusajattelun opettaminen ja tulevaisuuden rakentaminen ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle pohjalle. Opetuksen tavoitteiksi asetetaan muun muassa hyvinvoinnissa tapahtuvien muutosten havaitseminen, niihin liittyvien syy-seuraussuhteiden selvittäminen ja hyvinvoinnin edistäminen. Lisäksi oppilaalle pyritään antamaan keinoja arvioida oman toimintansa ja valintojensa vaikutuksia sekä omaan että toisten tulevaisuuteen. (Opetushallitus 2004, 41.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluu olennaisesti oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Vuosiluokkien 3–5 osalta oppilaan tavoitellaan kehittävän aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitoja eli rohkaistuvan esiintymään ja osallistumaan keskusteluihin, huomioimaan vastaanottajan viestinnässään, kuvailevan omia havaintojaan ja ajatuksiaan ja vertailevan niitä toisten havaintoihin, perustelevan omia sekä arvioivan toisten mielipiteitä. Vuosiluokilla 6–9 alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteita vuorovaikutustaitojen osalta pyritään syventämään, mikä edellyttää väistämättä myös tunnetaitojen vahvistamista. Oppilaan tavoitellaan kehittävän viestintävalmiuttaan ja tilannetajuaan, suojelevan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä sekä tottuvan siihen, että on erilaisia näkemyksiä ja tapoja osallistua vuorovaikutukseen. Omien näkemysten rohkean, suunnitelmallisen ja perustelevan ilmaisutavan lisäksi oppilaan tavoitellaan kommentoivan rakentavasti muiden ajatuksia ja ottavan huomioon sekä vastaanottaja että viestintätilanne. Tavoitteena on, että oppilas haluaa ja uskaltaa ilmaista itseään niin yksin kuin ryhmässä ja että hän edistää rakentavasti ryhmän pääsyä tavoitteeseen myös silloin, kun asioista ollaan eri mieltä. Lisäksi oppilaalle pyritään muodostamaan käsitys median ja tekstien mahdollisista tuottamista mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja. (Opetushallitus 2004, 49–52, 53–57.)

Kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin kuuluvat monenlaiset tunnetaidot: itsetuntemus, oman maailmankuvan rakentaminen, erilaisu-

den ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä kyky eettiseen pohdintaan. Uskonnon opetuksessa tarkastellaankin elämän eettistä ulottuvuutta ennen kaikkea oppilaan oman kasvun näkökulmasta. Uskonnon opetuksen eräänä tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoa, taitoja ja kokemuksia, jotka tukevat häntä henkilökohtaisen identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamisessa sekä elämän eettisen ulottuvuuden kohtaamisessa omassa ja yhteisön elämässä. Opetuksen lähtökohtana ovat oppilaiden omat tiedot ja kokemukset, ja opetuksessa tuodaan esille oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä. (Opetushallitus 2004, 204.)

Evangelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat yhteiset vuosiluokille 1–5. Näillä vuosiluokilla tavoitteina on yllä mainittujen yleisten tavoitteiden lisäksi oppilaan kyky luottaa elämään ja itseensä ja kohdata rohkeasti tulevaisuus. Lisäksi oppilaan tavoitellaan oppivan eettisten asioiden pohdintaa ja omien tunteiden ja kokemusten jakamista. Edellä mainittuihin liittyy oppilaalle itselleen läheisten elämänkysymysten ja oman maailmankatsomuksen tarkastelu sekä moraaliseen päätöksentekoon vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen ja huomioiminen omassa elämässä. Tavoitteisiin pyritään käsittelemällä luottamukseen ja turvallisuuteen liittyviä, oppilaiden elämäntilanteista nousevia kysymyksiä elämästä ja kuolemasta. Lisäksi elämää käsitellään ainutlaatuisena ja arvokkaana paneutumalla oppilaiden omiin juuriin; heidän perheensä ja sukunsa arvoihin ja perinteisiin. Tähän liittyy myös suvaitsevaisuus ja erilaisten katsomusten kunnioittaminen. Eettisyyteen oppilaita pyritään kasvattamaan muun muassa yhdessä elämisen ja oikeudenmukaisuuden kysymysten avulla. Vuosiluokilla 6–9 uskonnon opetuksen tavoitteet ja sisällöt tähtäävät alaluokilla kerättyjen tunnetietojen ja taitojen laajentamiseen ja syventämiseen: maailmankatsomukseen rakentumiseen vaikuttavien tekijöiden tiedostamiseen, elämän merkityksellisyyden ja rajallisuuden pohtimiseen, oman toiminnan seurausten tunnistamiseen sekä kykyyn keskustella edellä mainituista teemoista. (Opetushallitus 2004, 204–208.)

Terveystieto on yläluokilla 7–9 erillinen oppiaine, mutta vuosiluokilla 1–4 sen opetus kuuluu ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineryhmään ja vuosiluokilla 5–6 osaksi biologiaa ja maantietoa sekä fysiikkaa ja kemiaa. Terveystiedon opetuksen tavoitteet ovat yhteiset kaikilla vuosiluokilla. Opetuksen on tarkoitus muun muassa edistää oppilaan terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista kehittämällä tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia. Opetuksen lähtö-

kohtana on terveyden ymmärtäminen fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi toimintakyvyksi. Opetus on oppilaslähtöistä ja perustuu lapsen ja nuoren arkeen, kasvuun ja kehitykseen sekä ihmisen elämänkulkuun. Opetuksessa keskeistä on oppia ymmärtämään itseään ja erilaisuutta sekä ihmissuhteiden merkitystä hyvinvoinnille. Lisäksi oppilaan tavoitellaan tunnistavan, nimeävän ja ymmärtävän terveyttä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä sekä kehittävän hyvinvoinnille tärkeitä selviytymisen taitoja. Edellä mainittujen ohella terveystiedossa autetaan oppilasta arvioimaan ympäristön ja omien valintojen vaikutusta hyvinvointiin sekä ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitys yhteisöjen ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edellytyksenä. Henkilökohtaisemmallalla tasolla tavoitellaan oppilaan itsesäätelyn, vuorovaikutustaitojen, tunteiden ilmaisun sekä rakentavan ongelmanratkaisukyvyn vahvistamista. (Opetushallitus 2004, 200–202.)

Myös *oppilaanohjaus* perustuu pitkälti tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, sillä sen tehtävänä on muun muassa tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskeluvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Oppilaanohjauksen keskeinen tavoite on lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä. Oppilaita pyritäänkin ohjaamaan itsenäisyyteen, vastuullisuuteen, itsetuntemukseen ja oman toiminnan arviointiin, päätöksentekoon, tavoitteelliseen mutta joustavaan tulevaisuudensuunnitteluun sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Vuosiluokilla 3–6 oppilaanohjaus toteutetaan pääasiassa eri oppiaineiden opetuksen ja koulun muun toiminnan yhteydessä pyrkimällä kasvattamaan oppilasta itsenäistymiseen, vastuullisuuteen, yhteistoiminnallisuuteen ja toisten huomioon ottamiseen koulutyössä. Vuosiluokilla 7–9 oppilaanohjaus on erillinen oppiaine, jossa opinto-, koulutus- ja ammatinvalintojen vuoksi painotettavat itsetuntemuksen ja -arviointikyvyn taidot sekä vuorovaikutus-, tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot ovat oppilaanohjauksen keskeisiä tavoitteita. (Opetushallitus 2004, 258–260.)

3 Koululaisten mielen hyvinvointia tukeva Friends-ohjelma

Koska pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyviä arkikäytänteitä ja -kokemuksia sekä arvioimaan toimivia käytänteitä ja ohjelman kehittymismahdollisuuksia perusopetuksen näkökulmasta, esittelen tässä luvussa tarkemmin tutkimuksen kohteena olevan Friends-ohjelman. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 esittelen ohjelman taustan ja teoreettiset perusteet, toisessa alaluvussa 3.2 kuvaan ohjelman tavoitteita ja sisältöä, ja kolmannessa alaluvussa 3.3 tarkastelen ohjelmasta tehtyjä suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Olen jaotellut ohjelman kohteena olevat koululaiset lapsiin ja nuoriin vain tilanteissa, joissa kahdelle eri ikäryhmälle suunnatun ohjelman selkeä esittely on sitä edellyttänyt. Vastaavasti kuvatessani ohjelmaa yleisellä tasolla viittaan lapsi-käsitteellä sekä ala- että yläkouluikäisiin oppilaisiin.

3.1 Friends-ohjelman tausta ja teoreettiset perusteet

Friends-ohjelma on käytössä 20 maassa ja 17 kielellä. Ohjelman luoja Paula Barrett on aikaansaava lasten psykologian tutkija, joka toimii apulaisprofessorina Queenslandin yliopiston kasvatustieteen laitoksella ja johtaa vuonna 2003 perustamaansa innovatiivista ja palkittua Pathways Health and Research Centre -tutkimuskeskusta. Paula Barrett on uranuurtaja lapsuuden ahdistuneisuuteen kohdistuvassa ja empiiriseen näyttöön perustuvassa tutkimuksessa, ja hänen tutkimuksiaan on julkaistu ja siteerattu runsaasti arvostetuissa kansainvälisissä tiedelehdissä. (Barrett & May 2007; Barrett 2010; Barrett 2011, 168.) Barrett ja tunnustettu kliinisen psykologian professori Thomas H. Ollendick osoittavat, että lasten ja nuorten keskuudessa esiintyy paljon ahdistuneisuutta, joka on yleisin riskitekijä masennukseen sairastumisessa murrosiässä tai varhaisaikuisuudessa. Varhaiseen puuttumiseen keskittyvät ohjelmat, kuten Friends, ovatkin hyvin tärkeitä, koska niiden avulla voidaan tutkitusti ehkäistä ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden kehittymistä vahvistamalla tunne-elämän tasapainoisuutta ja edistämällä positiivisia selviytymistaitoja, ennen kuin vakavia emotionaalisia ongelmia ehtii syntyä. (Barrett & Ollendick 2004)

Alun perin lasten ja nuorten ahdistuksen ja masennuksen ennaltaehkäisemiseen luotu Friends-ohjelma perustuu yhdysvaltalaisen psykologin ja tutkijan Phillip Kendallin

1980-luvulla luomaan Coping Cat -työkirjaan, jota hyödynnettiin yksilöhoidossa lasten kanssa, joiden oli todettu kärsivän liiallisesta ahdistuksesta. Kendall oli ensimmäinen tutkija, joka toteutti satunnaisotantaan perustuvan hoitotutkimuksen lasten yleisistä ahdistusoireista, ja vuonna 1991 Paula Barrett alkoi kehittää Kendallin työn pohjalta ryhmätyöskentelyä ja vanhempien osallistumista sisältävää Coping Koala -ahdistuksenhoito-ohjelmaa osana väitöstutkimustaan. Vuonna 1998 Paula Barrett jatkokehitti Coping Koala -ohjelmaa yhdessä australialaisen Griffithin yliopiston tutkijakollegoidensa kanssa, jolloin ohjelmasta luotiin kaksi käyttäjäystävällistä ja ennaltaehkäisevää interventio-ohjelmaa: Friends for Children 7–12-vuotiaille lapsille sekä Friends for Youth 12–16-vuotiaille varhaisnuorille. Tästä Friends-ohjelman jatkokehittely eteni tutkimuspalautteen ja koulumaailman tarpeiden suunnassa tavoitteena muotoilla ohjelmasta mahdollisimman opettajaystävällinen ja maailmanlaajuisesti kouluun soveltuva, ja vuodenvaihteessa 2005–2006 ohjelmaa uudistettiin merkittävästi uusimman lapsuusajan ahdistuksen ja masennuksen ennaltaehkäisyä ja hoitoa sekä tunnekestävyyttä koskevan tutkimustiedon sekä kymmenien tuhansien oppilaiden, opettajien ja vanhempien antaman palautteen pohjalta. (Barrett & May 2007, 5–6.)

Lasten Friends-ohjelma pilotoitiin Suomessa lukuvuonna 2006–2007 kolmessa Helsingin kaupungin peruskoulussa yhteistyöprojektina Kansanterveyslaitoksen (nykyinen Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL), Helsingin kaupungin opetusviraston, Helsingin kaupungin terveyskeskuksen koulu- ja opiskelijaterveydenhuollon, Klaari Helsingin ehkäisevän nuorten päihdetyön, Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston, Diakoniammattikorkeakoulun ja Aseman Lapset ry:n kanssa. Hankkeen tavoitteena oli testata Friends-ohjelman ja siinä käytettyjen mittareiden soveltuvuutta Suomeen sekä selvittää ohjelman vaikuttavuutta suomalaisen peruskouluun soveltuvan ohjelman jatkokehittelyä varten. Kansanterveyslaitoksen toteuttama tutkimus projektista osoitti, että opettajat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat olivat tyytyväisiä Friends-ohjelman sisältöön ja toteutukseen ja että ohjelma sopi hyvin suomalaiseen kouluympäristöön (ks. luku 3.3). (Joronen & Pennanen 2007.) Nuorten Friends-ohjelma pilotoitiin Suomessa vuonna 2008 neljässä koulussa pääkaupunkiseudulla ja Varsinais-Suomessa. Hankkeesta kerätty kirjallinen palaute ja Netta Tiippanan lukuvuonna 2008–2009 toteuttama ohjelman vaikuttavuutta selvittänyt seurantatutkimus tuottivat lasten ohjelman tavoin Friends-ohjelman käyttöä tukevia tuloksia (ks. luku 3.3) (Tiippana 2008).

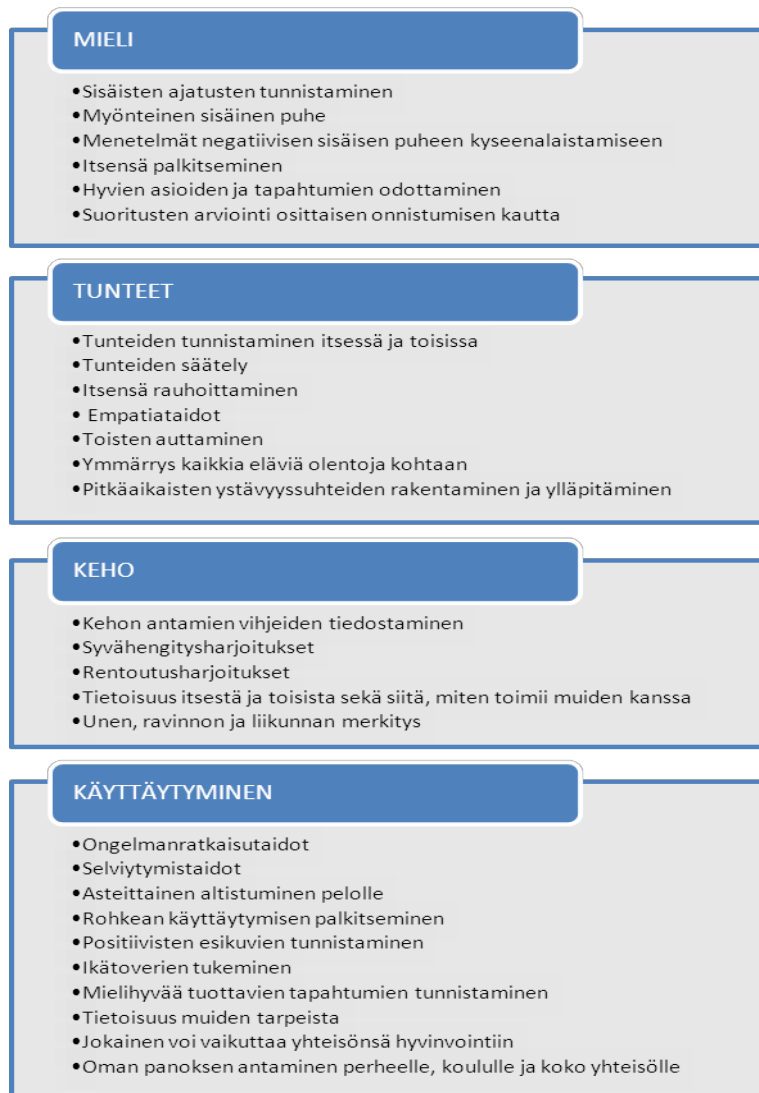
Friends-ohjelman keskeinen käsite on pärjäävyys (engl. resilience), ja ohjelman tavoitteena on varustaa lapset tiedoilla ja taidoilla, joiden avulla he voivat saavuttaa hyviä tuloksia haastavissakin elämäntilanteissa. Ohjelmassa suuntaudutaankin nykyhetken lisäksi tulevaisuuteen ja pyritään siihen, että opitut taidot olisivat siirrettävissä erilaisiin arjen tilanteisiin. Perustan tavoitteisiin tähtäävälle toiminnalle luo vertais- ja kokemukselliseen oppimiseen pohjautuva oppimiskäsitys. Näin ollen ohjelma on suunniteltu toteutettavaksi arkisessa ja turvallisessa ympäristössä, kuten koulussa, ja ryhmä koostuu samanikäisistä osallistujista, joita kannustetaan käsittelemään ja jakamaan omia kokemuksiaan. Ryhmäopetuksen uskotaan olevan tehokasta, koska on tutkittu, että ihmiset oppivat parhaiten havainnoimalla ja auttamalla toisia varsinkin tosielämän tilanteissa. Ohjelmassa korostetaan jokaisen ryhmän jäsenen ainutlaatuisia ja sen vuoksi arvokkaita tietoja ja taitoja, ja lapsia rohkaistaan oppimaan omista kokemuksistaan sekä ottamaan aktiivisesti osaa oppimiseen ja uusien ajatusten kehittelyyn. (Barrett 2011, 14–15.)

Friends on ainoa lasten ahdistuneisuuden ennaltaehkäisemiseen ja hoitoon kehitetty ohjelma, jonka Maailman terveysjärjestö WHO (World Health Organization) on hyväksynyt. Friends-ohjelma onkin huolellisesti tutkittu ohjelma, jolla on vankka teoreettinen perusta ennen kaikkea kognitiivis-behavioraalissa terapiassa. (Barrett & May 2007, 4, 7). Kognitiivisessä terapiassa tarkastellaan hyvinvointia rajoittavia ajatustapoja ja niiden yhteyksiä ongelmallisiin kokemuksiin, tunteisiin ja toimintatapoihin. Epätarkoituksenmukaisten ajattelutottumusten tunnistamisen ja muuttamisen ohella kognitiivisessä terapiassa kehitetään ongelmanratkaisutaitoja ja selviytymiskeinoja. Työskentely on usein hyvin käytännönläheistä, ja uusia suhtautumistapoja kokeillaan kognitiivisen terapian rinnalla jokapäiväisessä arkielämässä. Kognitiivis-behavioraalinen käsitteellistäminen tarkoittaa puolestaan lyhyesti sitä, että henkilön ongelmat määritellään käyttäytymisen tai toimintojen kielellä ja hänelle osoitetaan, miten eri tekijät säätelevät ongelmakäyttäytymistä. (ks. esim. Kähkönen, Karila & Holmberg 2001)

Ahdistuneisuuden ehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen tähtäävän Friends-ohjelman teoreettinen malli (ks. liite 1) kohdistuu monipuolisesti kognitiivisiin (mieli), emotionaalisiin (tunteet), fysiologisiin (keho) ja oppimisen (käyttäytyminen) prosesseihin, joiden katsotaan olevan yksilöllisessä vuorovaikutuksessa ahdistumisen kehittymisen, jatkumisen ja kokemisen kanssa. (Barrett 2011, 11–12.) Kuviossa 1 olen kuvannut teoreettiseen malliin sisältyvät Friends-ohjelman taidot, joiden avulla oppilaan on mahdollista

alkaa hallita erilaisia mieleen, tunteisiin, kehoon ja käyttäytymiseen liittyviä, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta aiheuttavia tekijöitä.

Kuvio 1. Friends-ohjelman edistämät taidot (Barrett 2011, 12.)



Kognitiivinen, mielen alue liittyy ajatuksiin, joita meille muodostuu itsestämme, toisistamme ja kohtaamistamme tilanteista. Ahdistuneilla lapsilla esiintyy usein negatiivista puhetta, jolle on tyypillistä itsen ja tulevien tapahtumien negatiivinen arviointi, täydellisyysvaatiminen tai tavoittelu sekä huoli epäonnistumisesta ja toisten mielipiteistä. Friends-ohjelman avulla pyritään ensinnäkin kehittämään lasten sisäistä puhetta kielteisestä myönteiseksi ja kannustavaksi, mikä perustuu psykologiseen periaatteeseen, jonka mukaan ajatuksemme vaikuttavat siihen, mitä tunnemme ja miten käytäydymme. Lisäksi ohjelmassa pyritään ohjaamaan lapsia entistä myönteisempään ja realistisempaan

itsearviointiin ja kannustamaan heitä palkitsemaan itseään myös yrittämisestä ja osittaisesta onnistumisesta. (Barrett 2011, 13.)

Emotionaalinen, tunteiden alue liittyy pysyvien ja varauksettomien ihmissuhteiden merkitykseen ihmisen elämässä sekä pitkäaikaisten ystävyyssuhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Friends-ohjelmalla lapsia opetetaan tunnistamaan ja ymmärtämään tunteita sekä itsessä että toisissa ja säätelemään omia tunteitaan jo varhaisessa vaiheessa, ennen kuin tunne on saanut ihmisen täysin valtaansa. Tähän liittyy olennaisella tavalla taito rauhoittaa itseään esimerkiksi hengittämällä syvään, menemällä kävelyllä, puhumalla tai kiinnittämällä oma huomio myönteisiin asioihin. Ohjelmassa lasten empatiataitoja pyritään kehittämään opettamalla heitä asettumaan toisen ihmisen asemaan ja auttamaan toista tuntemaan olonsa paremmaksi. Lisäksi lapsia rohkaistaan muodostamaan ja ylläpitämään terveelle perustalle rakentuvia ihmissuhteita. Tämä on tärkeää etenkin nuorten kohdalla, jotka rakentavat identiteettiään lähinnä vertaistensa ja ystävyyssuhteiden kautta. (Barrett 2011, 13.)

Fysiologinen, kehon alue liittyy kehomme fyysisiin reaktioihin silloin, kun olemme hermostuneita, huolestuneita tai peloissamme. Friends-ohjelman avulla lapsia opetetaan tunnistamaan tunteisiin liittyviä kehollisia vihteitä, kuten ”perhoset vatsassa”, kämmenten hikoilu, pinnallinen hengitys ja suun kuivuminen, ja yhdistämään fyysiset reaktiot ahdistusta aiheuttaviin tapahtumiin. Esimerkiksi olonsa sairaaksi tunteminen jonkin tapahtuman, vaikkapa urheilukilpailujen, kynnyksellä ei luultavasti johdu fyysisestä sairaudesta vaan viestittää jännityksestä. Ahdistuneisuutta kokevat lapset ovat usein jännittyneitä, ja heillä on vaikeuksia rentoutua. Friends-ohjelman tuella lapsia opetetaan lievittämään jännitystä konkreettisten selviytymiskeinojen, syvähengityksen sekä lihasten asteittaisen jännittämisen ja rentouttamisen avulla sen sijaan, että he juuttuisivat mielessään ahdistuneisuuden ja turhautuneisuuden kehään. (Barrett 2011, 14.)

Oppiminen, käyttäytymisessä ilmenevä alue liittyy ahdistuneisuuden käsittelyssä tarvittavien taitojen omaksumiseen. Ahdistuneet lapset pitävät usein ongelmia ylitsepääsemättöminä ja kokevat siksi itsensä kykenemättömiksi selviytymään vaikeista tilanteista, joten Friends-ohjelma opettaa kuusikohtaisen menetelmän ongelmien ratkaisuun. Lisäksi lapsia rohkaistaan altistamaan itsensä pelkoa herättäville kokemuksille opettamalla heitä jakamaan pelottava tai huolta aiheuttava tilanne pieniin, helpommin saavutettaviin

tavoitteisiin. Tämän selviytymissuunnitelmaksi kutsutun menetelmän oppiminen on tärkeää erityisesti ahdistuneille lapsille, sillä heillä on tapana vältellä vaikeita ja huolta aiheuttavia tilanteita. Ohjelmassa painotetaan jokaisen mahdollisuutta vaikuttaa myönteisesti omaan ympäristöönsä antamalla omaa aikaansa ja apuaan ja jakamalla näin tietoaan ja taitojaan. Friends-ohjelman voidaan ajatella onnistuneen, kun jokainen lapsi oppii, että hän voi itse vaikuttaa omiin ajatuksiinsa ja tunteisiinsa ja tätä kautta tuntea olonsa hyväksi. (Barrett 2011, 14, 19.)

3.2 Friends-ohjelman toteuttaminen käytännössä

Friends-ohjelma on suunniteltu koulujen lisäksi myös klinikoiden käyttöön, ja opetusalan ammattilaisten lisäksi ohjaajina voivat toimia sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset, kuten koulukuraattorit, psykologit, psykiatriset erikoissairaanhoitajat, terveydenhoitajat ja nuorisotyöntekijät (Barrett 2011, 16; Barrett 2010, 8). Tässä kappaleessa käsittelen kuitenkin Friends-ohjelman toteuttamista tutkimukseni mukaisesti kouluympäristössä.

Ryhmänohjaajalla on ratkaiseva rooli Friends-ohjelman toteutuksessa, joten ohjelman käyttöönotto edellyttää osallistumista ohjaajakoulutukseen, jonka tavoitteena on saada ohjaajat tietoisiksi oman roolinsa tarjoamista mahdollisuuksista ja rajoituksista. Koska ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevien ohjelmien onnistuminen riippuu tutkimustulosten mukaan toteuttamisympäristössä toimivan henkilökunnan ja vanhempien tuesta, rohkaistaan ohjaajaa luomaan kiinnostusta Friendsiä kohtaan kertomalla yleisestä tarpeesta, korostamalla varhain toteutettujen interventioiden tutkittua vaikuttavuutta, kuvailemalla ohjelmaa myönteisesti sekä järjestämällä vuorovaikutteinen tiedotusilta. Ohjaajan opas sisältää yksityiskohtaiset, tutkimustietoon nojaavat perustelut jokaiseen toimintatapaan liittyen. (Barrett 2011, 16–17; Barrett 2010, 8–9.)

Friends-ohjelman opetusmateriaali koostuu ohjaajan oppaasta, oppilaan työkirjasta sekä lisä- ja vaihtoehtoisia tehtäviä sisältävästä extranet-verkkopalvelusta. Lasten Friends-ohjelma on suunnattu etenkin 4.- ja 5.-luokkalaisille, ja yläkoulussa ohjelmaa suositellaan toteutettavaksi 7. ja 8. luokilla, mutta ohjelmaa voidaan hyvin toteuttaa myös tätä nuorempien tai vanhempien kanssa huomioiden oppilaiden kehitykselliset tarpeet ja muut vaikuttavat seikat, kuten oppilaiden ikä ja ryhmän koko. Kouluissa Friends-

tapaamiset on tavallisesti sijoitettu esimerkiksi äidinkielen ja reaaliaineiden tunneille, mutta opittuja taitoja kannustetaan kertaamaan monipuolisesti myös muissa tilanteissa. Friends-ohjelman aloittamista ei kuitenkaan suositella heti lukukauden alussa, koska tällöin luokalle saattaa tulla uusia oppilaita, joista voi tuntua epämukavalta jakaa heti ajatuksiaan, tuntemuksiaan ja kokemuksiaan muiden kanssa. Friends-ohjelman kehittäjä Paula Barrett uskoo, että oppilaat hyötyisivät sekä lasten että nuorten Friends-ohjelman läpikäymisestä, jolloin nuorten versio vahvistaisi ja laajentaisi lasten ohjelmassa opittuja taitoja. (Barrett 2011, 18; Barrett 2010, 9.)

Friends-ohjelmaan kuuluu kymmenen varsinaista ryhmätuntia ja kaksi kertaustuntia. Ensimmäinen kertaustunti kehoitetaan järjestämään kuukausi ja toinen noin kaksi tai kolme kuukautta ohjelman läpikäymisen jälkeen. Kertaustuntien avulla oppilaita autetaan ylläpitämään ohjelmasta saatua hyötyä. Ryhmänohjaajia rohkaistaan kuitenkin käyttämään toteutukseen mahdollisuuksien mukaan enemmän kuin 12 tuntia, jotta jokainen oppilas saisi riittävästi aikaa päästä mukaan toimintaan. Jokainen tapaamiskerta sisältää tunnin aloittavan lämmittelytehtävän ja lopettavan jäähdyttelytehtävän sekä runsaasti tehtäviä. Ohjaajat voivat halutessaan myös laajentaa Friends-ohjelman sisältöä, kunhan he etenevät annetun järjestyksen mukaisesti sisältöalue kerrallaan aloittaen F-kirjaimesta ja lopettaen S-kirjaimeen (ks. kuvio 2). (Barrett 2011, 17–18; Barrett 2010, 9.)

Kuvio 2. Friends-ohjelman rakenne ja keskeiset sisällöt (Aseman Lapset ry 2012)



Friends-ohjelman loppuun on varattu ylimääräistä aikaa, jolloin on mahdollista palata tekemättä jääneisiin tehtäviin. Ryhmänohjaajia kehoitetaan kuitenkin tutustumaan sisältöön huolellisesti ennalta sekä olemaan huolestumatta, mikäli tapaamisten aikana ei ehditä tehdä kaikkia tehtäviä. Lisäksi ryhmänohjaajia kannustetaan arvioimaan realistisesti käytettävissä oleva aika ja valitsemaan tehtävistä ne, jotka he katsovat omalle opetusryhmälleen hyödyllisimmiksi. (Barrett 2011, 18; Barrett 2010, 9.)

Koska kouluryhmät ovat suuria, suositellaan Friends-ohjelmaa toteutettavaksi työparin kanssa, jotta jokaiselle oppilaalle voidaan antaa riittävästi huomiota ja kannustusta. (Barrett 2011, 18; Barrett 2010, 9.) Tähän liittyen Friends-ohjelma sisältää kaksi tapaamista vanhemmille, jotta he voisivat omalla panoksellaan tukea lasten oppimista ja uusia taitoja harjoiteltaisiin kotona päivittäin. Suosituksena on, että ensimmäinen tapaaminen pidetään ennen ohjelman alkua, jotta vanhemmat saavat tilaisuuden tutustua ohjelmaan, ja toinen ohjelman puolivälissä tai loppupuolella, jotta edistymistä voidaan pohtia yhdessä ja ohjaaja saa vanhemmilta palautetta (Barrett 2011, 142; Barrett 2010, 10.)

On lisäksi suositeltavaa tiedottaa huoltajille ohjelman etenemisestä ja tunneilla käsitellyistä asioista, koska vanhempien tuen nähdään parantavan merkittävästi lasten mahdollisuuksia sisäistää Friends-ohjelman taidot osaksi arkea ja käyttää niitä aktiivisesti kotona, koulussa ja ystävien kanssa. Koulun henkilökunnan ohella myös huoltajat tai muut lasten elämässä olevat ihmiset, kuten urheiluvalmentaja tai vertaiset, esimerkiksi saman koulun vanhemmat oppilaat, voivat toimia opettajan apuohjaajina, mikäli heillä on mahdollisuus osallistua tapaamisiin säännöllisesti. Yhteistyötä voidaan tehdä myös rinnakkaisluokkien välillä. Friends-opas sisältääkin ohjeet myös vaihtoehtoisille luokkatyöskentelytavoille. (Barrett 2011, 18–20; Barrett 2010, 11–12.)

Suurikokoisen luokan kanssa työskentelevää Friends-ohjaajaa kannustetaan hyödyntämään pienryhmätyöskentelyä jakamalla luokka noin neljän hengen viikoittain vaihtuviin ja lasten luonteiden näkökulmasta monipuolisiin ryhmiin, jotta harjoittelu erilaisten kaverien kanssa olisi mahdollista. Tällöin jokaisella pienryhmällä tulee olla tapaamiskerroittain vaihtuva edustaja, jonka tehtävänä on kirjata ylös ryhmän ideat, ja jokaista ryhmää tulee pyytää jakamaan ajatuksensa ääneen toisten kanssa, vaikka ajatukset olisivat keskenään samanlaisia, jotta jokainen ryhmä tuntisi huomionsa tärkeiksi ja kiinnostaviksi. Pienryhmässä keskusteleminen ja ajatusten jakaminen ei tunnu lapsista yhtä pe-

lottavalta, ja pienryhmätoiminnan katsotaan edistävän lasten keskinäistä tukea. Lisäksi jokaisella lapsella tulisi olla oma Friends-työkirja, johon lapsia kannustetaan kirjoittamaan henkilökohtaisia ajatuksiaan. (Barrett 2011, 18–20; Barrett 2010, 10.)

Ryhmänohjaajan on hyvin tärkeää ymmärtää, ettei lasta pidä pakottaa jakamaan tunteuksiaan luokassa, jos tämä ei tunne oloaan mukavaksi. Ryhmänohjaajan tulee myös tiedostaa, millaiset keskustelunaiheet ovat sopivia ja millaiset eivät, ja ohjata luokkaan sen mukaan. Oppilaille on tärkeää selvittää jokaisen tapaamisen alussa, mikä ero on henkilökohtaisilla ja yleisillä stressiä aiheuttavilla kokemuksilla, ja korostaa, että hyvin henkilökohtaisista kokemuksista ja tunteista on parempi keskustella yksityisemmällä ja luottamuksellisemmalla tasolla esimerkiksi tutun opettajan kanssa, jotta luokkatilanteessa vältetään asiaankuulumattomat, mahdollisesti pidempää selvittelyä vaativat paljastukset. Muutoin ansiokkaan ja vaikuttavan Friends-ohjaajan taitojen katsotaan koostuvan hyvän ryhmänjohtajan taidoista, jotka on esitetty pääpiirteittäin ja mukaillen kuviossa 3. Tällaisia ovat positiivinen vahvistaminen eli taito kannustaa ja kehua niin sanallisesti kuin sanattomastikin, henkilökohtaisen ja selkeän palautteen antaminen, omiin kokemuksiin pohjaavien esimerkkien jakaminen, empaattisuus eli toisen ihmisen tunteisiin ja kokemuksiin eläytyminen, toisen puhujan tai keskustelun sanoman kiteyttäminen omin sanoin sekä toisen tunteiden sanallinen takaisin välittäminen. (Barrett 2011, 19, 25–26; Barrett 2010, 10–11, 15–16.)

Kuvio 3. Vaikuttavan Friends-ohjaajan taidot pääpiirteittäin (Barrett 2011, 23.)



3.3 Aiempi tutkimus Friends-ohjelmasta

Lasten ja nuorten hyvinvointia tukevasta Friends-ohjelmasta on tehty vuodesta 1996 alkaen lukuisia eripituisia seuranta- ja arviointitutkimuksia. Tässä kappaleessa kuvaan lyhyesti ja pääpiirteittäin Friends-ohjelmasta tehtyjen kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten keskeisiä näkökulmia ja tuloksia, jotta lukija saa yleisluontoisen käsityksen aiemmasta tutkimuksesta ja tämän tutkimuksen sijoittumisesta siihen. Koska tutkimukseni tarkastelee Friends-ohjelman käyttöä suomalaisen peruskoulun viitekehyksessä, pureudun tässä kappaleessa huomattavasti tarkemmin juuri suomalaiseen tutkimukseen.

Kansainvälinen tutkimus

Vuonna 1996 australialaiset tutkijat Barrett, Rapee, Dadds & Ryan selvittivät ahdistuneiden aikuisten ja lasten tulkintoja erilaisista tilanteista. Tutkimuksen tulokset tähdensivät perheen vaikutusta ahdistuneiden ja aggressiivisten lasten ajatusmallien muodostumiseen, ja vahvistivat näin pohjaa Friends-ohjelman kehittämiseksi. 1990-luvun lopulla tutkimus painottui kognitiivis-behavioraalista, ryhmä- ja perheterapiaa yhdistävän hoitomallin vaikuttavuuden arviointiin (Dadds ym. 1997, Barrett 1998, Dadds ym. 1999), mistä saadut positiiviset tutkimustulokset johtivat nimenomaan koululaisille suunnatun, ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevän interventio-ohjelman kehittämiseen ja arviointiin erilaisissa konteksteissa. 2000-luvulla Friends-ohjelmaa on alettu soveltaa ja tutkia monenlaisista näkökulmista sekä ennaltaehkäisevästi oireilevien lasten ryhmissä että kokonaisissa koululuokissa.

Eripituiset seurantatutkimukset ovat osoittaneet, että Friends-ohjelma vähentää huomattavasti lasten ahdistuneisuusoireita, ja ahdistuneisuusoireiden määrässä on havaittu tilastollisia eroja sekä loppumittauksessa heti ohjelman päätyttyä (esim. Barrett & Turner 2001) että pidempikestoissa seurantatutkimuksissa, jotka ovat osoittaneet Friends-ohjelman vaikutusten näkyvän selkeästi vasta useamman vuoden kuluttua (esim. Farrell, Ollendik & Dadds 2006, Lowry-Webster, Barrett & Lock 2003). Friends-ohjelman yhteyttä psykologisiin oireisiin ja taitoihin on tutkittu positiivisin tuloksin myös eri kulttuuritaustoista tulevien maahanmuuttajalasten ja -nuorten ahdistuksen hoidossa (esim. Barrett, Moore & Sonderegger 2000, Barrett, Sonderegger & Xenos 2003, Moster &

Loxton 2008). Kaiken kaikkiaan Friends-ohjelman tutkimus on painottunut voimakkaasti juuri vaikuttavuuden ja siihen vaikuttavien tekijöiden arviointiin, mutta myös ohjelman sosiaalista ulottuvuutta, osallistujien kokemuksia ohjelmasta, on selvitetty muun muassa kyselyn avulla pääosin ohjelmalle ansiokkain tuloksin (esim. Barrett, Shortt, Fox & Wescombe 2001).

Australian lisäksi Friends-ohjelmaa on sovellettu ja tutkittu hyvin tuloksin muun muassa Yhdysvalloissa (esim. Bernstein ym. 2008), Britanniassa (Stallard ym. 2005), Kanadassa (esim. Rose, Miller & Martinez 2009), Skotlannissa (esim. Liddle & Macmillan 2010) ja Saksassa (esim. Essau ym. 2012), minkä lisäksi Friendsin kaltaisten, sosioemotionaalisia taitoja opettavien interventio-ohjelmien merkityksellisyydestä ja käyttökelpoisuudesta kouluissa on yleisellä tasolla saatu varsin positiivisia tutkimustuloksia (esim. Durlack ym. 2011). Eri maissa toteutetut, pääosin määrällistä tietoa tuottaneet tutkimukset ovat olleet linjassa keskenään sikäli, että Friends-ohjelma on todettu niissä vaikuttavaksi ja erilaisiin ympäristöihin soveltuvaksi interventioksi. Kansainvälisten tutkimusten kokonaistuloksena on todettu, että jopa 80% ahdistusta osoittaneista lapsista ei kärsi oireista enää Friends-ohjelman päätyttyä, ja että ohjelman positiiviset vaikutukset hyvinvointiin ovat pitkäkestoisia (Evidence Base Abstracts 2007, 2). Maailman Terveysjärjestö WHO antoikin Friends-ohjelmalle virallisen hyväksyntänsä vuonna 2004, mitä se perusteli vahvalla tutkimusnäytöllä siitä, että kognitiivis-behavioraaliseen terapiaan pohjautuvan Friends-ohjelman avulla voidaan maailmanlaajuisesti ja tehokkaasti sekä ennaltaehkäistä että hoitaa lasten ja nuorten ahdistusoireita. (WHO 2004)

Suomalainen tutkimus

Friends-ohjelman suomalainen tutkimus koostuu pääosin kasvatus-, opetus-, sosiaali- ja terveysalan opinnäytteistä. Poikkeuksen muodostaa entinen Kansanterveyslaitos (nyk. THL), joka toteutti Suomen ensimmäisen Friends-ohjelmaa koskevan tutkimuksen lasten ohjelman pilotoinnin yhteydessä lukuvuonna 2006–2007. Sekä kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa hyödyntänyt tutkimus oli osa Koulupohjaisen syrjäytymiskehityksen ehkäisy SYKE -hanketta, jonka tavoitteena oli kehittää peruskoulun viidesluokkalaisille kohdennettu, koulussa toteutettava ahdistuneisuuden ja masennuksen ehkäisyohjelma. Hankkeen taustalla vaikutti huomio siitä, että oppilaan sisäiset ongelmat ja huolet jäivät usein opettajilta ja muilta lapsen kanssa työskenteleviltä huoma-

matta ja siten myös hoitamatta. Marjaana Pennanen Kansanterveyslaitokselta ja Katja Joronen Tampereen yliopistosta laativat hankkeesta raportin, jossa kuvattiin Friends-ohjelman ja sen mittareiden soveltuvuutta Suomeen. Tutkimus toteutettiin kolmessa Helsingin kaupungin peruskoulussa, ja ohjelmaan osallistui neljä 5. luokkaa. Tutkimus noudatti Friends-ohjelman rakennetta koostuen kymmenestä oppitunnista ja kahdesta kertaoppitunnista, ja mittaukset tehtiin kyselylomakkeiden avulla. (Joronen & Pennanen 2007, 5, 12, 15.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien antaman palautteen mukaan lapset pitivät ohjelmasta ja olivat innoissaan siitä. Oppitunneilla syntyi keskustelua, ja tunnit olivat hyvin organisoituja. Ohjelman oppimateriaali koettiin hyväksi, mutta oppikirjojen ja muun materiaalin suunnittelussa toivottiin, että lasten ääni tulisi kuuluviin ja esimerkiksi tukioppilastoiminnan voisi ulottaa ohjelman suunnitteluun ja toteutukseen. Työkirja nähtiin hyväksi ja innostavaksi ja kotitehtäviä tehtiin mielellään, vaikkakin niitä tekivät pääosin oppilaat, jotka tekivät läksynsä muutenkin. Sen sijaan ongelmaksi koettiin, että osa oppilaista käyttäytyi huonosti eikä ollut kiinnostuneita ohjelman tehtävistä. Opettajien kritiikki kohdistui muun muassa ohjelman aikatauluun, johon toivottiin joustavuutta, jotta yksittäisiin asioihin voitaisiin paneutua syvällisemmin ja tunneilla keskusteluun jäisi riittävästi aikaa. Ehdotuksena tuotiin esille, että oppitunteja voisi olla peräkkäin kaksi (2 x 45 min), ja niiden välissä voisi pitää välitunnin. Osa opettajista kuitenkin koki, että oppituntien sijoittaminen lukujärjestykseen oli joskus vaikeaa. Lisäksi tunneille olisi kaivattu enemmän toiminnallisuutta oppikirjakeskeisyyden sijaan. Ohjelman toivottiin kuitenkin jatkuvan samoille oppilaille vielä yläluokilla ja leviävän muihinkin kouluihin. (Joronen & Pennanen 2007, 21, 29, 31–32, 34.)

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat tarpeellisiksi ohjelmat, joilla tarjotaan lapsille välineitä elämänhallinnan ja minäkuvan kehittämiseen, ja arvioivat hyödyllisiä taitoja opettavan Friends-ohjelman tarjoavan mahdollisuuksia tähän. Vanhemmat kertoivat lasten pitäneen Friends-ohjelmasta ja pitivät ohjelman sisällyttämistä opetussuunnitelmaan tärkeänä. Sen sijaan kotitehtävien tekoon yhdessä lasten kanssa vanhemmat olivat osallistuneet vähemmän, joskin vanhempien kommenteista tuli ilmi, että osa lapsista halusi tehdä kotitehtävät itsenäisesti. Kotitehtävissä ja vanhempaintapaamisissa esille tulleita ideoita vanhemmat kokivat hyödyntäneensä harvoin. Oppilaat vahvistivat vanhempien arvion kertomalla pitäneensä Friends-ohjelmasta ja raportoivat oppineensa

siinä läpikäytyjä asioita, kuten omien tunteiden tunnistamista ja negatiivisten tunteiden hallitsemista. Eniten oppilaat kokivat hyötynensä rentoutumisen harjoittelusta, auttavien ajatusten opettelemisesta sekä toisten tunteiden tunnistamisesta ja heidän auttamisestaan. Vähiten oppilaat raportoivat hyötynensä kuusiportaisen selviytymissuunnitelman laatimisesta haastavaa tilannetta varten. (Joronen & Pennanen 2007, 32.)

Netta Tiippana (2009) tutki kvantitatiivisessa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Friends-ohjelman yhteyttä 7.-luokkalaisten oppilaiden kokemaan ahdistuneisuuteen, masentuneisuuteen ja itsetuntoon lukuvuonna 2008–2009, jolloin yläkoululaisille suunnattu nuorten Friends-ohjelma pilotoitiin Suomessa. Tiippanan lukukauden ajan kestäneeseen seurantatutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 610 oppilasta seitsemästä koulusta eri puolilta Suomea. Tutkimus koostui alkumittauksesta, interventiosta ja loppumittauksesta, ja itsearviointilomakkeen avulla suoritettua mittauksia toteutettiin sekä osallistujien muodostamalle interventior ryhmälle että kontrolliryhmälle. (Tiippana 2009, 36.)

Tiippanan (2009) tutkimustulosten mukaan noin 20% tutkimukseen osallistuneista oppilasta koki jonkin asteista ahdistuneisuutta tai masentuneisuutta. Tässä oli eroja sukupuolten välillä, sillä tytöt kokivat keskivaikeaa masentuneisuutta lähes kaksi kertaa enemmän kuin pojat. Lisäksi eroja ilmeni koulu- ja luokkakohtaisesti. Kontrolli- ja interventior yhmässä tapahtunutta muutosta alku- ja lopputilanteen välillä tarkasteltaessa Tiippana havaitsi, että ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden kokemuksen hieman lisääntyneen kontrolliryhmässä, mutta interventior yhmässä vastaavaa muutosta ei ollut tapahtunut. Interventior yhmässä masentuneisuus sen sijaan vähentyi niiden oppilaiden keskuudessa, jotka olivat alkumittauksessa raportoineet jonkin asteisesta masentuneisuudesta. Kontrolliryhmässä näiden oppilaiden masentuneisuus vastaavasti lisääntyi edelleen hieman. Tiippana toteaaakin tutkimustulostensa tukevan interventio-ohjelmien käyttöä opetuksessa. (Tiippana 2009, III.)

Maria Gerkman ja Pauliina Sykkö (2010) selvittivät kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessaan oppilaiden, opettajan ja Friends-ohjaajien kokemuksia tunnekasvatuserventiosta. Kyseessä oli laadullinen toimintatutkimus, jossa tutkijat toimivat myös ohjelman vetäjinä. Masentuneisuuden ja ahdistuneisuuden sijaan Gerkman & Sykkö lähestyivät ohjelmaa tämän tutkimuksen tavoin tunnetaitojen näkökulmasta. Tut-

kimukseen osallistui heidän lisäksi 24 saman kuudennen luokan oppilasta ja heidän opettajansa. Monipuolinen tutkimusaineisto koostui lasten, luokan opettajan ja ohjaajina toimineiden tutkijoiden havaintopäiväkirjoista, lasten työkirjoista, oppilaille suunnatun avoimen kyselylomakkeen vastauksista sekä erillisestä opettajan kyselylomakkeesta. (Gerkman & Sykkö 2010, 77–86.)

Gerkmanin & Sykön (2010) tutkimustulosten mukaan projekti koettiin kokonaisuudessaan positiiviseksi, mutta tyttöjen ja poikien kokemuksissa oli suuria eroja siten, että tyttöjen kokemukset olivat läpi tutkimuksen osa-alueiden poikia positiivisempia. Friends-ohjelman edetessä kaikkien oppilaiden negatiivisuus lisääntyi, mutta tyttöjen myönteinen suhtautuminen oli vallitsevampaa. Ohjaavien aikuisten päiväkirjoissa painottui huomio siitä, että tunteista puhuminen osoittautui pojille tyttöjä vaikeammaksi, ja poikien todettiin saaneen Friends-tuntien aikana huomattavasti tyttöjä enemmän ohjausta. Sekä pojat että tytöt ajattelivat negatiivisesti tehtävien ja sisältöjen toistosta, minkä tutkijat arvelivat johtuvan siitä, että 6.-luokkalaiset ovat 4.–5.-luokkalaisille suunnatun kohderyhmän ylärajalla. Sen sijaan luokan opettaja piti ohjelman sisältöjä oppilaiden kehitystasolle sopivina ja ajankohtaisina. Tutkimustulosten mukaan oppilaat kuitenkin sisäistivät useat ohjelman sisällöistä hyvin, muutamat jopa erinomaisesti, ja kokivat sisällöt monin tavoin hyödyllisiksi. Tutkimuksessa ohjaajan opas sai kiitosta hyvistä ja tarkoista ohjeista ja tehtävistä, erityisesti toiminnalliset, koettiin pääsääntöisesti mielenkiintoisiksi ja toimiviksi. Tärkeä tutkimustulos on myös se, että Friends-ohjelman ohjaamisesta ja toimintatutkimuksesta vastanneet, luokanopettajiksi valmistumassa olleet Gerkman & Sykkö arvioivat ohjelman monipuolisesti hyödylliseksi sekä tutkimusluokan opettajan että erityisesti oman ammatillisen kehittymisensä näkökulmasta. (Gerkman & Sykkö 2010, 139–141.)

Suomalaiseen peruskouluun soveltumisen, vaikuttavuuden ja ohjelman tuottamien kokemusten ohella Friends-ohjelmaa on tutkittu pro gradu -tasolla Friends-ohjaajien kokeaman kompetenssin eli pätevyyden näkökulmasta (Koivula & Tiiri 2010). Koivula & Tiiri (2010) selvittivät tutkielmassaan Friends-ohjaajien kokemuksia omasta pätevyystään toteuttaa Friends-ohjelmaa havainnoimalla ja haastatteleamalla kahdeksaa ala- ja yläkoulun eri luokilla toiminutta ohjaajaa. Heidän tutkimustulostensa mukaan ohjaajan kiinnostus tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista kohtaan, aito oppilaista välittäminen, oppilaantuntemus ja ohjelmassa opittujen taitojen johdonmukainen harjoittami-

nen myös oppituntien ulkopuolella olivat tehokkaan ohjauksen kulmakiviä. Ohjelma koettiin melko työlääksi, mutta ohjaamisen kuvattiin helpottuneen ja oppilaantuntemuksen parantuneen kokemuksen ja tavallisen kouluarjen näkökulmasta poikkeuksellisten keskustelujen myötä. (Koivula & Tiiri 2010, 32–37.)

Koivulan & Tiirin (2010) tutkimuksessa ohjaajaparin, kouluyhteisön, erityisesti rehtorin, sekä vanhempien tuki koettiin olennaisen tärkeäksi onnistuneen ohjauksen kannalta. Ohjaus olikin toteutettu lähes aina parityönä, mutta vain harvoissa kouluissa ohjelma oli jonkin ikäluokan ennaltaehkäisevästi tavoittava käytäntö, ja ohjaajat ainoastaan tiedottivat huoltajille ohjelmasta vanhempainiltojen järjestämisen sijaan. Erityistä turhautumista ohjaajissa oli aiheuttanut ohjelman käyttöönotto erityisen ongelmaisen ryhmän kanssa, jolloin oppilaiden motivoiminen ja toiminnallisten harjoitusten ja ryhmätöiden toteuttaminen ei ollut onnistunut ryhmän hallitsemattomuuden vuoksi. Oppilaat kokivat puolestaan leimaavana kuulumisen erilliseen Friends-ohjelmaa läpikäyvään ryhmään tai ikäryhmästä poikkeavaan luokkaan. (Koivula & Tiiri 2010, 44–48.)

Koivulan & Tiirin (2010) mukaan ohjaajat kokivat tuntisisällöt liian runsaiksi 45 minuutin oppitunneille ja arvioivat joutuneensa karsimaan materiaalia enemmän kuin ohjelman tavoitteiden saavuttaminen olisi sallinut. Materiaalikokonaisuuden monipuolisuus koettiin sen sijaan ohjaajakohtaisesti joko positiiviseksi mahdollisuudeksi tai ahdistavaksi haasteeksi. Osa ohjaajista oli ratkaissut ongelman pitämällä kaksoistunnin jokaista kirjan tuntia kohti, mutta suurin osa ohjaajista, erityisesti ainejakoisessa yläkoulussa työskentelevät, koki lukujärjestystekniset ongelmat hyvin haastaviksi ratkaista. Oppimateriaalin tehtäviä kuvattiin paikoin liian vaikeiksi ja abstrakteiksi oppilaille. Pääosin materiaalia pidettiin kuitenkin selkeänä, motivoivana ja tärkeänä sekä opettajalle että oppilaille. (Koivula & Tiiri 2010, 42–44, 46.)

Edellä esiteltyjen tutkimusten lisäksi Friends-ohjelmasta on tehty suppeampia opinnäytteitä, ja koulutuksista ja kentältä on kerätty lukuisia palautteita. Tämän tutkimuksen tulokset kiinnittyvät siis monipuoliseen tietoperustaan ja tuovat ohjelmaa perusopetuksen arjessa toteuttavien ohjaajien ääntä yhä selkeämmin esiin tukien siten ohjelman kehittämistä ja sosioemotionaalisten taitojen opetusta peruskoululaisten ja heidän ohjaajiensa hyvinvoinnin edistämiseksi.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata lasten ja nuorten mielen hyvinvointia tukevan Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyviä arkikäytänteitä ja -kokemuksia perusopetuksessa ja tätä kautta arvioida toteutuksessa yleisimmin toimivia ratkaisuja sekä ohjelman kehitysmahdollisuuksia perusopetuksen näkökulmasta. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ovat syntyneet valmiin aineiston pohjalta, joten ne ovat muotoutuneet lopullisesti vasta aineiston analyysin alkuvaiheessa. Lähestyn tutkittavaa ilmiötä Friends-ohjelmaa työssään toteuttaneiden perusopetuksen ammattilaisten, luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajien, oppilaanohjaajien sekä koulunkäyntiavustajien, näkökulmasta.

Tutkimustehtävään pyrin vastaamaan kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten Friends-ohjelmaa on toteutettu perusopetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia perusopetuksen ammattilaisilla on Friends-ohjelman toteuttamisesta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin kuvaamaan sitä, miten Friends-ohjelman sisällöt on tuotu osaksi koulun arkea ja kuka ohjelman toteuttamisesta on ollut vastuussa. Toisen kysymyksen avulla pyrin kartoittamaan sitä, millaisia kokemuksia perusopetuksen ammattilaisilla on ollut käytännön työskentelystä ohjelman parissa, eri tahojen suhtautumisesta ohjelmaan sekä ohjelman merkityksestä perusopetuksessa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja. Luvussa 5.1 esittelen tutkimuksen menetelmällisen kontekstin, johon tutkimustulokset perustuvat. Luvussa 5.2 kerron aineistonkeruusta ja tutkimushenkilöistä, ja luvussa 5.3 esittelen, millä tavoin olen analysoinut tutkimusaineiston.

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata koululaisten mielen hyvinvointia tukevan Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyviä arkikäytänteitä ja -kokemuksia sekä arvioida tutkimustulosten perusteella ohjelman kehitysmahdollisuuksia perusopetuksen näkökulmasta. Tutkimus pohjautuu valmiiseen, avoimista kysymyksistä koostuvaan kyselyaineistoon, ja tilastollisen yleistämisen sijaan tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja pyrkiä ymmärtämään perusopetuksen ammattilaisten toimintaa ja kokemuksia Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyen. Näin ollen tutkimusote on kvalitatiivinen. Tutkimuksen lähestymistavassa sovellan fenomenografian, evaluaatiotutkimuksen ja survey-tutkimuksen periaatteita.

Tutkimus jaotellaan perinteisesti kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen eli laadulliseen ja määrälliseen. Näitä termejä käytetään toistensa vastineina määrittelyn helpottamiseksi ja ilman arvovaroituksia suuntaan tai toiseen. Yksinkertaisimmillaan *kvalitatiivinen tutkimus* ymmärretään aineiston muodon kuvaukseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 13.) Taus-
tafilosofialtaan kvalitatiivinen tutkimusote on hermeneuttinen, joten tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttamisessa. Ymmärtämisellä viitataan tässä yhteydessä tulkintaan ja käsitykseen siitä, että inhimillisen tiedon subjektiivisuuden tiedostaminen johtaa parempaan objektiivisuuteen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37.) Kvalitatiivinen tutkimusote käsittääkin useita erilaisia tutkimusmenetelmiä, joille kaikille on kuitenkin yhteistä tutkijalähtöisyys. Valinnanvapaus luo laadulliseen tutkimukseen useita haasteita ja voi muodostua jopa tutkijan taakaksi. Koska tutkija tuo työskentelyynsä väistämättä oman inhimillisyytensä, edellyttää laadullisen tutkimuksen tekeminen tutkijalta vastuuntuntoa, asiantuntemusta ja oman asemansa tiedostamista, jotta voimaperäiseltä tulkinnalta välttyttäisiin. (Hakala 2001, 20–21.)

Fenomenografialla voidaan tarkoittaa joko kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistapaa, kuten se tässä tutkimuksessa ymmärretään, tai pelkkää analyysimenetelmää (Niikko 2003, 30). Sana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografinen tutkimussuuntaus perustuu oletukselle, jonka mukaan on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena onkin erityisesti ihmisten ymmärrys – kokemukset ja käsitykset – todellisuudesta. Eri ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla keskenään hyvin erilaisia. Käsitys on myös dynaaminen ilmiö, sillä ihmisen käsitykset saattavat muuttua uusien kokemusten myötä. (Metsämuuronen 2006, 108.) Dynaamisuutensa ohella käsitykset ymmärretään fenomenografiassa kontekstisidonnaisiksi, eli ne vaihtelevat riippuen asiayhteydestä, jossa niitä käsitellään. Koska sama ihminen saattaa käsittää tietyn ilmiön eri tavoin eri asiayhteyksissä, saattaa esimerkiksi kysymyksenasettelu vaikuttaa siihen, miten ihminen asiansa ilmaisee. Poissuljettua ei ole sekään, että tutkimushenkilön käsitykset muuttuvat tai muotoutuvat tutkimuksen aikana. (Häkkinen 1996, 24–25.)

Tutkimukseni lähestymistapa on mahdollista luokitella fenomenografiseksi, sillä tutkimukseni lähtökohtana ovat Friends-ohjelmaa toteuttaneiden henkilöiden vaihtelevat kokemukset ja käsitykset. Pyrin kuvaamaan niitä, jotta niiden pohjalta olisi mahdollista tehdä kehitystyön mahdollistamia tulkintoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, Friends-ohjelmasta ja sen toteuttamisesta perusopetuksessa. Tutkimusjoukon rajaamisella koskemaan ainoastaan perusopetuksessa työskenteleviä olen puolestaan tavoitellut sitä, että tutkimustulosten tulkinta olisi jossain määrin mahdollista juuri suhteessa kontekstiin, jossa tutkimushenkilöiden kokemukset ja käsitykset ovat muodostuneet. Kuitenkin tiedostan tutkijana sen, ettei tutkimushenkilöiden käsitteellisen todellisuuden perusteellinen kuvaaminen tai syvällinen ymmärtäminen ole tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista, tai edes tavoiteltavaa. Päinvastoin tutkimuksen kohdejoukko on fenomenografisen tutkimuksen näkökulmasta määrällisesti suhteellisen suuri (43) ja aineistonkeruumenetelmän, kyselyn, avulla on tavoiteltu kokemuksista muodostuvan, monipuolisen kokonaiskuvan luomista sen sijaan, että tutkimushenkilöiden käsitysten eroavaisuuksia olisi pyritty esittelemään perusteellisesti.

Evaluaatiotutkimus on tutkimusmuotona soveltava, ja se pyrkii tuottamaan tietoa jonkinlaiseen muutokseen tähtäävien menettelytapojen, ohjelmien, interventioiden tai palveluiden toteuttamisesta, toiminnasta ja vaikutuksista. (Clarke & Dawson 1999, 35.)

Evaluaatiotutkimus viittaakin käsitteenä ennemminkin tutkimuksen tarkoitukseen kuin tiettyyn tutkimusmetodiin. (Babbie 2004, 342.) Arvioinnin voidaan otaksua olevan yhtä vanhaa kuin sosiaalitutkimuksenkin (Babbie 2004, 342.), mutta evaluaatiotutkimuksen metodologiset lähtökohdat ovat 1900-luvun alun yhdysvaltalaisen koulutuspolitiikan tutkimusperinteessä. Käytännössä tutkimuksen teko pohjautuu arvioijan luomaan kriteeristöön, jonka perusteella hän tekee tutkittavasta kohteesta arvostelmia, eli määrittelee mikä kohteessa on hyvää ja mikä huonoa. (Virtanen 2007, 35-37.) Tässä tutkimuksessa arvioinnin kriteeristön muodostavat perusopetuksen ammattilaisten kokemukset.

Erilaiset päivittäiset käytännöt ja niissä tapahtuvat muutokset kuuluvat erottamattomalla tavalla työelämän arkeen. Tästä huolimatta tutkimus- ja kehittämishankkeista tehdyt tutkimusraportit ja opinnäyteyöt tuovat valitettavan harvoin esille arjessa tehtyjä ratkaisuja ja sen sijaan keskittyvät ottamaan selvää ainoastaan siitä, onnistuiko hanke vai ei. Työelämän kehittämisen kannalta olennaista olisi kuitenkin saada selville, mikä hankkeessa onnistui, millaisia uusia käytäntöjä sen kuluessa kehitettiin ja millaiset tekijät esitivät käytäntöjen kehittämisen. (Hartikainen 2005, 181.) Evaluaatiotutkimuksen tavoitteena on palvella juuri tätä tarkoitusta, joten se on parhaimmillaan voimakkaasti käytännön ehdoilla muotoutuva tutkimusstrategia. (Clarke & Dawson 1995, vi.)

Erään yksinkertaisen määritelmän mukaan evaluaatiotutkimus voidaan nähdä suunnitelmallisena prosessina, jossa määritellään, onko sosiaalinen interventio tuottanut sen tavoitteiden mukaisia tuloksia. (Babbie 2004, 343.). Määritelmä tuo selkeästi ilmi sen, minkä vuoksi tämän tutkimuksen voidaan katsoa ainoastaan soveltavan evaluaatiotutkimusta. Ensinnäkään tässä tutkimuksessa ei pyritä arvioimaan intervention vaikuttavuutta sen kohteeseen. Sen sijaan huomio on interventiota toteuttavien henkilöiden ratkaisuisissa ja kokemuksissa, joista vapaaehtoisen intervention toteuttaminen ylipäänsä riippuu. Toiseksi tutkimuksen toteutus ei ole seurannut ennalta suunniteltua prosessia: aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely käytössä olleiden resurssien perusteella sen sijaan, että menetelmän avulla olisi pyritty samaan mahdollisimman hyvä käsitys tutkimuskohteesta. Kyselyä ei ole myöskään rakennettu vastaamaan ennalta määriteltuihin tutkimuskysymyksiin, vaan tutkimushenkilöille esitetyt kysymykset ovat muodostuneet puhtaasti käytännön tarpeiden pohjalta. Näin ollen myöskään mahdollisia muuttujia tai käsitteitä ei ole määriteltä ennalta, eikä selkeää suunnitelmaa aineiston analysoimisesta ei ole ollut. Päinvastoin olen pyrkinyt määrittelemään valmiin aineiston pohjalta

tutkimuskysymykset, joihin aineiston avulla on mahdollista vastata, ja jotka tuovat aineistoa esiin ohjelman kehittämistä tukevalla tavalla.

Survey- eli kyselytutkimus on keskeinen tutkimusstrategia sosiaalitieteissä. Kysely on kuitenkin käsitteenä laaja ja sillä viitataan lukuisiin erilaisiin tapoihin koota sekä määrällistä että laadullista tutkimustietoa. (Punch 2003.) Kyselyn muoto vaihtelee tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan, ja kysely voidaan toteuttaa esimerkiksi kirjeitse, puhelimitse, internetin välityksellä tai haastattelun tapaan (Valli 2010). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty internet-kyselyn avulla, minkä vuoksi tutkimusta on lavean määritelmän mukaan mahdollista nimittää survey-tutkimukseksi. Määritelmä on kuitenkin ongelmallinen tutkimusprosessin etenemisen näkökulmasta. Päinvastoin kuin tässä tutkimuksessa on menetelty, tulisi survey-tutkimuksen kysymykset perinteisesti laatia tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti, jolloin myös aineiston keräämisen tulisi tapahtua vasta tutkimusongelmien täsmennyttyä (Valli 2010, 104).

5.2 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto koostuu Friends-ohjaajakoulutuksen vuosina 2010 ja 2011 saaneille lapsi- ja nuorisotyön ammattilaisille suunnatun palautekyselyn (liite 2) vastauksista. Palautekyselyn tarkoituksena on ollut saada kosketus kentällä tapahtuvaan toimintaan ja koota yhteen tietoa siitä, onko ohjelmaa ylipäättään otettu käyttöön, ja vastaavasti siitä, millaisin kokemuksiin toiminta on lähtenyt liikkeelle. Palautekyselyn tuottaman tiedon pohjalta on ollut tavoitteena kehittää Friends-ohjelmaa, joten jokaisen kysymyksen lähtökohtana on ollut Friends-suunnittelijoiden pyrkimys vastata Friends-ohjaajien ja sitä kautta koululaisten käytännön tarpeisiin.

Kyselyn teettäminen perustuu tarpeeseen kerätä tietoa rajattua kohdejoukkoa edustavilta vastaajilta. Näin ollen kyselyn teettäjän on oltava vakuuttunut siitä, että enemmistö vastaajista kykenee tarjoamaan tietoa, jota kysymyksiin vastaaminen edellyttää. (Blair & Czaja 2005, 3.) Tämän tutkimuksen lomakemuotoisen verkkokyselyn ovat laatineet ja tutkimusaineiston keränneet Aseman Lapset ry:n Friends-suunnittelijat Inari Immonen ja Nina Aartokallio. Aineisto on kerätty joulukuun 2011 ja helmikuun 2012 välisenä aikana. Ensimmäinen pyyntö vapaaehtoiseen verkkokyselyyn vastaamisesta lähetettiin

20.12.2011 sähköpostitse kaikille 588:lle vuosina 2010 ja 2011 Friends-koulutuksen saaneille lasten ja nuorten parissa työskenteleville. Niille, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn lähetettiin vielä muistutusviesti 24.1.2012. Kyselyyn vastaaminen tapahtui nimettömästi, sillä Friends-suunnittelijat halusivat mahdollisimman rehellistä palautetta ohjelman toimivuudesta.

Kysely koostui lähestulkoon kokonaan avoimista kysymyksistä, mikä on yksi keskeisimmistä kyselytutkimukseen liittyvistä valinnoista. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2009) mukaan kyselytutkimuksen tekijät jakautuvat yleensä kahteen ryhmään sen mukaan, suosivatko he tutkimuksessaan avoimia vai strukturoituja eli vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä. Avointen kysymysten valintaa perustellaan yleensä sillä, että avoimet kysymykset tarjoavat mahdollisuuden vastata omien todellisten ajatusten mukaisesti. Monivalintakysymysten käyttöä perustellaan sen sijaan sillä, että avointen kysymysten tuottama aineisto on sisällöltään kirjavaa, luotettavuudeltaan kyseenalaista sekä hankalaa käsitellä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 200–201.)

Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 122 Friends-ohjaajaa ympäri Suomen. Näin ollen kyselyn vastausprosentti on kokonaisluvuksi pyöristettynä 21. Syitä vastausprosentin alhaisuuteen olen pohtinut tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa (ks. luku 7). Koska pyrin selvittämään ohjelman toteuttamiseen liittyviä tekijöitä perusopetuksen näkökulmasta, olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle sekä ne vastaajat, jotka eivät olleet ottaneet ohjelmaa käyttöönsä, että ne, jotka eivät työskennelleet perusopetuksessa, vaan esimerkiksi sosiaali- tai terveysalalla. Kyselyyn vastanneista 68 oli ottanut Friends-ohjelman käyttöön työssään vähintään soveltuvin osin. Heistä 44 oli perusopetuksen ammattilaisia, joilla oli jo omakohtaisia kokemuksia Friends-ohjelman toteuttamisesta, joista yhden hylkäsin tutkimuksestani puutteellisten vastausten vuoksi. Näin ollen 43:sta Friends-ohjelmaa työssään toteuttaneesta perusopetuksen ammattilaisesta muodostui tutkimukseni kohdejoukko (ks. liite 3).

Tutkimushenkilöille antamani tunnuksot muodostuvat kolmesta osasta. Tunnuksen ensimmäinen kirjainyhdistelmä ilmaisee henkilön ammatin, ja kirjainyhdistelmän jälkeen näkyvä numero erottaa henkilön muista ammattinsa edustajista. Tunnuksen lopussa on ilmaistu henkilön sukupuoli joko kirjaimella n (=nainen) tai m (=mies). Näin ollen esimerkiksi tunnus ErLO9n kertoo tutkimushenkilön olevan erityisluokanopettajanainen.

Henkilökohtaisesti sain tietää analyysia vailla olevasta palauteaineistosta mainittuani sattumalta Friends-ohjelman parissa työskentelevälle tuttavalleni, että etsin mielenkiintoista aihetta pro gradu -tutkielmalleni. Tapasimme projektin suunnittelijoiden kanssa toukokuussa 2012, jolloin minulle myönnettiin tutkimuslupa, ja sain aineiston tutkimuskäyttööni vuoden ajaksi tutkimuslupan myöntämisestä. Palautekyselyn vastauksista oli jo tuolloin tekeillä joitakin pienimuotoisempia opinnäytteitä, mutta pro gradu -tutkielman laajuus, aineiston kokonaisvaltainen mielenkiintoisuus sekä palautteen merkityksellisyys ohjelman kehittämisen kannalta johdattivat minut hyödyntämään aineiston lähes kaikkien palautekysymysten osalta.

Alunperin tutkimukseni kohteena olivat kaikki 68 Friends-ohjelman käyttöön ottanutta vastaajaa, mutta aineistoon paneuduttuani huomasin tutkimusjoukon rajaamisen lähes välttämättömäksi. Ensinnäkin oivalsin, etteivät lukuisten eri sosiaali-, terveys- ja opetusalan ammattilaisten kokemukset olleet mielekkäällä tavalla vertailukelpoisia merkittävästi poikkeavien työnkuvien, työympäristöjen ja koulutustaustojen vuoksi. Lisäksi koin, että minun oli vaikea tulkita sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten vastauksia, koska toisin kuin opetusala, minulla ei ole todellista käsitystä heidän arkitodellisuudesta. Koska peruskoulun opettajat ovat Friends-ohjelman määrällisesti merkittävin ryhmä ja koska valmistun itse luokanopettajaksi, tuntui tutkimushenkilöiden rajaaminen perusopetuksen parissa työskenteleviin ammattilaisiin, luokan-, aineen-, erityis- ja erityisluokanopettajiin, oppilaanohjaajiin sekä koulunkäyntiavustajiin, lopulta kaikkein luonnollisimmalta ja järkevimmältä valinnalta.

Verkkokysely oli toteutettu siten, että jokainen tutkimushenkilö vastasi ensin neljään kaikille yhteiseen taustakysymykseen, minkä jälkeen hänelle avautui joko 11 tai 3 lisäkysymystä riippuen siitä, oliko hän ottanut Friends-ohjelman käyttöön työssään vai ei. Näin ollen tutkimusaineistoni koostuu 43 palautelomakkeesta, jotka sisältävät 3 strukturoitua ja 12 avointa kysymystä. Kaikki strukturoidut kysymykset ja kaksi avointa kysymystä koskivat vastaajien taustatietoja, joten varsinaisia tässä tutkimuksessa analysoitua ja kysymyksiä oli yhteensä kymmenen.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytin *sisällönanalyysia*, joka on yleinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa ja soveltui hyvin myös tähän tutkimukseen. Kuten sisällönanalyysissa yleensä, tavoitteenani oli saada tutkittavasta ilmiöstä, Friends-ohjelmaan liittyvistä käytänteistä ja kokemuksista, kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineiston analyysi eteni aineiston ehdoilla, ja pyrin muodostamaan aineistosta yleiskuvan yksittäisten havaintojen pohjalta. Koska sisällönanalyysilla tarkastikin järjestetty ja esiteltty aineisto on keskeneräinen ilman tutkijan mielekkäitä johtopäätöksiä tuloksistaan, toimi sisällönanalyysi minulle työkaluna, joka auttoi hahmottamaan monipuolista aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93, 105.)

Tutkimusaineiston analyysi eteni aineistopohjaisesti, mutta se ei ollut puhtaasti aineistolähtöistä, sillä vaikka tutkimuksen luokittelu ja tulokset nousivat aineistosta, varmensin lopuksi päätelmiäni etsimällä niille teoreettisia kytkentöjä. Näin ollen kyseessä on teoriasidonnainen sisällönanalyysi, jossa voidaan sanoa hyödynnetyn abduktiivisen päättelyn logiikkaa. Tarkemmin ilmaistuna etenin analyysivaiheessa aineistolähtöisesti, mutta tunnustan aikaisemman tiedon toimineen paikoin tulkintakehyksenä ja vaikuttaneen siten kokonaiskuvaan tutkimustuloksista. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–99; Eskola 2010, 182–184.)

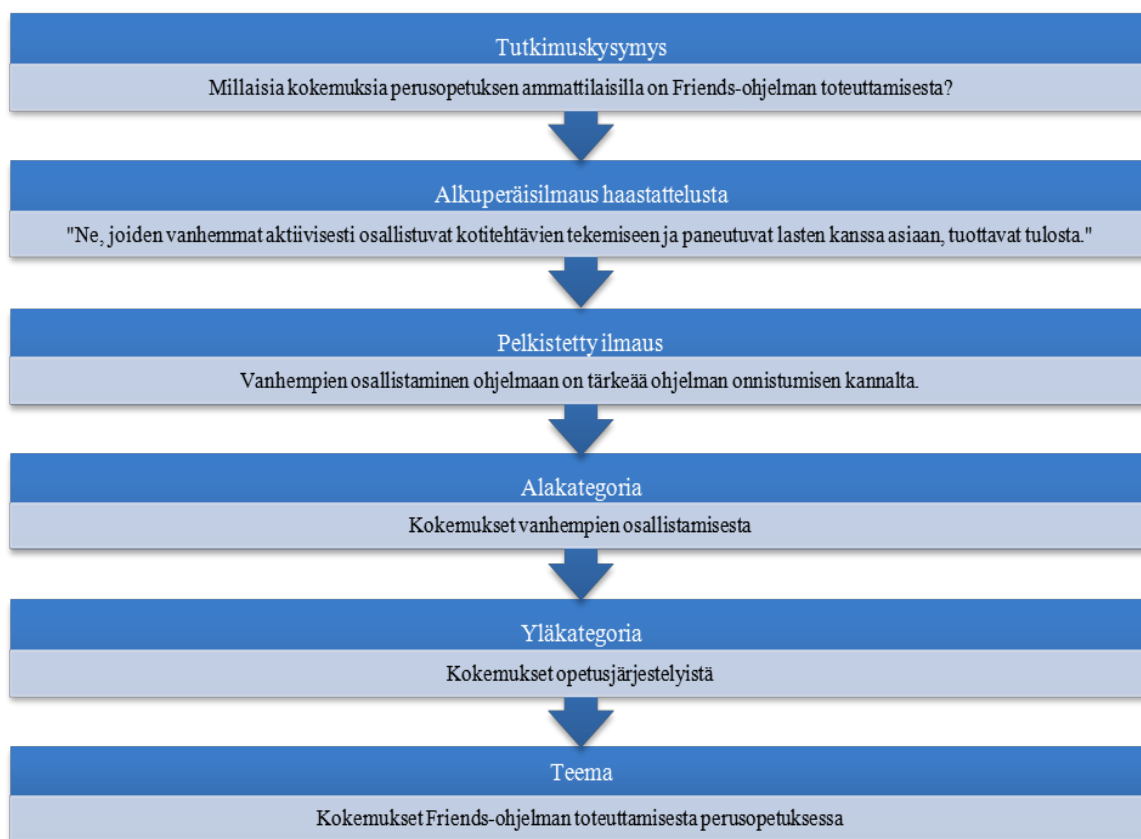
Koska en ollut itse kerännyt aineistoa, oli sen analysoiminen pitkä ja vaativa prosessi. Tutkimuksen kohderyhmä, aineiston laajuus ja tutkimuskysymykset muovautuivatkin melko voimakkaasti vielä analyysivaiheessa. Jälkeenpäin arvioiden spiraalimainen eteneminen aineiston analyysissa oli kuitenkin edellytys aineiston huolelliselle tuntemiselle ja tutkimuksen näkökulmasta mielekkäille valinnoille. Analyysin aluksi minua varjosti lamaannuttava tunne aineiston sirpaleisuudesta, tulkintojeni mielivaltaisuudesta ja tutkimustulosten pinnallisuudesta, joka kuitenkin raukesi ymmärrettyäni rajata aineiston koskemaan ainoastaan perusopetuksen ammattilaisia. Rajauksen myötä aineistosta jäi lukuisia mielenkiintoisia puheenvuoroja tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta toimipide osoittautui yksinkertaisesti välttämättömäksi, sillä alkuperäinen aineisto olisi sisältänyt monipuolisuudessaan aivan liikaa informaatiota, jotta sitä olisi voinut kuvata mielekkäällä tavalla esiin pro gradun laajuisessa opinnäytetyössä.

Aineistoni muodostavien avoimien kysymysten vastaukset eivät edellyttäneet minulta litterointia eli kirjalliseen muotoon saattamista, sillä ne oli mahdollista tulostaa suoraan verkkokyselyssä käytetyn Webropol-ohjelman avulla. Analyysini alkoikin siitä, että luin tutkimusaineistoa läpi uudelleen ja uudelleen mahdollisimman selkeän kokonaiskuvan saamiseksi. Samalla alkoivat muotoutua tutkimusprosessin aikana tarkentuneet tutkimuskysymykset, joiden katsoin tuovan aineiston parhaiten esille tutkimuksen perimmäisen tavoitteen, Friends-ohjelman kehittämisen, näkökulmasta.

Jatkettuani aineiston lukemista tutkimuskysymysten näkökulmasta alkoi aineisto jäsentyä minulle alustaviksi teemoiksi. Aluksi kokosin kaikki alkuperäisilmaukset näiden neljän teeman, *opetusjärjestelyt*, *opetusmateriaalin käyttö*, *asenteet* ja *ohjelman merkitys*, alle ja muodostin kutakin alkuperäisilmausta tai -ajatuskokonaisuutta vastaavan pelkistetyn ilmauksen. Koska kvalitatiivista, strukturoimatonta palautetta oli äärimmäisen paljon ja koska kaikki tutkimushenkilöt eivät olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin ja saattoivat kuvata samoja asioita vastauksena eri kysymyksiin, vaikutti siltä, että kysymyslomake oli kyllä johdatellut vastaajia, mutta vuorovaikutus kysymysten ja vastausten välillä ei ollut analyysin teon näkökulmasta merkittävää. Näin ollen päädyin tarkastelemaan alkuperäisilmauksia sellaisenaan, kysymyksistä irrallaan.

Pelkistettyjen ilmausten avulla aloin muodostaa teemojen alle erilaisia tarkentavia alakategorioita. Koska tutkimuskysymykset tarkentuivat analyysin edetessä, eivät alun perin muodostamani teemat lopulta vastanneetkaan tutkimuskysymyksiä, vaan jatkoin luokittelua muodostamalla alkuperäisistä teemoista neljä alakategoriaa kahden pääteeman, *kuvaus Friends-ohjelman toteuttamisesta* ja *kokemukset Friends-ohjelman toteuttamisesta*, alle. Näin ollen minun tuli erotella jokaiseen teemaan kuuluneet alkuperäisilmaukset pelkistyksineen vielä kahteen ryhmään riippuen siitä, oliko kyseessä toiminnan kuvaus vai vastaajan kokemus. Arvioituani, että kategoriat olivat muodostuneet mahdollisimman objektiivisten tulkintojeni mukaisiksi, pyrin vastaamaan niiden avulla tutkimusongelmiin nostamalla aineistosta esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisimmat asiat. Kuviossa 4 näkyy esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä. Varmistuakseni havaintojeni totuudenmukaisuudesta laskin lopuksi vastaajien lukumäärän kategorioiden sisältämien väittämien osalta. Vaihe osoittautui hyvin tärkeäksi analyysin onnistumisen kannalta, sillä väittämiä edustaneiden vastaajien lukumäärän laskeminen paitsi vahvisti myös muutti joitakin aineistosta muodostamiani ennakkokäsityksiä.

Kuvio 4. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä



6 Friends-ohjelman toteuttaminen perusopetuksessa

Tutkimukseni tulokset jakautuvat kahteen tutkimuskysymyksiä vastaavaan alalukuun. Alaluvussa 6.1 kuvaan, miten Friends-ohjelman sisällöt on tuotu osaksi koulun arkea ja kuka ohjelman toteuttamisesta on ollut vastuussa. Seuraavassa alaluvussa 6.2 selvitän, millaisia kokemuksia opetustyön ammattilaisilla on käytännön työskentelystä ohjelman parissa, eri tahojen suhtautumisesta ohjelmaan sekä ohjelman merkityksestä perusopetuksessa. Molemmat alaluvut sisältävät tutkimusaineistosta poimimiani suoria lainauksia, joiden tarkoituksena on konkretisoida tuloksia, parantaa tutkimuksen luotettavuutta sekä avata analyysin tekoa lukijalle. Tekstissä esiintyvät sulkuihin merkityt luvut ilmaisevat, kuinka monen tutkimushenkilön palaute kokonaisjoukosta (43) tukee kulloinkin esitettyä näkemystä.

6.1 Kuvaus Friends-ohjelman toteuttamisesta perusopetuksessa

Useimmissa tutkimushenkilöiden kouluista Friends oli melko uusi ohjelma. Siitä huolimatta lähes puolet tutkimushenkilöistä (20/43) uskoi ohjelman olevan käytäntö tai ainakin jatkuvan sellaisena koulussaan. Osa työympäristönsä ainoista Friends-ohjaajista tyytyi tilanteeseen, mutta osa ilmaisi tavoitteekseen ohjelman aseman vakiinnuttamisen työyhteisössään. Tämän lisäksi kuusi opettajaa (ErLO2m, ErLO4n, LO8n, AO2n, ErLO7n, LO12n) mainitsi ohjelman vetämisen käytännöksi omassa työssään työympäristön tuen puutteesta huolimatta. Jo yksin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ks. Opetushallitus 2004) osoittavat, että peruskoulu on lukuisten arvojen ja vaatimusten pelikenttä, mutta perusopetuksen ammattilaisilta odotetaan paljon myös opetussuunnitelman toteuttamisen ohella. Myös useissa tämän tutkimuksen kouluissa Friends-ohjelma olikin yksi niistä ohjelmista, joille opetusohjelmassa pyrittiin tekemään tilaa.

Olen ainoa, joka on käynyt koulutuksessa. Se on siis minusta kiinni, toteutetaanko ohjelmaa koulussamme. (LO8n)

Olemme päättäneet ottaa ohjelman jatkuvaksi käytänteeksi. Siksi keräämme palautetta tosilta päävetäjiltä kokemuksista. (ErO1n)

Omalla luokallani ohjelman vetämisestä on tullut pysyvä käytäntö. (ErLO4n)

Siitä pyritään tekemään jatkuva, KiVa-ohjelman rinnalle –. (ErLO3n)

Aloitimme innokkaasti ohjelman toteuttamisen luokassani, mutta emme ehtineet tehdä sitä kovin tunnollisesti, koska samanaikaisesti jouduimme osallistumaan yhteen jokaviikkoi- seen projektiin useita tunteja. (LO3n)

Sisällöltään monipuolisen ja materiaaliltaan runsaan Friends-ohjelman sovittaminen lukujärjestykseen oli ollut haastavaa ennen kaikkea ohjelmaa koulussaan omatoimisesti toteuttaville ohjaajille. Vaikka Friends-ohjelman toteuttaminen olisikin ollut käytäntö ohjaajan koulussa, vain harvoissa tapauksissa (AO3n, AO4n, AO5n, AO10n), yläkoulun puolella, ohjelma oli otettu käyttöön osana erillistä kurssia, jolloin sille oli järjestetty omat oppituntinsa lukujärjestyksestä. Tästä johtuen perusopetuksessa oli yleisesti ottaen ollut mahdollista järjestää vain yksi Friends-tunti viikossa, minkä lisäksi ohjaajat järjestivät satunnaisia kaksois- ja lisätunteja aina tarpeen ja tilaisuuden tullen sekä poimivat ohjelmasta luokan arkeen sopivia rutiineja.

Koulussamme Friendsille oli varattu puolikas kurssia 8-luokalle lukuvuonna 2010-2011. (AO4n)

Olen varannut yhden tunnin viikossa, mutta toisinaan pidämme kaksoistunnin, jolloin seuraavalla viikolla ei ole ollenkaan Friends-tuntia. Etenemme pienin askelin. (LO8n)

Syyslukukaudella 2011 kerran viikossa ja sen lisäksi satunnaisia lisätunteja. (ErLO7n)

Päivän fiilistiedotus on aamuisin aina arvioitavana, punaisia ja vihreitä ajatuksia mietimme usein neuvotellessamme itse kunkin tarpeista sekä selviytymissuunnitelma on nero- kas apu arjessamme. (ErLO6m)

Käsitteitä esimerkiksi "nämä on niitä vihreitä ajatuksia" käytetään. (LO7n)

Ohjetuntien sisällöllisen runsauden ja koulun oppitunneista (45 min) poikkeavien, opettajien arvion mukaan noin 60–75 minuuttia vaativien ohjetuntien vuoksi ohjelman suunnitelman mukainen eteneminen oli osoittautunut hyvin vaikeaksi, mikä on linjassa Koivulan & Tiirin (2010, 46), Gerkmanin & Sykön (2010, 141) ja Joron & Pennasen (2007, 20) tutkimusten kanssa. Yhden ohjelmatunnin toteuttaminen olikin vaatinut yleisesti ottaen vähintään kaksi oppituntia. Viikoittaisen kaksoistunnin järjestäminen koettiin puolestaan äärimmäisen hankalaksi, ja lisäksi sen arvioitiin olevan liian vaativa etenkin erityisryhmien jaksamisen kannalta. Näin ollen ohjelman vetäminen oli useissa tapauksissa pitkittynyt, tai ohjelmassa oli vastaavasti kiirehditty eteenpäin, jolloin lukuisia tehtäviä ja jopa kokonaisia kappaleita oli jätetty käsittelemättä.

Yhdellä oppitunnilla on aika paljon asiaa. Niinpä vedämme 2-3 oppitunnin aikana yhden oppitunnin opettajanoppaasta. (ErLO6m)

Tunneille on runsaasti tehtävää. Pystyn ottamaan enimmillään kaksi tehtävää per tunti. (LO10n)

Aikataulu oli tiukka 4 kertaa 2h, jolloin ei voinut edetä "tunti tunnilta" kuten ohjeistuksessa oli. Myös kertaustunnit ovat jääneet pitämättä. (AO10n)

Yhtä oppituntia toteutimme kaksi erillistä oppituntia. Yläkoulun puolella 75 min järjestäminen on ollut miltei mahdotonta. (ErO1n)

70 minuutin tunnin pito kahdessa osassa virityksineen on vaikeaa ja toisaalta tuplatunti voi olla lasten jaksamisen kannalta liikaa, vaikka kuinka yrittäisi. (ErO2m)

Yleisimmin ohjaajat integroivat Friends-ohjelman tiettyihin oppiaineisiin. Alakoulussa Friendsiin käytettiin ennen kaikkea äidinkielen ja uskonnon tunteja, mutta muutama ohjaajista (LO9n, LO11n, ErLO7n) kävi ohjelman sisältöjä läpi myös taito- ja taideaineiden tunneilla. Yläkoulussa Friends-tunnit järjestettiin useimmiten äidinkielen, oppilaanohjauksen, terveystiedon ja ryhmäohjauksen tunneilla, ja sairaalakoulussa ohjelmalle löytyi luonnollinen hetki oppilaiden kasvutehtäviin liittyen. Huomattavasti harvemmin Friends-tunneille järjestettiin aikaa useista eri oppiaineista tasaisesti pihistäen.

Friends-ohjelma menee mielestäni opetussuunnitelman aihekokonaisuuteen Ihmisenä kasvaminen ja sen voi nähdä osana äidinkielen opetusta. (ErLO8n)

Friends-ohjelma käy syvemmin läpi terveystiedon ja opon oppisisältöjä, siksi integrointi näihin oppiaineisiin tulee vasta ensimmäisen ohjelman läpiviennin jälkeen. (ErO1n)

Kasvutunnit kuuluvat sairaalakouluun, joten Friends-ohjelma oli meille erittäin tervetullut. (ErLO6m)

Tunteja menee paljon, joten vaihdellen oppiaineita, jottei yhdestä aineesta mene kaikki. (LO13n)

Oppiaineisiin integroimisen lisäksi lukujärjestysteknisiä haasteita oli lähestytty toisenlaisin ratkaisuin. Kaksi ohjaajista (LO14n, ErLO10n) ei ollut vetänyt tai edes suunnitellut vetävänsä ohjelmaa kokonaisuudessaan läpi, vaan he hyödynsivät sisältöjä ja harjoituksia työkaluina muun opetuksen ohessa. Kaksi ohjaajaa (LO12n, ErO5n) kertoi vetäneensä Friends-ohjelman kerhomuotoisena virallisen koulupäivän päätyttyä. Heistä toinen (ErO5n) oli myös pitänyt ohjelmasta kahdeksan tunnin teemapäivän yhteistyössä koulukuraattorin kanssa. Vain yksi ohjaajista (AO2n) mainitsi saavansa erillisistä, vapaatunneillaan pitämistään Friends-tunneista korvauksen. Hän oli niin ikään hyödyntänyt ohjelman toteuttamisessa luovuuttaan tekemällä sen pohjalta nuorten syrjäytymistä käsittelevän näytelmän yhdessä oppilaiden kanssa.

Friends-ohjelman pohjalta tein viime keväänä 9. luokan kanssa teatteriproduktion "Pakko päästä pois", joka käsitteli nuorten syrjäytymistä heidän omalla tavallaan. (AO2n)

Kuten opettaminen aina edellyttää, kaikki ohjaajat sovelsivat ohjelmaa oppilasryhmälleen ja aikataululleen sopivaksi sen sijaan, että olisivat toteuttaneet sitä orjallisesti. Tavallisesti ohjelman rohkean soveltamisen kuvattiin olevan seurausta ohjelman sisällön hallitsemisesta, hyvästä oppilaantuntemuksesta sekä edellä mainittujen seikkojen tuomasta itsevarmuudesta. Toisaalta erilaisten harjoitusten ja toimintatapojen kokeileminen muun opetuksen ohessa oli toiminut myös keinona tutustua ohjelman sisältöön ja toimintatapoihin ennen ohjelman läpikäymistä.

Mielestäni kaikkea ei tarvitse tehdä orjallisesti, vaan järjen käyttö on sallittua. (AO2n)

Olemme edenneet ryhmän tarpeita kuunnellen ja tehneet paljon leikkejä sekä keskusteluita. Joihinkin aiheisiin olemme käyttäneet useamman kerran. (KKA1n)

Nyt toisella kerralla tahti on rauhallisempi ja sovellan ohjelmaa sopivammaksi oppilailleen. (ErLO2m)

Keväällä 2010 kokeilin ja otin joitakin osioita harjoitukseksi. Syksyllä 2011 aloitin nykyisen luokkani kanssa. Tarkoitus on siis vetää tänä lukuvuonna ohjelma kokonaisuudessa läpi. (LO8n)

Alakoulussa luokanopettajan itsenäinen työskentely Friends-tunneilla oli lähes yhtä yleistä kuin työparin kanssa ohjaaminen. Sen sijaan yläkoulussa luokan oma ohjaaja, luokanvalvoja tai vastaavasti erityisluokanopettaja toimi tavallisesti yhteistyössä erityisopettajan, koulunkäyntiavustajan, koulukuraattorin, terveydenhoitajan tai koulupsykologin kanssa. Myös alakoulussa opettajan työparina toimi yleisimmin erityisopettaja, koulunkäyntiavustaja tai koulukuraattori, ja luokkien ohjaajien välistä yhteistyötä ilmeni luokka-asteesta riippumatta vähäisesti. Poikkeuksen muodostivat erityisopetuksessa toimivat ohjaajat (ErLO7n, ErLO1m, ErLO2m, ErLO6m, KKA1n), jotka olivat osallistuneet Friends-tuntien ohjaamiseen samanaikaisopetuksena. Tällöin kaksi luokkaa oli yhdistetty ja ryhmää ohjasivat näiden luokkien omat opettajat ja mahdolliset avustajat yhteistyössä.

Barrettin (esim. 2010, 2011) mukaan vanhempien osallistuminen Friends-ohjelmaan on olennaisen tärkeää ohjelman tuloksellisuuden kannalta. Ohjaajien välisen yhteistyön lisäksi Friends-toiminta ulottuikin jossain määrin myös koululaisten koteihin, vaikka hieman yli puolet tutkimushenkilöistä (24/43) ilmaisi, ettei ollut järjestänyt lainkaan oh-

jelmaan kuuluvia tapaamisia vanhemmille vedoten muun muassa ajan puutteeseen (AO10n), työnkuvasta johtuvan yhteydenpidon puutteeseen (LO14n) tai jo muutoin tiiviiseen yhteydenpitoon oppilaiden vanhempien kanssa (ErLO8n, ErLO10n). Vain hieman alle viidesosa ohjaajista (8/43) oli järjestänyt tai suunnittele järjestävänsä vanhemmille vähintään yhden Friends-tapaamisen tai oli vastaavasti käsitellyt ohjelman sisältöjä tavanomaisen vanhempainillan yhteydessä. Hieman useampi (12/43) mainitsi kuitenkin tiedottaneensa ohjelmasta kotiin kirjallisesti tai esitelleensä ohjelman idean infotilaisuudessa tai vanhempainillassa. Myös Koivula & Tiiri (2010, 45) havaitsivat tutkimuksessaan, että tavanomaisesti ohjaajat ainoastaan tiedottivat vanhemmille Friends-ohjelmasta sen sijaan, että olisivat järjestäneet ohjelmaan kuuluvia tapaamisia.

En ole järjestänyt [vanhempien tapaamisia], mutta lapset saavat joka viikko kotiin tehtävän. Vanhemmat ovat olleet niissä mukana vaihtelevalla menestyksellä eli aika huonosti. (LO10n)

Oppilaani asuvat lastensuojelulaitoksessa ja tarvittaessa he ovat jatkaneet tehtäviä en työskentelystä osaston aikuisten kanssa. Osaston aikuiset ja sitä kautta huoltajat ovat tietoisia ohjelmasta, vaikka varsinaista vanhempainiltaa pelkästään Friends-ohjelman tiimoilta en olekaan järjestänyt. (ErLO8n)

Olen järjestänyt vanhempainillat ja olen pitänyt niitä erittäin tarpeellisina. Vanhemmat ovat halunneet tietää, minkälaisesta ohjelmasta on kyse ja ovat pitäneet ohjelman käyttämistä tärkeänä. (AO2n)

Yhden kerran tavattiin koulussa. Omassa luokassa yksi arki-ilta, katsottiin pp-esitys ja keskusteltiin yhdessä ryhmänä. Uskon vanhempain tapaamisen auttaneen osaa vanhemmista tukemaan lastaan. (LO9n)

Goldsteinin & Brooks (2006, 3) näkemys siitä, että nykyajan kiireisyys ja stressintäyteisyys aiheuttaa jokaiselle lapselle monenlaisia paineita, perustelee myös Friends-ohjelman käyttöä kaikki oppilaat ahdistusta ennaltaehkäisevästi tavoittavana toimena. Friends-ohjelman kohderyhmä oli kuitenkin määräytynyt monin eri tavoin, sillä ohjelma oli otettu käyttöön niin oppilaiden luokka-asteen, luokan ohjaajan ammatillisten tavoitteiden kuin oppilaiden konkreettisten ongelmienkin perusteella. Jälkimmäisessä tapauksessa kyse oli ollut varsin vaihtelevista tekijöistä, kuten oppilaiden käytös- ja kehityshäiriöistä, oppimisvaikeuksista, puutteellisista tunne- ja sosiaalisista taidoista, heikoista yhteistyötaidoista ja ryhmähengen puutteesta sekä epävarmuudesta.

Koulullamme ohjelma suunnattiin kahdeksansille luokille —. (AO3n)

Erityisoppilaille joiden haasteena ovat käytöshäiriöt. Luokkaan kuuluu 10 oppilasta mutta paikalla usein 5-7. Ryhmänvetäjinä on ollut siis avustaja ja opettaja. Luokassa on 8-9 luokan oppilaita ja kokemus on ollut erittäin hyvä. (KKA1n)

Työskentelen lasten ja nuorten kanssa, joilla on pulmia sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän kasvussa. Ohjelma on erinomainen apuväline, koska siinä on valmiit opemateriaalit ja oppilaille kirjat. (ErLO8n)

Aloitin ohjelman vetämisen 8. luokalle, joka on dysfaattistyyppisten oppilaiden pienluokka, kymmenen oppilasta. (ErLO9n)

Ryhmässä oli viisi tyttöä, joista osa arkoja ja hieman syrjäänvetäytyviä. (LO12n)

Alakoulussa Friends-ohjelma oli kohdistettu ennen kaikkea 4. ja 5.-luokan oppilaille, sillä 9–12-vuotiaille suunnatun lasten ohjelman oli arveltu vastaavan parhaiten heidän kehitystasoaan. Jossain määrin ohjelma oli ollut käytössä myös 3. ja 6.-luokilla, mutta alkuopetuksessa ohjelmaa pyrki soveltamaan ainoastaan kolme ohjaajaa (LO1n, ErLO7n, ErLO5n). Yläkoulussa Friends-ohjelman vetäminen oli suosituksen mukaisesti painottunut 7. ja 8.-luokille lukuun ottamatta harjaantumis- ja sairaalakouluopetusta sekä muuta erityisopetusta, jossa monimuotoiset ryhmät muodostuivat yleensä 7.-9.-luokan oppilaista.

– – odotan alkuopetukseen paremmin soveltuvaa ohjelmaa ja siihen kehitettyä materiaalia, jota voisivat käyttää myös lukemaan opettelevat lapset. (ErLO5n)

Saadaan luokanvalvoja ja luokka [7.] ryhmäytettyä samalla toisiinsa. (AO10n)

Yläasteen luokka on 7. luokka, mikä on koottu syksyllä, joten aika on ihanteellinen muun muassa ryhmäytymisen ja itseluottamuksen tukemiselle. (ErO2m)

6.2 Kokemukset Friends-ohjelman toteuttamisesta perusopetuksessa

Tässä luvussa käsittelen perusopetuksen ammattilaisten kokemuksia Friends-ohjelman toteuttamisesta kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa 6.2.1 tuon ilmi ohjaajien kokemuksia Friends-ohjelmaan liittyneistä opetusjärjestelyistä, toisessa alaluvussa 6.2.2 esittelen ohjaajien kokemuksia opetusmateriaalin käytöstä ja kolmannessa alaluvussa 6.2.3 käsittelen ohjaajien kokemuksia Friends-ohjelman merkityksestä.

6.2.1 Opetusjärjestelyt

Useissa tapauksissa (23/43) Friends-ohjaaja oli ensimmäisten joukossa tai jopa työyhteisön ainoa, joka pyrki tekemään ohjelmalle jalansijaa peruskoulun arjessa. Pioneerina toiminen ei ollut helppoa, vaan edellytti ohjaajalta innostusta, uskoa ohjelmaan ja it-

seensä, rohkeutta priorisoida opetussisältöjä sekä ennen kaikkea periksiantamattomuutta. Joidenkin ohjaajien kohdalla tavoite olikin alkanut tuntua ylitsepääsemättömän vaikealta, ja heidän kommenteissaan koulusta piirtyi kuva jopa Friends-ohjelman toteuttamista vaikeuttavana tekijänä. Näkemystä on tukenut myös Pohjola (2005), jonka mukaan koulu on kuitenkin kasvatustavoitteiltaan ja teoiltaan ristiriitaisen yhteiskunnallisen päätöksenteon armoilla. Haastavista lähtökohdista huolimatta yksikin motivoitunut Friends-ohjaaja oli voinut vahvistaa ohjelman asemaa työympäristössään, sillä myös merkkejä työyhteisön innostumisesta ja toimintakulttuurin joustavuudesta ilmeni. Eräs ohjaaja (ErO1n) arveli opetushenkilöstön avainhenkilöiden yhteistyön olevan ratkaiseva tekijä ohjelman mahdollisessa jalkautumisessa työyhteisön arkeen.

Koen haasteena koulujen resurssi- ja rahapulan (koulutus, tehtäväkirjat) sekä sen että koulutarjontaa on vaikea saada sitoutumaan Friends-ohjelman läpiviemiseen kaikilla kouluillamme tai edes systemaattisemmin omalla koulullamme. (ErLO10n)

Toivottavasti sitä korostetaan eri kouluissa, että opettaja saa ottaa opettajanoppaan mukaan myös uuteen kouluun, koska koulut omivat mielellään kaikki materiaalit itselleen. (ErLO6m)

Toinen määräaikainen ope lähti koulustani koulutukseen jälkeeni. (LO9n)

Rehtorin kanssa on keskusteltu, että ohjelma otettaisiin jatkuvaan käyttöön. (ErO4n)

Koulusta olisi hyvä lähteä vähintään kolme avainhenkilöä koulutukseen, jotta kokonaisu suunnitelma lähtee käyntiin ja Friends-ohjelma toteutuu. (ErO1n)

Ohjelman muodostuminen koulun käytännöksi vaikuttaa olevan merkittävä ohjelman toteuttamista tukeva tekijä, mutta riippumatta siitä, oliko ohjelma työyhteisön käytäntö vai ei, välittyi ohjaajien vastauksista selkeä toive Friends-ohjelman ja ylipäätään tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen vakiintuneemmasta asemasta perusopetuksessa, jolloin se olisi luonnollinen osa opettajan ammattia. Näkemys antaa viitteitä siitä, ettei muun muassa Golemanin (1995), Bergströmin (1997), Cefain & Cooperin (2009), Brooks (1999), Keltikangas-Järvisen (2000), Härän (2004), Isokorven (2004) ja Opetushallituksen Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa (2004) peräänkuuluttaman, nykyaikaisen kehityspsykologisen tiedon valossa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua tukevan, peruskoulun hyväksi ole tehty riittävästi uudistuksia perusopetuksen ammattilaisten näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukeminen nähtiin niin keskeisenä taitona, että eräs ohjaaja (LO12n) ehdotti Friends-ohjelman käyttöönottoa jo osana opettajankoulutusta. Ehdotus saa tukea Gerkmannilta &

Syköltä (2010, 140), jotka arvioivat Friends-ohjaajakokemuksen monipuolisesti hyödylliseksi ja ammatillisesti kehittäväksi opettajaopiskelijalle.

Pitäkää asiaa esillä! Lasten ja nuorten mielenterveys on tärkeää. (LO9n)

Toivon todellakin ohjelman auttavan omia oppilaitani. Monella näin pienelläkin lapsella on melkoinen tunnemyrsky sisällä jopa ahdistuneisuutta ja pelkoja monista asioista. (LO1n)

Toivoisin sen [Friends-ohjelman] käytön tulevan yleisemmäksi, säännöllisemmäksi ja systemaattisemmaksi. (ErLO10n)

Toivottavasti Opetusvirasto jatkossakin auttaa kouluja osallistumaan ohjelmaan maksamalla sijaiskuluja ja materiaaleja. (ErLO8n)

Suuri kiitos! Idea on todella hyvä. Voisi kuulua ihan osana tai valittavana koulutuksena myös luokanopettajakoulutukseen. Tällaisia taitoja voisi vastavalmistuva luokanopettaja tarvita työssään. Niitä juuri ei ole kentälle tullessa, vaikka sellaisia tarvitaan nykyään yhä enemmän! (LO12n)

Yläkoulussa ohjelman toteuttamisen oli tehnyt haastavaksi ainejärjestelmä ja sen mukaisesti vaihtuvat opettajat, ja esimerkiksi järjestely, jossa erityisopettajan tai kuraattorin työparina toimi oppitunnin mukaisesti vaihtuva aineenopettaja, ei ollut osoittautunut toimivaksi käytännössä. Myös Koivula & Tiiri (2010, 41) havaitsivat tutkimuksessaan yläkoulun ainejärjestelmän Friends-ohjelman toteuttamista vaikeuttavaksi tekijäksi. Heidän tutkimuksestaan kävi kuitenkin myös ilmi, että vaikka ohjelma koettiin aluksi työlääksi, koettiin ohjaamisen kaikilla luokka-asteilla helpottuneen ohjauskokemuksen ja oppilaantuntemuksen vahvistumisen myötä.

Yläasteen tunnit on yhdistetty eri aineisiin ja siten myös toinen ohjaaja vaihtuu lähes tunneittain ja se ei ole ryhmän luottamuksen kannalta hyvä. Osa opettajista luiskahtaa mukaan helposti, mutta osa ei millään, mutta kyse voi olla opettajan ja ryhmän välille aiemmin syntyneestä jännitteestä. (ErO2m)

Alunperin rytmitimme Friends-tunnit eri aineiden opettajille, mutta ei toiminut käytännössä. Parempi oli keskittyä vain joidenkin opettajien kanssa työskentelyyn ryhmäytymisen kannalta. (ErO1n)

Työparin tulisi olla sama tai muutama. Aina eri opettaja työparina on raskaampaa päävetäjälle – –. (ErO1n)

Vaikuttaa siltä, että moni ohjaaja oli vetänyt Friends-tunnit yksin ennen kaikkea siksi, että se oli ollut helpompaa opetusjärjestelyjen kannalta. Oppituntien sujumisen ja opetuksen laadun kannalta työparityöskentely koettiin kuitenkin selkeästi yksin ohjaamista

mielekkäämmäksi. Tällöin korostui luonnollisesti ohjaajien keskinäisten kemioiden toimiminen ja yhteistyön sujuminen.

Yhteistyö terveydenhoitajan kanssa ollut antoisaa ja mukavaa. (ErO4n)

Yhteisopettajuus on tosi hyvä [asia Friends-ohjelmassa]. (OPO1n)

Kaksi vetäjää isossa ryhmässä oli hyvä. (LO13n)

Myös yhteistyö opettajan kanssa on ollut avainsana. (KKA1n)

Mielestäni vetäjäparilla on merkitystä, on tärkeää että parityöskentely toimii ja ohjaajat tukevat toisiaan. (KKA1n)

Friends-ohjelma oli tarjonnut tilaisuuden koulun moniammatillisen yhteistyön syventämiseen, jolloin myös kaippu sen vahvistumisesta koulun arjessa nosti päätään. Eräs aineenopettaja (AO2n) mainitsi tarvitsevänsä nimenomaan sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen tukea itselle opettajana vieraiden teemojen käsittelyssä, ja eräs erityisopettaja (ErO2m) koki puolestaan luokanopettajien vetäytyvän ohjaustilanteessa ja luovuttavan vastuun keskustelujen etenemisestä erityistyöntekijälle. Joidenkin opettajien epävarmuus ammattitaidostaan mielenterveystaitojen opettamisen näkökulmasta ilmeni myös toiveina Friends-jatkokoulutuksen järjestämisestä.

Kaipaen enemmän verkostoitumista ja todellista yhteistyötä (ei vain puheen tasolla) esimerkiksi nuoriso-ohjaajan, perhetyöntekijät ja muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, jotta esim. Friends-ohjelman käyttöä voisi ajatella tehtävän enemmän esim. yhdessä verkostoitumalla esim. nuoriso-ohjaaja esim. puolikas päivä tai päivä koululla töissä. (ErLO10n)

En haluaisi vetää ohjelmaa yksin, sillä erityistyöntekijän ammattitaito on ollut usein tarpeen keskusteluissa. Lisäksi erityistyöntekijän mukanaolo antaa uudenlaisen näkökulman yksittäisiin oppilaisiin ja ryhmän koheesioon. (AO2n)

Ala-asteen tunnit vedetään luokanopettajan kanssa, joten hyöty on suurempi, vaikka luokanopettajat jäävät usein taustalle eivätkä osallistu keskusteluihin. (ErO2m)

Jonkinlaista jatkokoulutusta tarvitsisin. (AO2n)

Friends-ohjelman teemojen ymmärtäminen ja käsittely on edellyttänyt jokaiselta osallistujalta omakohtaisten elämäkokemusten läpikäymistä. Brooks (1999, 61–62) on esittänyt, että opettajan asennoitumisella on ratkaiseva merkitys siinä, onnistuuko hän luomaan turvallisen, jokaista arvostavan ilmapiirin ja tukemaan lasten sosioemotionaalista kehitystä kouluopetuksen puitteissa. Friends-ohjaajilla ja oppilailla onkin ymmärrettävästi erilaiset edellytykset käsitellä henkilökohtaisiin kokemuksiin pohjaavia teemoja.

Oppilaiden osalta ohjelma vaikuttaa kohdanneen eniten vastustusta niiden lasten ja nuorten osalta, jotka ohjaajan arvion mukaan tarvitsisivat mielenterveystaitojen vahvistamista eniten. Vaikuttaakin olevan erityisen tärkeää, että Friends-ohjaaja kestää tietoisesti hankaliksi kokemiansa oppilaiden vastareaktiot sen sijaan, että luopuu ohjelmasta liian hätäisesti. Myös Koivula & Tiiri (2010, 32) esittävät ohjaajan kiinnostuksen tunne- ja vuorovaikutusten opettamista kohtaan sekä aidon välittämisen oppilaista olevan Friends-ohjelman tehokkaan ohjauksen edellytys.

Ne, jotka jo olivat sinut asian kanssa ymmärsivät, että niiden kanssa on hyvä olla sinut. (AO4n)

Tällä hetkellä ainakin poikien ryhmä oli erittäin haasteellinen koska he eivät alkuun halunneet tehdä yhteistyötä ja asenne ohjelmaa kohtaan ei vastannut odotuksiani. Luulen että he oppivat vielä ymmärtämään mistä on kyse. Alkuun voi olla vaikeaa puhua tunteista ja muusta ja luulen että tämä on osasyynä siihen että he eivät olleet valmiita ohjelmalle ja sen sisältöön. Toivon että heidän asenne muuttuu. Joidenkin tapaamisten jälkeen saan tehdä päätöksen sekoitanko ryhmiä. (LO6n)

Luokassa oli paljon ongelmia, muun muassa vääristyneitä käsityksiä siitä, miksi ryhmä on niin pieni. Lisäksi kolme luokan oppilasta häiritsi toistuvasti oppitunteja ja yhtä oppilasta syrjittiin. Aluksi ohjelmaa vastustettiin, muun muassa pari vanhempaa piti sitä ihan turhana, mutta kun pääsimme puhumaan oppilaiden kanssa ongelmista, ilmapiiri alkoi avautua. Saimme oppilaat uskomaan, että luokassa ei ole mitään vikaa, vaikka se on niin pieni, ja myös muista asioista puhutaan nyt avoimesti. (AO6n)

[Oppilaat] eivät olleet asiasta kiinnostuneita koska heidän mielestään aiheet olivat turhia johtuen että uusilla seiskoilla oli joku roolin haku päällään koko syksyn. – Ei kannata pitää yläkoululaisille tätä ohjelmaa. (KKA2m)

Hyötyä ei vielä näy. Maaperä on kova, mutta muokkaus jatkuu. (LO14n)

Opettajat arvioivat, että suurin osa oppilaista piti Jorosen & Pennasen (2010, 19) havaintojen mukaisesti Friends-tunneista ja koki ne tarpeellisiksi. Pääosin Friends-ohjaajat pitivät myös oppilaiden vaihtelevaa motivaatiotasoa luonnollisena sen sijaan, että olisivat nähneet sen merkinä Friends-ohjelman puutteellisuudesta tai tarpeettomuudesta. Vaikuttaa myös siltä, että ohjelman tavoitteista tietoisien oppilaiden oli ollut helpompi löytää teemojen yhteydet omaan elämäänsä, mikä puolestaan lisäsi heidän mielenkiintoaan ohjelmaa kohtaan. Oppilaiden motivoinnin näkökulmasta on siis tärkeää, että oppilaille tehdään heidän oman kokemusmaailmansa käsittein selväksi, miksi Friends-ohjelmaa käydään läpi.

Tunnit onnistuivat hyvin ja oppilaat antoivat hyvää palautetta. (OPO1n)

Oppilaat pitivät tunteja mukavana vaihteluna. Lisäksi he kokevat tärkeänä sen, että voivat luottamuksellisesti jutella omista asioistaan ryhmässä, jossa on myös kaksi aikuista

mukana. (AO2n)

*Tärkeintä ei mielestäni ole se että tekee kaikki tehtävät vaan se että osallistuu vaikka sit-
ten olemalla läsnä. (KKA1n)*

*Kysyin tänään yhdeltä oppilaalta viestiä koulutuspäivään ja hän sanoi että hyvä on ollut
mutta ihmiset voisivat enemmän osallistua. Kerroin hänelle hiukan enemmän niistä haas-
teista joita meillä ryhmässä on ja hän oli samaa mieltä ja tyytyväinen. Oppilas kysyi
myös että miksi Friendsiä pidetään ja kerroin että sen tarkoituksena on oppia tuntemaan
itseään ja sitä kautta vahvistua. (KKA1n)*

Ohjaajan valikoitumista tarkasteltiin oppilaiden osallistumisen kannalta kahdesta näkö-
kulmasta. Turvallisen ilmapiirin ja keskusteluyhteyden avautumisen kannalta ohjaajat
arvioivat luokan oman ja tutun opettajan läsnäolon tärkeäksi. Toisaalta luokassa vierai-
levan Friends-ohjaajan, kuten koulukuraattorin, oppilaanohjaajan tai rinnakkaisluokan
opettajan, epäiltiin olevan oppilaiden silmissä kiinnostavampi, kunnioitettavampi ja ul-
kopuolisuudessaan mahdollisesti riskittömämmäksi koettu henkilö johtamaan Friends-
tunteja.

*Osa ryhmistä on haastavia ryhmädynamiikaltaan ja joissakin ryhmissä on oppilaita, joil-
la on niin sanotusti henkinen ylivalta muihin ja opettajana näitä pinnan alla olevia juttu-
ja ei kovin helposti huomaa. Moni saattaa pelätä vahvoja vaikuttajia niin paljon, ettei us-
kalla osallistua harjoituksiin. Ohjelmaa voisi suositella pidettäväksi pelkästään luo-
kanohjaajien vetämänä – hän tuntee oman ryhmänsä paremmin kuin muu aineenopettaja.
(AO3n)*

*Kun tuttu aikuinen vetää kurssia, siinä on hyvät ja huonot puolet. Saattaisi olla parempi,
jos kollegat esimerkiksi vaihtaisivat ryhmiä. Ei olisi ennakoasenteita (niin oppilailla
kuin opettajilla), ja tehtäviä saatettaisiin tehdä paremmin, kun oltaisiin vieraskoreita.
(LO9n)*

Erityisesti kouluissa, joissa Friends-ohjelma oli käytäntö tai tunneteevoja pyrittiin kä-
sittelemään muuten monipuolisesti, kokivat oppilaat teemojen päällekkäisyyden tur-
hauttavana. Oppilaiden asenteeseen vaikutti negatiivisesti myös tilanne, jossa oppilaat
olivat käyneet lasten ohjelman vastikään alakoulun puolella ja ohjelma aloitettiin heille
uudestaan yläkoulussa. Myös Gerkman & Sykkö (2010, 95) ovat kuvanneet oppilaiden
turhautuneen Friends-ohjelmassa erityisesti asioiden toistoon. Vaikka kyseessä ovatkin
taidot, jotka kehittyvät prosessinomaisesti läpi elämän, on näin ollen tärkeää, että
Friends-ohjaaja huomioi aiheen aiemman käsittelyn, eikä tyrehdytä oppilaiden uteliai-
suutta toistamalla liiaksi samoja aiheita ja harjoituksia.

Osalle [oppilaista] oli vedetty alakoulussa, joten heille oli tylsähhköä. (AO10n)

Jotkut [oppilaat] olivat sitä mieltä, että älytöntä, kun samoja juttuja jo on terveystiedossa. (AO4n)

Jorosen & Pennasen (2007, 20) huomio siitä, että vanhemmat ovat kokeneet lapsille välineitä elämänhallinnan ja minäkuvan kehittämiseen tarjoavan Friends-ohjelman tärkeäksi, ei tässä tutkimuksessa näkynyt vanhempien toiminnassa. Vanhempien osallistaminen ohjelmaan oli osoittautunut lannistavan vaivalloiseksi, sillä vanhemmat eivät yleisesti ottaen olleet oma-aloitteisia, vaan heitä täytyi oppilaiden tavoin innostaa ja velvoittaa osallistumaan ohjelmaan. Suuri osa ohjaajista saikin huomata käytännössä, että vanhempien tuki ohjelmalle olisi edellyttänyt vähintään heidän tapaamistaan. Tosin kaikissa tapauksissa edes vanhempien kutsuminen Friends-tapaamiseen ei ollut taannut heidän osanottoaan.

En [ole järjestänyt tapaamisia vanhemmille], mutta lähetin kirjeen huoltajille. Sain vain muutaman kiittauksen, joten eivät vanhemmatkaan ohjelmaa koe tärkeäksi perinteisten oppiaineiden rinnalla. (ErLO9n)

En ole järjestänyt (tapaamisia vanhemmille), mutta lapset saavat joka viikko kotiin tehtävän. Vanhemmat ovat olleet niissä mukana vaihtelevalla menestyksellä eli aika huonosti. (LO10n)

Vanhempiin olimme yhteydessä vain kirjeitse. Kirjeessä esittelimme tulevaa ohjelmaa. Kukaan vanhemmista ei ole ollut meihin asiasta yhteyksissä. Jatkossa saattaisi olla järkevää pitää edes yksi vanhempainilta. (ErO4n)

Yksi vanhempainilta, missä kolme aikuista neljän järjestäjän lisäksi. (ErO2m)

Vanhempia kutsuttiin tapaamiseen, mutta ilmoittautuneita ei tullut ja tilaisuus peruttiin. (AO1n)

Myös Jorosen & Pennasen (2007, 21) mukaan oppilaiden vanhemmat ovat osallistuneet vähäisesti kotitehtävien tekoon yhdessä lasten kanssa ja hyödyntäneet harvoin tehtävissä ja tapaamisissa esiintyneitä ideoita. Vain jokunen ohjaaja (LO9, ErO5n, AO2n, AO6n) painottikin vanhempien aktiivisen mukanaolon olevan tärkeää ohjelman onnistumisen kannalta, ja yleisimmin ohjaajat perustelivat ajan puutteella sitä, etteivät olleet järjestäneet ohjelmaan kuuluvia vanhempien tapaamisia. Kuitenkin ne ohjaajat, jotka olivat jaksaneet nähdä vaivaa tavataksaan oppilaiden vanhempia ohjelman tiimoilta, olivat yhtä poikkeusta (ErO1n) lukuun ottamatta hyvin tyytyväisiä vanhempien osallistumiseen ja pitivät sitä olennaisen tärkeänä koulun ja kodin välisen yhteyden ja oppilaiden kehittymisen kannalta.

Olen järjestänyt vanhempainillat ja olen pitänyt niitä erittäin tarpeellisina. Vanhemmat

ovat halunneet tietää, minkälaisesta ohjelmasta on kyse ja ovat pitäneet ohjelman käyttämistä tärkeänä. (AO2n)

Uskon vanhempain tapaamisen auttaneen osaa vanhemmista tukemaan lastaan. (LO9n)

Kodit olivat suurena tukena koko ajan. Osa lapsista koki, että ohjelma oli otettu tälle luokalle, koska he ovat niin huonoja tai luusereita tms, ja he pelleilivät kotitehtävissä. Kotien hyvä asenne tuki kurssia. (LO9n)

Ne joiden vanhemmat aktiivisesti osallistuvat kotitehtävien tekemiseen ja paneutuvat lasten kanssa asiaan, tuottavat tulosta. (ErO5n)

En ole pystynyt näkemään suoraan vanhempien tuomaa hyötyä. (ErO1n)

6.2.2 Opetusmateriaali

Friends-materiaalin hyödyntäminen on edellyttänyt ohjaajalta selkeää näkemystä ja itseohjautuvuutta. Ylimääräisen ajan puute ei ole yllätys etenkin koulumaaailmassa, mutta lähes kolmasosa ohjaajista (12/43) ilmaisi oppaan ohjeellisen aikataulutuksen olevan liian kireä. Kokemus on yhteydessä tuntisisältöjen laajuuteen ja ohjaajien mielipiteet jakavaan opetusmateriaalin runsauteen. Yhtenevästi Koivulan & Tiirin (2010, 42) tutkimustulosten kanssa osa ohjaajista vaikuttaa pitäneen toteuttamisen vapaudesta ja kokeneen materiaalin soveltamisen luonnolliseksi osaksi omaa työtään, kun taas osa on turhautunut tärkeiden aiheiden pinnalliseen käsittelyyn johtaneista hankaluuksista poimia materiaalista oleelliset asiat ja jäänyt kaipaamaan oman oppilasryhmänsä kannalta valmiimpaa pakettia. Sen sijaan eräs ohjaajista (ErLO10n) olisi halunnut käyttää monipuolisen ohjelman läpikäymiseen kolme lukuvuotta, minkä vuoksi hän toivoi kaikista muista ohjaajista poiketen täydennystä ohjaajan oppaaseen. (ErLO10n)

Opettajana pidän siitä, että on valmis materiaali, jota voi toteuttaa, ja että materiaalissa on hieman enemmän kuin itse tunneilla ehtii tai voi toteuttaa, pidän siitä, että voin valita osioita lapsiryhmän tarpeiden mukaan. (LO9n)

Aikataulu oli tiukka – – Pitäisi vetää useammin, jotta osaisi tai tuntisi ohjelman paremmin. Nyt jäi itselle vähän pintaraapaisumeininki mieleen. (AO10n)

Opas on hyvä ja monipuolinen. Siinä on melkein liikaakin materiaalia – tulee tunne, ettei ehdi oikein mitään mitä pitäisi. (ErO4n)

Kokonaisuudet ovat niin laajoja, että edes kaksoistunnitkaan eivät oikein riitä. Osasia voisi pilkkoa vielä pienemmiksi kokonaisuuksiksi. (LO8n)

Kaipaisin oppaaseen täydennystä - eli lisää kyseessä oleviin aihepiireihin suunnattuja tehtäväosuuksia ja ideoita. Näin voisin käyttää ohjelmaa koko kolmen vuoden (7-9 luokilla) ajan erityisluokkani oppilailla. (ErLO10n)

Yleisesti ottaen Friends-opetusmateriaaliin oltiin kuitenkin tyytyväisiä, ja ohjeita ja harjoituksia pidettiin selkeinä ja laadukkaina. Useat ohjaajat (10/43) toivoivat kuitenkin oppaan rakenteeseen ja jäsentelyyn enemmän selkeyttä, ytimekkyyttä ja tasapainoa. Heidän mukaansa ohjaaja saisi tällöin opetussisällöistä paremman kokonaiskäsityksen, mikä helpottaisi opetuksen suunnittelua ja oman ryhmän kannalta oleellisten asioiden erottamista. Lisäksi opasta olisi helpompi hyödyntää ohjelman ajankäyttöä suunniteltaessa ja itse opetustilanteessa, jolloin ohjaaja joutuu usein soveltamaan tuntisuunnitelmaa tilanteen edellyttämällä tavalla ja etsimään sieltä tietoa osin ennakoimattomasti.

Matsku on toimiva ja sen ehdoton vahvuus on positiivinen – ei ongelmakeskeinen – lähtökohta. (AO2n)

Mielestäni aineisto sopii luokalleni erinomaisesti ja aineisto on loppuun asti mietitty. En muuttaisi mitään. (LO2n)

Tällä hetkellä asian sisäistämiseen menee paljon aikaa, että tunteista tulisi sujuvia. (LO1n)

Kirjassa liikaa materiaalia, levoton. Haaste poimia "oikeat" tehtävät suuresta määrästä. Selkeämpi, lyhyempi runko [olisi toimivampi]. (ErO5n)

Opettajan opas ehkä vähän työläs. Jos haluaisi nopeasti tsekata jotain aihetta. (LO4n)

Alkupään tunteihin menee paljon aikaa ja loppupään tuntien sisällöt taas ovat nopeampia. Tasapainoa voi onneksi luoda itse organisoimalla tunteja uudelleen. (ErLO8n)

Erityistä kiitosta ohjaajat antoivat Gerkmanin & Sykön (2010, 108) tutkimuksen tavoin oppaan yksityiskohtaisesta ja konkreettisesta opastuksesta harjoituksiin ja henkilökohtaisten teemojen käsittelyyn. Kuten opas oli ohjaajalle, oma työkirja oli oppilaille tärkeä työväline. Yhteisten harjoitusten lisäksi työkirja oli mahdollistanut jokaiselle oppilaalle aiheiden henkilökohtaisen työstämisen ja oman itsen tarkastelun riippumatta siitä, kuinka toimivaa ohjattavan ryhmän työskentely oli ollut. Yhtenevästi Jorosen & Pennasen (2007, 31) tutkimuksen kanssa ohjaajat arvioivatkin työkirjan sisällöllisesti hyödylliseksi, toimivaksi sekä oppilaille merkitykselliseksi ja motivoivaksi.

Harjoitukset ovat loistavia. Pidän siitä, että toiminnalliset harjoituksetkin on tehty niin valmiiksi opettajalle. (ErLO6m)

Opeopas on siinä mielessä helppo, että se antaa aralle tai epävarmalle ohjaajalle niin sanotusti sanat suuhun, eli asiaa päästään käsittelemään. (LO4n)

Harjoitukset ovat hyviä ja kiinnostavat ja innostavat oppilaita. (ErLO7n)

[Oppilaat] pitävät erityisen paljon kirjasta ja läksyistä. (ErLO3n)

Isossa ryhmässä [Friends-ohjelma] ei ainakaan erityisoppilaille käy, viimeisillä tunneilla nämä oppilaat kävivät kysymässä saavatko tehdä työkirjaa erityisopetuksen luokassa omalla porukallaan. Annoin luvan. (AO4n)

Yleisestä tyytyväisyydestä huolimatta osa ohjaajista (15/43) koki oppilaille suunnatun materiaalin ainakin osittain liian haastavaksi omalle oppilasryhmälleen. Heistä yksi (ErLO7n) oli kuitenkin soveltanut ohjelmaa alkuopetuksessa eli kohderyhmää nuoremmille oppilaille. Etenkin erityisoppilaille, iältään nuorimmille ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille työkirja oli sisältänyt liian abstrakteja käsitteitä ja ollut sekä tekstipitoisuudessaan raskas että visuaalisesti hankala hahmottaa. Friends-ohjelmasta toivottiinkin kehitettävän esimerkiksi oma, selkeämpi ja helpotetut kysymykset sisältävä ohjelma erityistä tukea tarvitseville. Myös Koivulan & Tiirin (2010, 42–43) tutkimuksessa sinänsä selkeäksi ja motivoivaksi arvioidun oppimateriaalin tehtäviä on kuvattu paikoin liian käsitteellisiksi ja vaikeiksi oppilaille. Vastakkaisiakin näkemyksiä materiaalin soveltuvuudesta erityisoppilaille kuitenkin ilmeni, ja etenkin erityisopettajat kokivat lisätuen tarjoamisen luonnolliseksi tavaksi toimia sen sijaan, että he olisivat arvioineet opetuksessa ilmenneet vaikeudet opetusmateriaalin puutteellisuudesta johtuviksi.

Oppilaan työkirja sopii suomea hyvin ymmärtäville, heikolla kielitaidolla varustetut eivät pysty tekemään tehtäviä, koska käsitteet puuttuvat sanavarastosta. Silloin joutuu opettaja avaamaan niitä. (AO1n)

Joissakin tehtävissä on liian paljon käsitteellisiä asioita, joihin oppilaiden käsittelytaidot eivät vielä riitä. (OPO1n)

Työkirjassa on mielestäni liian paljon tekstiä, se on erityisoppilaille liian sekava, tehtävät hukkuvat. Vähemmän tekstiä, enemmän kuvia, se selkiyttäisi. (LO1n)

Kirjassa on hyviä tehtäviä, mutta nykyisen kirjan osa tehtävistä on vaikeita erityisoppilaille, joilla on hahmottamisen vaikeutta. Kirja toimisi selkeämpänä versiona. (ErLO8n)

Työkirja on ollut innostava ja auttanut hyvin ongelmien ratkaisussa. Se sopii hyvin erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. (ErLO4n)

[Materiaali] soveltuu hyvin [erityisoppilaille], mutta tietenkin joidenkin tehtävien avaamista tarvitaan erityisoppilaille ja maahanmuuttajille, mutta se onkin työtäni. (ErO2m)

Jorosen & Pennasen (2007, 34) tutkimuksessa on esitetty toive lasten äänen kuulumisesta oppimateriaalin suunnittelussa esimerkiksi tukioppilastoiminnan avulla. Tässä tutkimuksessa varhaismurrosikäisten oppilaiden ohjaajien näkemyksissä opetusmateriaalista painottui niin ikään kuvallisen ja kirjallisen ilmaisuuden uskottavuus, sillä osa oppilaista oli kokenut materiaalin lapselliseksi. Se ei kuitenkaan ollut osoittautunut esteeksi työsken-

telylle, mikä kertonee osaltaan murrosikäisten kriittisestä suhtautumisesta asiaan kuin asiaan. Toisaalta huumoriin turvautuminen on saattanut myös toimia oppilaiden keinona ottaa etäisyyttä henkilökohtaisesti haastaviin ja kiusallisiin aiheisiin.

Viidesluokkalaiset kokivat kuvituksen ja osan tehtävistä ja esimerkeistä lapselliseksi. (LO9n)

Osa tehtävistä on ollut 6.-luokkalaisten mielestä hieman lapsellisia. Mutta kaikki ovat silti paneutuneet kunnolla tehtäviin. (LO8n)

Oppaan osa tehtävistä tuntuu hieman lapsellisilta yläkoulun oppilaille, mutta niitähän voi aina muokata oppilaiden mukaisiksi ja mieleisiksi. (ErLO10n)

Opas ja työkirja on yläkouluikäisille osin melko lapsellinen ja osin todella haasteellinen: eivät ymmärrä asian tarkoitusta ja pistävät leikiksi. (AO10n)

Noin puolet ohjaajista (21/43) oli käyttänyt extranet-verkkopalvelua, ja he pitivät sen lisämateriaalia erittäin hyödyllisenä. Useiden mielestä extranetin harjoitukset olivat jopa oppaan sisältämiä tehtäviä kiinnostavampia, ja extranetiä toivottiinkin täydennettävän ja päivitettävän. Näin ohjaajat uskoivat voivansa ylläpitää omaa ja oppilaiden mielenkiintoa ohjelmaa kohtaan ja taata kullekin kohderyhmälle parhaiten soveltuvan opetuskokonaisuuden. Palautteen perusteella extranetistä löytyvän lisämateriaalin olemassaolo mahdollistikin ohjelman monipuolisen soveltamisen esimerkiksi kohderyhmän ja toteutusaikataulun suhteen.

Extranetti on ollut oikea aarreaitta. Siellä olevat harjoitukset ovat toimivia! (ErO4n)

Extranet-paketti on melkein parempi kuin opas ja harjoitukset ovat toimivia. (AO3n)

Idea [extranetistä] on hyvä ja tarpeellinen. Oppaassa on vähän tehtäviä. Ne eivät ole mielestäni riittäviä, jos kyseessä olevan aihealueen tehtäviä haluaisi käyttää koko lukuvuoden ajan tai kolmen lukuvuoden aikana, kuten itse toivoisin. (ErLO10n)

Lisätehtävät on aina tarpeen ja toivottavasti suunnittelijoilla olisi työaikaa päivittää extranettiä ja laatia uusia tehtäviä. (ErLO8n)

Opetusmenetelmien suhteen erilaisia toiminnallisia ja konkreettisia harjoituksia, kuten valomiekkailua, lämmittelyleikkejä, draamaa, valokuvausta ja askartelua, keuhuttiin runsaasti ja niitä toivottiin lisää. Vastaavasti kirjallisten tehtävien runsaus koettiin yleisellä tasolla erääksi ohjelman keskeisimmistä haasteista, sillä oppilaiden motivoiminen niiden tekemiseen oli osoittautunut hankalaksi. Yleisesti ottaen oppilaat, etenkin pojat, vaikuttivatkin nauttivan enemmän toiminnallisesta työskentelystä ja ohjaajat arvioivat osalla oppilaista olevan suoranaisia vaikeuksia ilmaista itseään kirjallisesti. Myös

Gerkmanin & Sykön (2010, 140) ja Jorosen & Pennasen (2007, 34) tutkimuksissa toiminnalliset tehtävät koettiin erityisen mielenkiintoisiksi ja toimiviksi, ja vastaavasti tunteista puhuminen oli Gerkmanin & Sykön (2010, 141) tutkimuksessa osoittautunut vaikeammaksi pojille kuin tytöille.

Toiminnalliset jutut: punainen ja vihreä valomiekka olivat luokkani suosikkiharjoitus! (LO9n)

Pelit ja leikit [toimivat erityisen hyvin], niitä lisää! (AO5n)

Lämmittelytehtävät ovat olleet antoisia. (ErO1n)

Toimintatapoja sekä leikkejä voisi olla enemmän. (KKA1n)

Työkirja on liian kirjoituspainotteinen erityisoppilaille, joille kirjallinen ilmaisu on vaikeaa. Kotitehtävät jäävät tekemättä syystä "en keksinyt". (ErLO9n)

Yläkoulun työkirjassa on hyviä harjoituksia, mutta moni tehtävä on varsin paperinen. Kaipaisin enemmän toiminnallisuutta harjoituksiin. (AO6n)

Oppilaat eivät tahdo keskittyä kirjoittamalla itsensä ilmaisuun. – – Jatkuva päiväkirjan pitäminen osoittautui tylsäksi. (OPO2n)

Toiminnallistenkaan harjoitusten vetäminen ryhmässä ei kuitenkaan ole ollut täysin mutkatonta. Vaikka henkilökohtaisten teemojen käsittelemisen yhdessä oli arvioitu edesauttavan hyvän ryhmähengen muodostumista, oli ohjelmaan kuuluvien harjoitusten vetäminen myös edellyttänyt sitä. Harjoituksiin kuin harjoituksiin olikin ollut vaikeaa saada osallistumaan oppilaita, mikäli ryhmän sisällä ilmeni pulaa keskinäisestä luottamuksesta tai henkilökohtaisesta rohkeudesta ilmaista itseään avoimesti. Ohjaajat kaipaivatkin myös ryhmässä toimimista edellyttäviä ja tukevia harjoituksia enemmän. Koi-vulan & Tiirin (2010, 37) ja Jorosen & Pennasen (2007, 6) tutkimukset vahvistavat vastahakoisten oppilaiden motivoimisen ja toiminnallisten, ryhmätyötä edellyttävien harjoitusten ohjaamisen lähtökohtaisesti heikosti toimivan ryhmän kanssa keskeiseksi haasteeksi Friends-ohjelman toteuttamisessa.

Minulla on iso luokka, 32 oppilasta, vapaata keskustelua ei tahdo syntyä, vain muutama uskaltaa sanoa ääneen, vaikka kaikilla on mielipiteitä. (LO4n)

Toisille näiden asioiden ajattelemisen oli ryhmässä liian tuskallista. Esimerkiksi rentoutusharjoitus, jossa olisi pitänyt laittaa silmät kiinni oli liian vaarallinen niille kaikkein näkyvimmin häiriköiville lapsille. (AO4n)

Joskus on ollut kovin vaikeaa saada oppilaita toimimaan ryhmässä. Lisää vinkkejä leikkeihin, peleihin ja kilpailuihin joissa oppilaat pakostakin joutuisivat yhdessä työstämään näitä asioita. (AO1n)

6.2.3 Ohjelman merkitys

O'Dougherty Wrightin & Mastenin (2006, 18) mukaan viime vuosikymmenien resilienssitutkimus on osoittanut, että yksilön kykyyn palautua vastoinkäymisistä ja näin ollen hänen kehityssuuntiinsa on mahdollista vaikuttaa ennaltaehkäisevillä interventioilla. Myös lähes kaikki Friends-ohjaajista (38/43) arvioivat ohjelman hyödylliseksi vähintään itsensä tai oppilaiden kannalta, vaikka moni painottikin, ettei ohjelman ansioita ole sinänsä mahdollista erottaa muista oppilaan elämään vaikuttavista tekijöistä. Täydellisen tyytymättömiä olivat ainoastaan ohjaaja (AO4n), jonka negatiivinen asenne ohjelmaa kohtaan ilmeni myös kokemuksena ohjelman täydellisestä hyödyttömyydestä sekä ohjaaja (KKA2m), joka arvioi ohjelman sopimattomaksi oppilasryhmälleen, koska ei ollut onnistunut motivoimaan siihen yläasteikäisiä oppilaitaan. Lisäksi kolme ohjaajista (LO6n, LO10n, ErLO9n) koki, ettei ohjelman merkityksellisyyttä voinut vielä arvioida, sillä sen toteuttaminen oli vielä alussa. Ennen kaikkea ohjelman koettiin vahvistavan ohjaajan ammatillista kompetenssia sekä kehittävän oppilaiden yhteistyötaitoja ja elämänhallintavalmiuksia. Lisäksi esitettiin arvioita ohjelman mahdollisuudesta syventää sekä moniammatillista että kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja tukea näin sekä perusopetuksen ammattilaisia että oppilaiden vanhempia kasvatustehtävässään.

Friends-tunnit ovat olleet parhainta antia työssäni, nautin suunnattomasti niiden pitämisestä ja uusien tapojen keksimisestä. (KKA1n)

Oppilaat hyötyvät selkeästi ohjelmasta, ja sitä kautta siis itsekin. – Olen kokenut ohjelman palkitsevaksi ja helppokäyttöiseksi työkaluksi. (ErLO4n)

Ohjelman myötä tutustuin ja tein enemmän yhteistyötä henkilökunnan kanssa. (AO5n)

Ohjelma on hyvä tuki vuorovaikutukseen koulussa ja tukee myös vanhempien kasvatusta. (LO2n)

Meece (2002, 9–10) on esittänyt, että koulu voi olla jopa lapsen ensisijainen hyvinvoinnista ja yhteiskuntaan sopeutumista vastaava taho. Myös tässä tutkimuksessa opetustyön ammattilaiset näkivät tavallisesti koulun luonnolliseksi paikaksi opettaa mahdollisesti kotikasvatuksessa puutteellisiksi jääneitä, mutta hyvän elämän kannalta olennaisia tunte- ja vuorovaikutustaitoja. Tässä haastavassa tehtävässä Friends-ohjelman arvioitiin olevan tärkeä tuki.

Muistutti, kuinka tärkeää on ohjelmaan liittyvien asioiden opettaminen ja ohjaus lapsille elämää varten. Vanhemmat unohtavat usein kyseessä olevien asioiden opettamisen. (LO14n)

Minusta ohjelmassa on hyvää avoimuus. Kaikkien kotona ei puhuta tunteista tai kaikille ei opeteta että se on normaalia ja hyvä asia. (KKA1n)

Asioista opitaan puhumaan niiden oikeilla nimillä. (LO9n)

Lähes puolet ohjaajista kertoi (18/43) saaneensa Friends-ohjelmasta konkreettisen työvälineen, uutta tietoa, ideoita ja valmiin opetusmateriaalin, joiden avulla he olivat kyenneet käsittelemään haastavaksikin kokemaansa tunnekasvatusta ja tukemaan oppilaitaan perusopetuksen arjessa. Friends-ohjelman koettiin tukevan ja vahvistavan opettajan perustyötä, ja yläkoulussa työskentelevät arvioivat materiaalin hyväksi pohjaksi ennen kaikkea terveystiedon ja oppilaanohjauksen tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Olen saanut paljon tietoa ahdistuksen ennaltaehkäisystä ja upeaa opetusmateriaalia käyttööni. (ErLO1m)

Sain materiaalia erilaisin toiminnallisiin harjoituksiin esimerkiksi terveystiedon ja omon tunneille. (ErLO9n)

Se [Friends-ohjelma] on auttanut minua opettajana auttamaan oppilaita kertomaan tunteistaan ja itseensä liittyvistä aroistakin asioista, auttanut vahvistamaan oppilaitten itsetuntemusta, ryhmässä toimimista, kertomaan huolta ja pelkoa aiheuttavista arkielämän tilanteista. Se on opettajana minulle työväline ohjatessani oppilaita tasapainoiseen elämänhallintaan, vahvistamaan heidän minäkuvaansa ja omanarvontunnetta sekä lisätesäni heille uskoa omiin kykyihinsä. – se on väline minulle opettajana kun opetan oppilaitani ratkomaan heidän haasteitaan. (ErLO10n)

Perusopetuksen ammattilaiset kokivat Friends-ohjelman pääosin mahdollisuudeksi ammatilliseen kehittymiseen, ja jokunen ohjaaja (LO1n, LO2n, ErO4n, ErLO8n) kertoi alkaneensa ohjelman inspiroimana pohtia omia ajatuksiaan, asenteitaan ja toimintatapojaan syvällisemmin. Parhaimmillaan Friends-ohjelma olikin tuonut ohjaajalle uusia näkökulmia itseensä, elämäänsä ja ammattiinsa. Poikkeuksiakin, joille omien toimintatapojen kehittäminen oli tuntunut epämiellyttävältä, kuitenkin löytyi (AO4n ja ErLO9n). Ymmärrettävästi he eivät myöskään kokeneet ohjelmaa tarpeelliseksi oppilaidensa kannalta vaan lopettivat sen käytön. Isokorpi (2004) on niin ikään esittänyt, että kun opetuksessa pyritään oppilaan itsetuntemuksen ja -ohjautuvuuden kehittämiseen, edellytetään myös opettajalta identiteettityötä ja uudenlaista vuorovaikutusta. Isokorven mukaan

oma opetustapa on kuitenkin opettajille herkkä asia, jonka muuttaminen edellyttää riittävän turvalliseksi koettua kehitysohjelmaa. (Isokorpi 2004, 74, 80–81.)

Ohjelman avulla myös opettajat pääsevät miettimään omaa toimintaansa antamalla esimerkkejä elämästä lapsille. Hyvät tunnetaidot ja sosiaalinen kompetenssi on tulevaisuuden yhteiskunnassa tärkeä taito niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin. (ErLO8n)

– olen ryhtynyt itsekin pohtimaan tarkemmin, miksi toimin tällä tavoin, olisiko syytä miettiä jokin asia toisin. (LO1n)

Ei vaan sovi minun tyylilleni. Olen enemmän halki, poikki ja pinoon -tyyppi. – Olen käynyt vastaavia kursseja terveystiedon opinnoissa, joissa jo totesin, että tämä ei ole minun tapani opettaa. (AO4n)

Koulutuksessa oltuani ajattelin, että siitä [Friends-ohjelma] tulee jatkuva osa opetustani. Nyt olen eri mieltä. (ErLO9n)

Oman toiminnan ymmärtämisen lisäksi lähes puolet ohjaajista (18/43) arvioi Koivulan & Tiirin (2010, 37) tutkimustulosten mukaisesti saaneensa Friends-tunneilla poikkeuksellisen hyvän yhteyden oppilaisiinsa. Yhteisten keskustelujen myötä ohjaajat olivat nähneet oppilaistaan aivan uusia puolia, minkä ansiosta he kokivat oppineensa ymmärtämään oppilaitaan paremmin. Tällöin Friends-ohjelman myötä tapahtunut molemminpuolinen tutustuminen oli lisännyt ohjaajan oppilaantuntemusta ja oppilaiden luottamusta ohjaajaan kohtaan, mikä oli puolestaan johtanut ohjaajan ja oppilaiden välisen suhteen syvenemiseen ja vahvistumiseen.

Oppilaisiin saa aivan erilaisen yhteyden Friends-tunneilla kuin normaaleilla oppitunneilla. (AO3n)

No tuo kontaktin luominen myös sellaisiin oppilaisiin, mitkä ehkä muuten jäisivät taka-alalle tai jotka muuten vain toisivat itsestään "yksiulotteisen kuvan" esimerkiksi tunnin häirinnällä. (ErO2m)

*Näen oppilaat aivan eri valossa, kuin oman aineeni tunneilla. (AO2n)
Opin tuntemaan oppilaita. Oppilaat ovat luottaneet minuun ja tulevat helposti välituntisin juttelemaan. (ErO1n)*

Hyviä keskusteluja lasten kanssa. Sai kuulla lasten elämästä asioita ja tarinoita, jotka valaisivat omia ajatuksia. (LO11n)

En tiedä millä sanoin voisin kuvailla sitä tunnetta kun erityisryhmä avautuu ja kertoo oikeista tunteistaan. Tai kun saamme ryhmän erilaisiin tunneleikkeihin. (KKA1n)

Friends-ohjelman koettiin paitsi herättävän keskustelua myös kannustavan jokaista siihen. Lähes viidesosa ohjaajista (7/43) ilmaisi löytäneensä ohjelman avulla tavan keskustella tunteista oppilaiden kanssa ja useat (11/43) huomasivat, että oppilaiden kanssa oli

tullut puhuttua enemmän nuorille tärkeistä aiheista sekä asioista, joita ei välttämättä muuten olisi tullut käsiteltyä koulussa. Ohjaajat arvioivat keskustelujen säännöllisen harjoittelemisen rohkaisseen osallistumaan sellaisiakin oppilaita, joille itsensä ilmaiseminen oli ollut yleisesti ottaen vaikeaa. Kannustamalla oppilaita ilmaisemaan itseään Friends oli auttanut yksittäisiä oppilaita tulemaan näkyvämmiksi ryhmässä.

Koen että itse sain avaimen siihen, miten keskustella lasten kanssa tunteista, koska se ei ole mitenkään helppo aihe. Ei sillä, ettenkö tuntisi mielekkääksi niistä puhua, mutta millä sanoilla. (LO12n)

Uskon, että ohjelman toteuttaminen paransi luokan keskusteluilmapiiriä. (AO6n)

Oppilaiden kanssa tuli keskusteltua ohjelmaan liittyvistä asioista tavallista enemmän, huomasin paremmin, miten oppilaat ajattelevat eri asioista aiheeseen liittyen. (LO5n)

Tulee käsiteltyä sellaisia tärkeitä asioita, joista ei ehkä muuten tule luokassa puhetta. (LO4n)

Ryhmässä oli viisi tyttöä, joista osa arkoja ja hieman syrjäänvetäytyviä. Heille mahtoi olla hyötyä harjoituksista. (LO12n)

Keskustelujen harjoittelu, itseilmaisu, rohkeus, itsetuntemus, luottamus... Muutamia asioita, joissa ohjelmasta on ollut hyötyä. (ErLO2m)

Ohjaajan ja oppilaiden välisen suhteen ohella ohjelmalla koettiin olleen vaikutusta oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Oppilaiden rohkeus ilmaista itseään ei ollut tapahtunut toisten kustannuksella, vaan oppilaat olivat harjaantuneet asettumaan paremmin myös toisten asemaan. Moni ohjaaja (11/43) arvelikin oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen vahvistuneen, ja eräs ohjaaja (ErO2m) kertoi, että Friends-ohjelman avulla oli saatu jopa selvitettyä luokassa kauan jatkunut kiusaamistapaus. Ryhmän yksilöiden välisen yhteisymmärryksen lisääntyttä koko ilmapiiriin koettiin vapautuneen, mikä on luonnollisesti helpottanut oppilaiden lisäksi myös opettajan arkityötä. Tulos saa tukea Greenhalghin (1994, 168–169) ja Keltikangas-Järvisen (2000, 78) näkemyksistä, joiden mukaan vuorovaikutustaitojen oppiminen edellyttää hyviä tunnetaitoja, kuten kykyä tunnistaa omia ja toisten tunteita.

Se [Friends-ohjelma] on hyvä lisä oppilaiden välisten suhteiden kehittämisessä. (ErO3n)

Mielestäni ohjelma vaikuttaa luokan yleiseen ilmapiiriin ja lisää empaattisuutta. (LO2n)

Jokaisen kanssa on opittu tekemään yhteistyötä. (ErO1n)

Saa heidät miettimään asioita myös toisten näkökulmasta ja antaa valmiuksia kohdata toisia. (ErLO7n)

Yksi useamman vuoden kiusaamis-/riitelytapaus selvisi tuntien avulla. (ErO2m)

Friends-ohjelman aikana oppilaat olivat sosiaalisten suhteiden lisäksi kehittäneet suhdetta itseensä. Useiden ohjaajien (13/43) arvion mukaan oppilaat olivatkin oppineet tunnistamaan, nimeämään ja ilmaisemaan tunteitaan. Itsetuntemuksen parantuminen sekä omien tunteiden ymmärtäminen ja niistä puhuminen oli puolestaan tukenut tunteiden hallitsemista, jolloin oppilaiden kyky rauhoittua, rentoutua ja hallita stressiä oli ohjaajien näkemyksen mukaan parantunut. Tämä oli helpottanut oppilaiden oman elämän ohella ohjaajien arkea. Jorosen & Pennasen (2007, 32) tutkimus vahvistaa Friends-ohjaajien arvion oppilaiden näkökulmasta, sillä heidän tutkimuksessaan lapset kertoivat oppineensa muun muassa omien tunteiden tunnistamista ja negatiivisten tunteiden hallintaa ja hyötyneensä ennen kaikkea rentoutumisen harjoittelusta, auttavien ajatusten opettelemisesta sekä toisten tunteiden tunnistamisesta ja heidän auttamisestaan. Myös Gerkmanin & Sykön (2010, 140) mukaan lapset sisäistivät ohjelman sisällöt pääosin hyvin ja kokivat ne monin tavoin hyödyllisiksi.

Lapset ovat saaneet työvälineitä käsitellä tunteitaan. (ErO3n)

Mielestäni suurin hyöty on oppilaille itselleen apuvälineeksi ymmärtää ja säädellä omia tunteitaan. Tehtävät antavat omatoimisen tavan jatkossakin pohtia omia tunteita. (LO12n)

Tunteiden tunnistaminen mielessä ja kehossa sekä niistä puhumaan oppiminen on erittäin tärkeää. Selviytymissuunnitelma auttaa vaihe vaiheelta etenemään kohti ehyttä koulupäivää. (ErLO6m)

Se on auttanut kaikkia oppilaitani hallitsemaan ja sietämään stressiä –. (ErLO10n)

Tunnin alun rauhoittuminen on ollut tärkein siirtynyt taito, josta hyötyvät muut opettajat ja etenkin oppilaat. (ErO1n)

Rauhoittuminen ristiriitatilanteissa on myös tärkeä taito. (ErLO8n)

Lewis (1999, 132–133) on esittänyt, että koska lukuisten tunteiden muodostuminen edellyttää ihmiseltä kognitiivista toimintaa, on eräs tärkeimmistä lapsen tervettä kehitystä ohjaavista tekijöistä se, että lapsi oppii ymmärtämään olevansa omien käsitystensä ja toimintansa ohjaaja. Usean ohjaajan (8/43) näkemyksen mukaan eräs Friends-ohjelman myötä saavutetuista, oppilaiden elämän kannalta merkittävistä hyödyistä oli juuri Lewisin kuvaama ymmärrys oman ajattelun ja omien käsitysten välisestä yhteydestä. Vaikuttaa siltä, että ohjelman myötä oppilaat olivat alkaneet pohtia asioita sy-

vemmin ja useammista näkökulmista sekä tunnistaa omaa itsetuntoa heikentäviä ajatusmalleja. Tällä tavoin heidän arveltiin alkaneen tukea itsenäisesti oman itsetuntonsa vahvistumista ja harjoitella positiivista asennoitumista suhteessa itseen ja omiin mahdollisuuksiin elämässä. Tähän ohjelma oli tarjonnut selkeitä, positiivisia ja ratkaisukeisiä malleja.

Itsetuntoon liittyvät asiat ja itsetunnon tuhoajien huomaaminen omassa käyttäytymisessä. (ErO1n)

Oppilaat ovat oppineet ennen kaikkea keskustelemaan ja miettimään eri ratkaisumalleja erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. He ovat saaneet positiivisen mallin asioiden käsittelyyn. (ErLO4n)

Moni on varmasti pohtinut Friendsissä esiin tulleita asioita enemmänkin kuin vain läksyissä ja tunneilla. Paljon tietyt oppilaat ovat ainakin tulleet asioistaan puhumaan. (ErO4n)

Ovat ehkä pohtineet syvällisemmin ja useammalta kantilta ja henkilökohtaisemmin asioita harjoitusten ja kotitehtävien avulla. (AO1n)

Olen myös huomannut, että yksi oppilaista on muuttunut positiivisemmin itsestään ja muista ajattelevaksi kerhon jälkeen. En tosin voi olla ihan varma, onko syynä tämä kerho vai jokin muu asia. (LO12n)

Erityisesti positiivisten asioiden kertominen itsestä sekä unelmien löytyminen ovat olleet tärkeitä meidän ryhmällemme ja monelle se on erittäin haasteellista. (KKA1n)

Koivulan & Tiirin (2010, 34) mukaan ohjelmassa opittujen taitojen johdonmukainen harjoittaminen Friends-tuntien ulkopuolella on yksi tehokkaan ohjauksen kulmakivistä. Eräs ohjaaja (LO10n) arvelikin, että Friends-ohjelman taitoja tulisi harjoitella jatkuvasti, että niistä olisi todellista hyötyä oppilaiden elämän kannalta. Kokonaispalautteen perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että oppilaat olivat omaksuneet Friends-tunneilla oppimiaan tietoja ja taitoja siinä määrin, että kykenivät soveltamaan niitä myös muissa yhteyksissä. Useat ohjaajat uskoivatkin oppilaiden saaneen kestäviä ja konkreettisia ja työkaluja arjenhallintaan ja sen monimuotoisiin haasteisiin. Kaksi ohjaajista (LO5n, KKA1n) painotti myös mahdollisuutta, että ohjelman läpikäyminen oli saattanut jättää oppilaisiin itävän siemenen tai kytevän kipinän, jonka lopullinen koko ja muoto kävisi ilmi vasta ajan kuluessa.

Asioita pitäisi pitää jatkuvasti yllä, jotta muistaisivat. (LO11n)

Friends-tunnilla opittuja taitoja olemme pystyneet siirtämään muille oppitunneille. (ErO1n)

Lapset ovat yllättävän hyvin sisäistäneet monia opittuja asioita. Kuten rentoutuminen, ja rakentavat ajatukset (liikennevalot), tunteiden ilmaiseminen. Lapset pystyvät paremmin kertomaan miksi ovat toimineet tietyllä tavalla esimerkiksi välitunneilla jokin ristiriitallanne. (LO1n)

Palautetta on tullut oppilailta, kun he ovat käytännössä toteuttaneet jotakin ohjelmaan kuuluvaa harjoitusta ja huomanneet, että se on auttanut heitä. (LO8n)

Ohjelma on auttanut muun muassa Asperger-oppilaille keinon opetella itsetuntemusta, tulkita omia ja toisten tunteita ja reagointia sekä sisäänpäin kääntyville oppilaille keinon/rohkeuden puhua ja kertoa ajatuksistaan, löytää itsessään olevia vahvuuksia ja onnen hetkiä. Ohjelma on auttanut kaikkia oppilaitani uskomaan itseensä, ratkomaan arjessa esiin tulleita haasteita, opettanut hyväksymään diagnoosinsa ja vaikeutensa, mutta myös auttanut ymmärtämään että meissä kaikissa on hyvää ja osaamista. (ErLO10n)

Joku voi saada kipinän muutokseen suhtautumisessaan asioihin. (LO4n)

Vaikka kaikkia asioita ei saisikaan oppilaille sisäistettyä niin koen tärkeäksi sen että he ovat mukana, sillä sitä kautta he myöhemmin saattavat muistaa tunnit ja osaavat sitten hyödyntää niitä. (KKA1n)

6.3 Yhteenveto tuloksista

Friends oli useimmissa kouluissa uusi ohjelma, mutta yli puolet vastaajista uskoi sen muodostuvan käytännöksi vähintään omassa työssään. Sisällöllisessä runsaudessaan vaativan ohjelman sovittaminen lukujärjestykseen koettiin haastavaksi, ja sille oli tavallisesti järjestynyt vain yksi viikkotunti, vaikka ohjelman sisältämät ohjetunnit olisivat useimmiten vaatineet kaksoistunnin. Tämä oli useissa tapauksissa johtanut ohjelman pitkittymiseen, kesken jäämiseen tai sisällön liialliseen karsimiseen. Tavallisesti Friends-ohjelma oli integroitu alakoulussa äidinkielen tai uskonnon ja yläkoulussa terveystiedon, opinto-ohjauksen tai ryhmänohjauksen tunteihin. Vaihtoehtoisesti ohjelma oli toteutettu teemapäivän, koulunjälkeisen kerhon tai jopa ohjelmaan pohjautuvan teatteriproduktion muodossa, ja ohjelman harjoituksia ja toimintatapoja sovellettiin myös ohjelmasta irrallaan ohjaajan arvioiman tarpeen mukaan.

Ohjelman kohderyhmä oli valikoitunut joko koulun yhtenäisen linjan, luokan ohjaajan ammatillisten tavoitteiden tai oppilasryhmän näkyvien ongelmien perusteella. Yleisimmin lasten ja nuorten ohjelmat oli suunnattu suositusten mukaisesti vuosiluokille 4–5 ja 7–8. Alakoulussa ohjelmaa ohjattiin yhtä lailla itsenäisesti kuin työparinkin kanssa, mutta yläkoulussa opettaja toimi useimmiten yhteistyössä koulun erityisopetuksen tai sosiaali- tai terveystieteen ammattilaisen kanssa. Vain alle viidesosa vastaajista järjesti oh-

jelmaan kuuluvia vanhempainiltoja, ja useimmiten vanhemmille vain tiedotettiin ohjelmasta.

Yleisesti ottaen perusopetuksen ammattilaiset pitivät Friends-ohjelmasta ja välittivät selkeän toiveen sen tai ylipäättään tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen sekä moniammatillisen yhteistyön nykyistä vahvemmassa asemassa koulujen arjessa. Koulun pioneerina toimiminen Friends-ohjelman toteuttamisessa koettiin hyvin haastavaksi, ja vastaavasti kouluyhteisön tuki ilmaistiin keskeiseksi ohjelman toteuttamista tukevaksi tekijäksi. Yhteistyö saman parin kanssa koettiin erittäin hyödylliseksi, vaikka se olikin ollut itsenäistä ohjausta haastavampaa järjestää.

Ohjelman koettiin haastavan sekä oppilaat että opettajan pohtimaan omia toimintatapojaan. Aikuisten ja lasten suhteen Friends-ohjelma vaikuttikin kohtaavan eniten vastustusta henkilöissä, jotka hyötyisivät erityisen paljon vahvemmissa sosioemotionaalisista taidoista. Vastaavasti henkilöiden, joilla on hyvät sosioemotionaaliset taidot koettiin myös ymmärtävän niiden merkityksen. Valtaosa ohjaajista arvioi oppilaidensa pitäneen ohjelmasta ja kokevan sen tärkeäksi. Oppilaiden kerrottiin kuitenkin turhautuneen sisältöjen toistuvuudesta varsinkin, jos samoja teemoja oli juuri käyty läpi toisessa oppiaineessa, kuten terveystiedossa, tai jos vastikään lasten ohjelmaan osallistuneille, yläkouluun siirtyneille oppilaille vedettiin nuorten ohjelma. Oppilaiden huoltajien kerrottiin suhtautuneen ohjelmaan myönteisesti ja pitäneen sitä tärkeänä, mikäli heiltä oli saatu ylipäättään minkäänlaista palautetta joko sähköpostitse tai vanhempainillan yhteydessä.

Friends-ohjelman opetusmateriaalia pidettiin kokonaisuudessaan tärkeänä, selkeänä ja laadukkaana. Opettajan oppaan katsottiin kuitenkin kaipaavaan entistä enemmän ytimekkyyttä ja sisällöllistä tasapainoa, ja oppilaiden työkirjaa toivottiin kehitettävän kielellisesti ja käsitteellisesti nykyistä helpommaksi. Opetusmateriaalin runsaus herätti tunteita sekä puolesta että vastaan ohjaajan opetusvarmuudesta riippuen. Noin puolet ohjaajista oli hyödyntänyt extranet-verkkopalvelun lisäharjoituksia ja niihin oltiin hyvin tyytyväisiä. Erilaisia toiminnallisia harjoituksia kehitettiin runsaasti ja niitä toivottiin yleisesti ottaen lisää, vaikka niiden toteuttaminen kuvattiin myös turhauttavan haasteelliseksi ongelmallisen ja huonosti yhteistyössä toimivan ryhmän kanssa.

Friends-ohjelman koettiin vahvistavan opetustyössä toimivan ammatillista kompetenssia sekä kehittävän oppilaiden yhteistyötaitoja ja elämänhallintavalmiuksia. Ohjelman arvioitiin myös tarjoavan tilaisuuden sekä moniammatillisen että koulun ja kodin välisen yhteistyön syventämiseen ja tukevan sitä kautta yhteisestä kasvatustehtävästä huolehtimista. Friends-ohjelman nähtiin tukevan opettajan perustyötä ja tuovan siihen vaihtelua, ja opetusmateriaalin kuvattiin tarjoavan uusia ja hyvin käyttökelpoisia ideoita ja työtapoja haastavaksikin koetun tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Myös opettajan ja oppilaiden välisen sekä oppilaiden keskinäisen, luottamuksellisen suhteen kerrottiin vahvistuneen ennen kaikkea Friends-tunneilla käytyjen, poikkeuksellisen hyvien keskustelujen myötä. Lisäksi ohjaajat kertoivat oppilaiden itsetuntemuksen ja -ilmaisun myötä vahvistuneesta kyvystä rauhoittua ja rentoutua, minkä koettiin helpottavan paitsi oppilaiden myös opettajan työtä. Useimmat perusopetuksen ammattilaiset kiittivätkin Friends-ohjelmaa siitä, että se tarjoaa oppilaille parhaimmillaan konkreettisia ja kestäviä työkaluja arjen haasteisiin – tai edes mielessä itävän siemenen.

7 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudessa on pitkälti kyse järjestelmällisestä epäilystä, jota pyritään tuomaan esiin erilaisin näkyvin ja kielellisin toimenpitein. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimusprosessin luotettavuuden kautta, jolloin pääasiallinen luotettavuuden lähde onkin tutkija itse. Tutkimusta voidaan sanoa uskottavaksi, jos tutkijan käsitteellistys ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä aiheesta. Tutkimustulosten siirrettävyys ja yleistettävyys on sen sijaan vain harvoin mahdollista monimuotoista sosiaalista todellisuutta lähestyvässä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen varmuudella ja vahvistuvuudella viitataan tutkimustulosten yhteneväisyyteen ja vertailukelpoisuuteen suhteessa muihin vastaavaa ilmiötä tarkasteleviin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 210–213.) Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta neljän Lincolnin ja Cuban jaotteleman osatekijän mukaan, jotka ovat Tynjälän (1991) suomentamina vahvistettavuus, vastaavuus, siirrettävyys ja tutkimustilanteen arviointi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista tavoittaa tietoa objektiivisesti käsitteen perinteisessä merkityksessä, sillä siinä ei tunnusteta yhden ainoan totuuden olemassaoloa ja mahdollisuutta selvittää sitä. Koska subjektiivisuus on kvalitatiivisessa tutkimuksessa väistämätöntä, on oleellista, että tutkija on tietoinen oman viitekehyksensä vaikutuksesta tutkimustyöhön. Tutkimuksen *vahvistettavuudella* viitataan tutkijan luotettavuuteen, uskottavuuteen ja rehellisyyteen, ja näin ollen tutkimuksen totuusarvoon ja sovellettavuuteen. Edellä mainitut mahdollistuvat sillä, että tutkija dokumentoi tutkimusmenettelyt huolella, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja sen luotettavuutta.

Olen osoittanut lukijalle tämän tutkimuksen luotettavuutta sen jokaisessa kappaleessa. Tutkimustulosten vahvistettavuuden takaamiseksi olen ennen kaikkea pyrkinyt pysymään tietoisena omien ajatusteni ja toimintani läheisestä suhteesta tutkimusprosessiin, viittaamaan huolellisesti tietolähteisiin sekä ilmaisemaan asiat selkeästi ja perustellen. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista sulkea pois sitä mahdollisuutta, että käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ovat saattaneet jollain tavalla johdatella aineiston tulkintaa, olen kokenut erääksi tutkimuksen luotettavuutta merkittävästi lisääväksi tekijäksi oman etäisyyteni Friends-ohjelman kehittämistyöhön, sillä minulla ei ole ollut aineistoa

kohtaan henkilökohtaisia odotuksia tai tietoisuuttani vahvasti ohjaavia ennakkokokemuksia esimerkiksi aiemmin kerätyn palautteen perusteella.

Tutkimustulosten *vastaavuudella* Tynjälä (1991) viittaa puolestaan edellytykseen siitä, että tutkija osoittaa johtopäätöksensä vastaavan aineiston sisältämää tietoa. (Tynjälä 1991, 390–392.) Tutkimukseni aineistona toimivat tutkimushenkilöiden itse kirjoittamat vastaukset palautekysymyksiin, joten analyysi perustuu tutkimushenkilöiden omaan ilmaisuun eikä esimerkiksi minun muistiinpanoihini heidän näkemyksistään. Tulosten vastaavuuden osoittamiseksi olen halunnut tuoda tutkimuksessani esiin mahdollisimman paljon tutkimushenkilöiden omaa ääntä käyttämällä tutkimustulosten esittelyssä runsaasti sitaatteja, jotka sekä havainnollistavat tutkimusprosessia että perustelevat tulkittojani lukijalle. Sitaateista olen ainoastaan korjannut paikoin lukemista häirinneitä kirjoitusvirheitä itse ilmaisuja millään tavalla muuttamatta. Sitaattien lisäksi olen havainnollistanut päätelmiäni ilmoittamalla määrällisesti, kuinka moni tutkimushenkilöistä on tulkintani mukaan tukenut kutakin havaintoa. Tulosten vastaavuuden ohella katson menettelytavan parantaneen tutkimuksen vahvistettavuutta, sillä konkreettiset luvut auttoivat minua hahmottamaan ja korjaamaan osin virheellisiä käsityksiä, joita minulle oli tahtomattani muodostanut aineistosta saamani ensivaikutelman perusteella aivan analyysiprosessin alussa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin mielekästä arvioida tutkimustulosten yleistettävyyttä, mutta sen yhteydessä voidaan arvioida tutkimustulosten *siirrettävyyttä*. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten soveltamista toisessa kontekstissa, mikä riippuu siitä, kuinka samankaltainen tutkittu ympäristö on sovellysympäristön kanssa. Näin ollen vastuu johtopäätösten siirrettävyyden arvioinnista lankeaa tutkimusympäristön tuntevan tutkijan lisäksi myös tutkimustulosten soveltamista pohtivalle lukijalle. Tutkimustulosten siirrettävyyden mahdollistaminen edellyttääkin sitä, että tutkija kuvaa aineistoaan ja tutkimustaan riittävän tarkasti. (Tynjälä 1991, 390)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston hankintaa ja analyysia mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti, jotta lukija saisi mahdollisuuden arvioida itse paitsi tutkimuksen luotettavuutta myös tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Kuitenkin tutkimuksen pohjautuessa kontekstisidonnaisiin ja herkästi muuttuviin kokemuksiin ja käsityksiin on mahdollista, että toistettuna tai tavoittaessaan laajemman vastaaja-

joukon vastaava kysely tuottaisi erilaisia vastauksia ja näin ollen myös erilaisia tuloksia. Kuten jo aiemmin on mainittu, ei tutkimuksen tavoitteena ole kuitenkaan antaa tutkimuskysymyksiin tyhjentäviä vastauksia tai sisältää sellaisenaan siirrettävissä olevaa informaatiota vaan toimia yhtenä tiedonlähteenä Friends-ohjelman kehitysmahdollisuuksien kartoittamisessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa myös tutkimustilannetta tulee arvioida. *Tutkimustilanteen arvioiminen* edellyttää puolestaan paitsi erilaisten ulkoisten vaihtelua aiheuttavien tekijöiden myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvien tekijöiden huomioimista. (Tynjälä 1991, 391.) Vaikka en ole kerännyt itse tutkimukseni aineistoa, olen voinut luottaa siihen, että jokainen tutkimushenkilöille esitetty kysymys on noussut ohjelman toiminnasta ja kehittämisestä vastaavien henkilöiden toistuvien huomioiden ja todellisten tarpeiden pohjalta. Näin ollen on suhteellisen turvallista olettaa, että Friends-ohjelman suunnittelijoiden tekemät tutkimusvalinnat ovat olleet vahvasti perusteltuja. Valmiin aineiston hyödyntäminen ei kuitenkaan ole ollut ongelmallista, joskin aineiston heikkoudet liittyvät vahvasti perinteisiin kyselytutkimusta leimaaviin ongelmiin.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara tuovat aiheellisesti esiin, että kyselytutkimuksen avulla voidaan parhaimmillaan kerätä laaja tutkimusaineisto suhteellisen nopeasti ja vaivattomasti, mutta hyvän kyselylomakkeen laatiminen vaatii sekä aikaa että monenlaisia tietoja ja taitoja. Useimmiten kyselyaineistoa pidetään pinnallisena ja tuloksiltaan teoreettisesti vaatimattomana. Tämä johtuu muun muassa siitä, että kyselytutkimuksessa ei voida varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, tai kontrolloida mahdollisia väärinymmärryksiä kyselyn laatijan ja vastaajan ajatusten välillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.)

Kyselytutkimuksen yleisen luotettavuuden lisäksi on aiheellista kiinnittää huomiota kyselyn muotoon, avoimeen kyselyyn. Avoimen kyselyn haittana voidaan pitää sitä, että joskus vastauksia on vaikea tulkita, ja tutkimuksen vahvistettavuus voi kärsiä myös siitä, että vastaukset ilmentävät vastaajien subjektiivisia kokemuksia, joita evaluoija väistämättä tulkitsee omasta näkökulmastaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130.) Myös tässä tutkimuksessa aineiston analysoiminen oli käytännössä haastavaa, sillä avoimiin lomakekysymyksiin oli annettu pääosin hyvin lyhytsanaisia vastauksia. Tutki-

jana olisin usein kaivannut perusteluja tai tarkennusta vastaajien näkemyksiin, mistä johtuen alkuperäisilmausten sovittaminen kategorioihin tuntui huolellisesta paneutumisesta huolimatta aika ajoin tulkinnanvaraiselta ja sen vuoksi vaativalta ja vastuulliselta tehtävältä.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioivan on tärkeää tiedostaa tämän tutkimusaineiston kokoon ja edustavuuteen negatiivisesti vaikuttanut vastauskato, minkä vuoksi palautekyselyn, jonka osa tämän tutkimuksen aineisto on, vastausprosentti (21) jäi melko vaatimattomaksi muistutuskierroksesta huolimatta. Yleisesti ottaen on erittäin harvinaista, että kyselymenetelmällä saadaan täydellisen edustava aineisto (Jyrinkinen 1977, 107.). Tämän nimenomaisen tutkimuskyselyn kadon syitä ei ole mahdollista määritellä tyhjentävästi. Sen sijaan esittelen tässä viitteitä tekijöistä, joiden on havaittu vaikuttavan ihmisten alttiuteen osallistua tutkimukseen.

Vastaajaan liittyvien tekijöiden näkökulmasta eräs merkittävä vastaamisen vaikutin on luonnollisesti se, kuinka tärkeäksi, kiinnostavaksi ja koskettavaksi vastaaja kokee tutkimusaiheen. Vastaamisaktiivisuuden on myös havaittu olevan sitä yleisempää mitä homogeenisempi kyselyn kohderyhmä on toimintarakeeltaan. Toisaalta on kuitenkin myös havaittu, ettei vastaajan henkilökohtainen suhde tutkimusaiheeseen ole aina välttämättömyys, sillä kyselyyn vastaaminen vaikuttaa perustuvan varsin usein vastaajan auttamishaluun, jolloin vastaaja haluaa edistää haastateltavan pyrkimystä saada aineisto kerätyksi. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös kyselyn aiheen ajankohtaisuus vastaajan elämässä sekä kyselyn ajankohdan sopiminen vastaajan elämäntilanteeseen näyttävät vaikuttavan vastaamisaktiivisuuteen. (Jyrinkinen 1977, 110–113, 121) Tämän tutkimuskyselyn aiheen koskettavuutta tai ajankohtaisuutta vastaajien henkilökohtaisessa elämässä on mahdotonta arvioida, mutta kyselyn kohdejoukko oli määrällisesti laaja (588) ja ammatillisesti suhteellisen heterogeeninen, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa siihen, että velvollisuus vastata on jakautunut, eivätkä vastaajat ole näin ollen kokeneet kyselyyn vastaamista henkilökohtaisesti merkitykselliseksi tai välttämättömäksi.

Kyselyyn liittyvien tekijöiden näkökulmasta vastaamisaktiivisuuteen on huomattu vaikuttavan sen, onko lomakkeen toimivuutta testattu esitutkimuksella. Myös informaatiolla, jonka vastaaja saa tutkimuksen toteuttamisesta, sekä rohkaisevilla vakuutteluilla esimerkiksi vastaajien nimettömänä pysymisestä on katsottu olevan positiivinen vaiku-

tus vastaajien lukumäärään. Suuri merkitys on ollut myös tutkijan ja vastaajan välisten yhteyksien määrässä, sillä riittävän aineiston kokoon saaminen näyttäisi edellyttävän vähintään kaksi, useimmiten kolme tai neljä yhteydenottoa. (Jyrinkinen 1977, 114–116.) Tässä tutkimuksessa kyselyä oli esitestattu ja kehitetty jonkin verran Friends-ohjelmasta vastaavan työryhmän sisällä, ja kyselyyn liittyvä saatekirje (liite 4) sisälsi tarkoituksenmukaisesti sekä tietoa kyselyn tarkoituksesta että vastaajien huomioimisesta tulosten käsittelystä. Kyselystä myös muistutettiin kerran, joten aineiston kerääjät olivat yhteydessä vastaajiin kaksi kertaa. Onkin mahdollista, että kyselypyynnön toistaminen vieläkin useammin olisi saattanut lisätä vastaajien lukumäärää ja parantaa näin aineiston edustavuutta.

Myös tutkimuskyselyn sähköisellä muodolla on saattanut olla vaikutusta vastausaktiivisuuden alhaisuuteen. On nimittäin tutkittu, että opettajille tehdyissä sähköisissä kyselyissä vastausprosentti jää selvästi matalammaksi kuin postikyselyissä, sillä opettajien mielestä on usein helpompaa vastata paperille. Myös internet-kyselylle ominainen pakko vastata jokaiseen kysymykseen päästäkseen kyselyssä eteenpäin on tutkimusten mukaan sekä hyödyksi että haitaksi, sillä vaikka saaduissa vastauksissa ei näin ollen ole merkittäviä puutteita, on vastaamisen pakko saattanut turhauttaa joitakin vastaajia niin paljon, että he ovat keskeyttäneet vastaamisen. (Valli 2010, 113.)

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt, millaisia arkikäytänteitä ja -kokemuksia suomalaisilla perusopetuksen ammattilaisilla on koululaisten hyvinvointia tukevan Friends-ohjelman toteuttamisesta. Olen tutkimuksessani sivuuttanut kyselyyn vastanneiden perusopetuksen ammattilaisten toiveet sekä ruotsinkielisestä nuorten ohjelmasta että pienille lapsille soveltuvasta ohjelmasta, sillä molemmat tarpeet on jo huomioitu käytännössä: keväällä 2012 julkaistiin ruotsinkielinen materiaali nuorille sekä kokeiltiin kehittämistä varten vuonna 2013 valmistuvan, 4–7-vuotiaille lapsille suunnatun ohjelman pilottiversiota.

Myös 9–12-vuotiaille suunnatun lasten ohjelman opetusmateriaalia on ehditty uudistaa vuoden 2012 alussa aiemmin kerätyn palautteen ja uusimpien tutkimustulosten pohjalta siten, että ohjaajan oppaaseen on lisätty vaihtoehtoisia tehtäviä ja koululaisen työkirjaan on lisätty kuvia. Näin ollen tämän tutkimuksen lasten ohjelman materiaalia koskeva palaute perustuu vanhoihin painoksiin. Siitä huolimatta pidän palautteen käsittelyä myös lasten materiaalin osalta tärkeänä, jotta Friends-ohjelman suunnittelijoilla on mahdollisuus muodostaa eri vuosina kerätyn kokonaispalautteen pohjalta mahdollisimman luotettava käsitys perusopetuksen ammattilaisten käytännön tarpeista ja kentällä toimivista ratkaisuista.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet kehitysmahdollisuudet perustuvat hyvin rajalliseen aineistoon, joten niitä ei missään nimessä tule pitää kehotuksina, joiden mukaan suomalaista Friends-ohjelmaa tulisi suoraan muuttaa. Sen sijaan nämä perusopetuksen ammattilaisten palautteeseen perustuvat näkemykset ovat yksi ja sellaisenaan merkittävä tiedonlähde, josta voi olla apua mahdollisten kehitystarpeiden kartoittamisessa ja lopulta ohjelman kehittämisessä. Koska tutkimukseni eteni pitkälti aineistolähtöisesti, olin suuresti yllättynyt, kun minulle alkoi teoreettisia kytkentöjä etsiessäni valjeta, kuinka yhteneviä tulokseni olivat samoja näkökulmia tutkimuksissaan sivunneiden Jorosen & Penasen (2007), Gerkmanin & Sykön (2010) ja Koivulan & Tiirin (2010) kanssa. Uskon tämän seikan puhuvan kaikkien tutkimusten luotettavuuden puolesta.

Sosioemotionaalisten taitojen vahva asema valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa (ks. luku 2.3) mukailee laajaan tutkimustietoon perustuvaa käsitystä siitä, että kymme ymmärtää itseä ja muita muodostaa pohjan elämässä pärjäämiselle ja rakentavalle kansalaisuudelle (ks. esim. Häärä 2004, Keltikangas-Järvinen 2000, Cohen 1999, Lewis 1999, Bergström 1997, Goleman 1995). Vaikka Friends-ohjelman käyttöönotolle perusopetuksessa on siten hyvät perusteet, antavat tämän tutkimuksen tulokset viitteitä siitä, että ohjelman käyttöönotto yksittäisen opettajan toimesta on hyvin haastavaa. Kenties kaikkein tärkeintä ohjelman perusopetukseen vakiintumisen edistämiseksi olisikin löytää keinoja sitouttaa koulujen johto entistä tehokkaammin ohjelman toteuttamiseen. Tällöin ohjelma tunnustettaisiin tärkeäksi koko työyhteisön tasolla ja sen olisi mahdollista toimia kaikki oppilaat tavoittavana, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Lisäksi Friends-ohjelman toteuttamisesta vastaavat opettajat voisivat saada nykyistä enemmän konkreettista tukea opetusjärjestelyihin, kuten aikataulun laatimiseen ja moniammatillisen yhteistyön järjestämiseen sekä ohjelman edistämien taitojen johdonmukaiseen ja kokonaisvaltaiseen opettamiseen koulun arjessa.

Koulun johdon lisäksi oppilaiden vanhempien mukaan saaminen osoittautui tässä tutkimuksessa keskeiseksi Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyväksi haasteeksi, johon tulisi myös teorian valossa etsiä ratkaisuja. Muun muassa Meece (2002, 9) on tuonut esiin, että koulu on perheen ja vertaisryhmän rinnalla yksi lapsen kehitykseen voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä. Vaikka koulu on potentiaalisesti vaikutusvaltainen taho lapsen sosioemotionaalisessa kehityksessä, on keskeinen vaikutus lapsen ajatusmallien muodostumiseen perheellä (ks. Barrett, Rapee, Dadds & Ryan 1996). Lewis (1999, 133) on korostanut, että lapseen kohdistuvien ulkoisten odotusten tulee olla johdonmukaisia, jotta niiden ymmärtäminen ja sisäistäminen, sekä oman toiminnan tarkastelu ja ohjaus suhteessa annettuihin rajoihin on ylipäänsä mahdollista. Kodin ja koulun yhteistyö onkin olennainen osa Friends-ohjelman toteutusta myös Barrettin (2011, 18; 2010, 11) mielestä, joka on korostanut, että vanhempien osallistuminen ohjelmaan lisää merkittävästi lasten mahdollisuuksia sisäistää Friends-ohjelman taidot osaksi toimintatapojaan. Tutkijana jäin pohtimaan, voisiko koulun selkeä tuki lisätä ohjelman uskottavuutta myös oppilaiden vanhempien silmissä, ja rohkaista näin yhä useampaa heistä suhtautumaan ohjelmaan sen edellyttämällä vakavuudella.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että toistaiseksi lukuisat Friends-ohjaajat toimivat koulussaan omatoimisesti, mikä vaatii heiltä paljon tarmoa ja kärsivällisyyttä uusien tietojen ja työtapojen kokeiluun ja sisäistämiseen. Myös Isokorpi (2004, 74, 79) on huomauttanut, että oppimiskulttuurin muutos oppilaan itsetuntemusta ja itseohjautuvuutta kehittävien menetelmien suuntaan edellyttää uudistuksia myös opettajan roolissa, mikä voi yksilöstä riippuen edellyttää pitkäkestoistakin ammatillista kasvamista. Koska tätä osin koulutodellisuuteen ja ihmisaivojen toimintakykyyn liittyvää tosiasiaa ei ole mahdollista poistaa ainoastaan Friends-ohjelman sisältöä kehittämällä, näen positiivisia mahdollisuuksia siinä, että useissa suomalaisissa tutkimuksissa toimiviksi ja epäonnistiksi osoittautuneet ratkaisut tuotaisiin avoimeen keskusteluun jo ennalta, Friends-koulutuksen yhteydessä. Tällöin uudella ohjaajalla olisi mahdollisesti nykyistä paremmat edellytykset ennakoida tulevaa ja valmistautua henkisesti siihen, etteivät mahdolliset positiiviset tulokset ole välttämättä vaivattomasti saavutettavissa tai välittömästi havaittavissa.

Tämän tutkimuksen perusteella edellä peräänkuuluttamiani tiedonpalasia olisivat muun muassa se, että vanhempien mukaan saamisen ja työparityöskentelyn on lähes poikkeuksetta koettu olleen lisäjärjestelyjen aiheuttaman vaivan arvoista. Myös Barrett (2011, 18; 2010, 9) näkee ohjaajien työparityöskentelyn olevan kodin ja koulun välisen yhteistyön ohella avain jokaisen oppilaan riittävään huomioimiseen ja kannustamiseen koulun kouluympäristössä. Tämän tutkimuksen mukaan työparin tulisi kuitenkin olla sama, koska vaihtuvalla ohjaajalla on ollut vaikeuksia luoda riittävän vahva yhteys sekä opettussisältöihin että oppilaisiin. Tutkimustulosten valossa uusia ohjaajia voisi myös informoida siitä, että mikäli ohjelmaa ei toteuteta koulussa muusta opetuksesta erillisenä kokonaisuutena, on ohjelman katsottu integroituvan alakoulussa parhaiten äidinkielen ja uskonnon, yläkoulussa ennen kaikkea oppilaanohjauksen ja terveystiedon ja sairaalakoulussa kasvutehtävien sisältöihin ja tavoitteisiin. Ohjaajille, jotka kokevat ohjelman integroimisen muihin oppiaineisiin ylipäättään liian haastavaksi, voisi kannustukseksi mainita teemapäivän tai sisältöihin pohjautuvan soveltavan projektin mahdollisuudesta.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat aiempien tutkimusten tavoin (ks. Koivula & Tiiri 2010, 46; Gerkman & Sykkö 2010, 141; Joro & Pennanen 2007, 20) viitteitä siitä, että ohjelman oppitunnit olisi hyvä sovittaa kouluissa käytettävissä olevaan 45 minuuttiin nykyisellään arvioidun 60–75 minuutin sijaan, jolloin opetuksen järjestäminen olisi hel-

pompaa ja ohjelman toteuttaminen sujuvampaa. Koska osa ohjaajista arvostaa tutkimustulosten mukaan valinnan mahdollisuutta (ks. myös Koivula & Tiiri 2010, 42), ei tehtävien kokonaismäärän karsiminen olisi välttämättä paras ratkaisu. Keväällä 2012 uudistuneessa lasten ohjelman oppaassa haastetta on lähestytty merkitsemällä symbolilla sisällön kannalta erityisen olennaiset tehtävät (Barrett 2011, 17.) Kenties tärkeitä tehtäviä korostamalla olisi mahdollista vastata myös toiseen tutkimuksessa esiin nousseeseen toiveeseen selkeämmin jäsennellystä ohjaajan oppaasta.

Ohjelman tuntisuunnitelmien kehittäminen mahdollisimman realistiseksi luokkahuonetodellisuuden näkökulmasta on joka tapauksessa tarpeellista, sillä tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että käytännölliseen tuntisuunnitelmaan tukeutumalla ne ohjaajat, joilla ei ole henkilökohtaista näkemystä tunnetaitojen opetuksesta, eivät mahdollisesti kokisi Friends-ohjelmaa yhtä työlääksi ja vaativaksi kuin nykyään. Myös Brooks (1999, 61) on esittänyt osan opettajista kokevan, ettei heillä ole koulutusta, asiantuntemusta tai velvollisuutta työskennellä oppilaiden emotionaalisen elämän parissa. On oleellista, että myös Brooksin kuvaamien, resurssinsa sosioemotionaalisten taitojen opetukseen riittämättömiksi kokevien ohjaajien kynnys toteuttaa Friends-ohjelmaa muodostuu mahdollisimman matalaksi, sillä on johdonmukaista epäillä, etteivät he lähtökohtaisestikaan pyri käsittelemään ohjelman teemoja aktiivisesti työssään. Sen sijaan kaikkein innostuneimpia ohjaajia voisi tutkimustulosten suunnassa tukea päivittämällä ja lisäämällä tehtäviä extranetiin, jotta ohjaajat voisivat halutessaan käydä Friendsiä läpi saman ryhmän kanssa useamman lukuvuoden ajan.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että koululaisten nykyistä parempi motivoituminen ja osallistuminen ohjelmaan edellyttäisi toiminnallisten opetusmenetelmien nykyistä runsaampaa hyödyntämistä kirjoittamiseen perustuvien harjoitusten, kuten jatkuvan päiväkirjan sijaan (ks. myös Gerkman & Sykkö 2010, 140; Joronen & Pennanen 2007, 34). Koska yksilötyöskentely ja siihen liittyvän henkilökohtaisen pohdiskelun on kuitenkin arvioitu olevan ohjelman kannalta tärkeää siinä missä yhteistoiminnankin (ks. Barrett 2011, 19; Barrett 2010, 10–11), voisi päiväkirjan toteuttamista harkita niin ikään oppilaiden suosimien työtapojen, kuten askartelun, näyttelemisen ja valokuvaamisen keinoin. Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että oppilaiden aktiivisen mielenkiinnon ylläpitämiseksi ohjaajia olisi hyvä kehottaa tutustumaan ohjelman sisältöihin myös muiden opettavien aineiden ja oppilaiden aiemman Friends-kokemuksen näkökulmasta

(vrt. Barrett 2011, 18, Barrett 2010, 9.), jotta oppilaita selvästi turhauttavalta samojen asioiden toistamiselta välttyttäisiin (ks. myös Gerkman & Sykkö 2010, 95).

Paula Barrett (2011, 18; 2010, 9) on todennut, että oppilaat hyötyisivät sekä lasten että nuorten ohjelman läpikäymisestä, sillä tällöin nuorten versio vahvistaisi lasten ohjelmassa opittuja taitoja. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tullut ilmi, että mikäli lasten ja nuorten ohjelman vetämistä samalle ryhmälle lyhyen aikavälin sisällä suositellaan, tulisi ohjelmien välille luoda enemmän vaihtelua. Vaikka ohjelmien samankaltaisuus voi auttaa oppilaita kytkemään uudet asiat ennalta opittuun, ei se nähdäkseni toimi riittävänä perusteluna vaihtelun vähäisyydelle, sillä Barrett (2011, 14) on toisaalta kuvannut keskeiseksi pyrkimystä siihen, että Friends-ohjelman aikana opitut taidot olisivat siirrettävissä erilaisiin arjen tilanteisiin. Opetusalalla itsekin toimivana jäin pohtimaan, josko yksin ohjelmien eri tavoin nimeäminen edesauttaisi uuden mielenkiinnon ja positiivisen ensireaktion heräämistä Friends-ohjelmaa toista kertaa käyvissä yläkoululaisissa.

Perusopetuksen ammattilaisilla oli ollut tutkimustulosten perusteella vaihtelevat mahdollisuudet huomioda ja tukea työskentelyssä kielellisesti heikompia oppilaita, kuten maahanmuuttajia ja oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia, joilla ilmeni vaikeuksia hahmottaa ja ymmärtää työkirjan sisältöä. Koska nämä oppilaat tarvitsevat kuitenkin vahvoja mielenterveystaitoja siinä missä muutkin – kenties jopa poikkeuksellisen paljon – tulisi helpommin lähestyttävän työkirjan luomista tai nykyisen työkirjan muokkaamisesta visuaalisesti selkeämmäksi ja kielellisesti helppolukuisemmaksi harkita. Materiaalin kehittämistä tässä suunnassa perustelevat omalta osaltaan kansainväliset tutkimukset, joiden mukaan Friends-ohjelman avulla on saavutettu positiivisia tuloksia eri kulttuuri-taustoista tulevien maahanmuuttajalasten ja -nuorten ahdistuksen hoidossa (ks. esim. Barrett, Moore & Sonderegger 2000, Barrett, Sonderegger & Xenos 2003, Moster & Loxton 2008).

Tutkimustulosten valossa vaikuttaa siltä, että Friends-ohjelmaa opetustyössään toteuttaville ohjaajille on erityisen tärkeää antaa kokemus siitä, että ohjelman suunnittelijat ymmärtävät heidän ammatillisen todellisuutensa monimuotoiset haasteet. Samankaltaisen näkemyksen on esittänyt Isokorpi (2004, 79–81), jonka mukaan sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen liittyvän vuorovaikutuskulttuurin omaksuminen edellyttää sitä, että opettaja kokee kehitysohjelman riittävän turvalliseksi ja tuntee saavansa uudenlai-

seen tilanteeseen ulkopuolista tukea, koulutusta ja aikaa. Tämän tutkimuksen tulokset antavat lisäksi ymmärtää, että tulevilta Friends-ohjaajilta tulisi lähes poikkeuksetta peräänkuuluttaa tietoista valmistautumista siihen, että opettajien itsensä lisäksi myös oppilaat saattavat tarvita yllättävän paljon aikaa uudenlaisten, henkilökohtaisten teemojen käsittelyyn ja sisäistämiseen. Tähän liittyy ohjaajien rohkeus luottaa siihen, että Friends-ohjelman toteuttamisen on tutkittu olevan pitkällä tähtäimellä merkityksellistä, vaikka sen tulokset eivät välittyisi ohjaajalle saman tien (ks. esim. Farrell, Ollendick & Dadds 2006, Lowry-Webster, Barrett & Lock 2003). Kuten eräs luokanopettaja asian ilmaisi: ”Maaperä on kova, mutta muokkaus jatkuu.”

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että Friends-ohjelma vastaa todelliseen tarpeeseen tarjoamalla uusien kasvatushaasteiden parissa kamppaileville opettajille valmista, valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin (ks. Opetushallitus 2004) ohjaavaa opetusmateriaalia. Kyselyyn vastanneiden perusopetuksen ammattilaisten kokemus Friends-ohjelman tarpeellisuudesta saa tukea myös teoriasta. Häärä (2004, 76–77) on tarkastellut ilmiötä niin ikään opettajien näkökulmasta esittäessään, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja edellyttävien ja tukevien työtapojen merkitys on korostunut koulumaailmassa huomattavasti, kun opettajan yksipuolinen ja tottelemiseen perustuva auktoriteetti on murentunut nykyaikaisen ihmiskäsityksen myötä. Bergström (1997) ja Goleman (1995) ovat puolestaan lähestyneet aihetta neurologian näkökulmasta tähdentäessään, että yksilön kyky käyttää älyllisiä valmiuksiaan ja hyödyntää tietoa rakentavalla tavalla ovat sidoksissa hänen sosioemotionaalisiin taitoihinsa. Tutkimukset tukevat myös nimenomaan varhaiseen puuttumiseen kehitettyjen kouluinterventioiden, kuten Friends-ohjelman, käyttöä opetuksessa, sillä ne ovat osoittaneet, että interventio-ohjelmien avulla on mahdollista vaikuttaa positiivisesti yksilön kehityksen suuntiin (ks. esim. Barrett & Ollendick 2006, O’Dougherty & Masten 2006.)

Goldstein ja Brooks (2006) ovat huomauttaneet, että jokainen lapsi joutuu käsittelemään monenlaisia paineita nykyajan kiireisessä ja stressintäyteisessä ympäristössä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat Goldsteinin ja Brooksian havainnon suunnassa viitteitä siitä, että opetustyön ammattilaisten näkökulmasta suomalaisessa peruskoulussa ei panosteta sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen koululaisten tarpeita vastaavalla tehokkuudella. On ilmeistä, etteivät yksin kunnianhimoiset tavoitteet valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2004) riitä turvaamaan tunne- ja vuorovai-

kutustaitojen asemaa kouluopetuksessa. Pohjola (2005) ja Luukkainen (2012) ovatkin kritisoineet suorasanaisesti koulutuksellisten tavoitteiden ja yhteiskunnallisen päätöksenteon ristiriitaisuutta ja sen seurauksena lisääntynyttä pahoinvointia sekä oppilaiden että opettajakunnan keskuudessa. Myös muun muassa O'Dougherty Wright & Masten (2006), Meece (2002), Keltikangas-Järvinen (2000) ja Bergström (1997) ovat huomauttaneet, että yhteiskunnallinen päätöksenteko ja opetussuunnitelma vaikuttavat merkittävästi opettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä kouluopetuksen puitteissa.

Ulkoisten resurssien lisäksi laadukas sosioemotionaalisten taitojen opetus edellyttää tutkimustulosten valossa opettajilta mielenterveysosaamista ja siihen liittyviä didaktisia taitoja, jotka liittyvät Barrettin (2011, 25–25; 2010, 15–16) mukaan ennen kaikkea kannustamiseen, rakentavan palautteen antamiseen, toisen peilaamiseen, avoimuuteen ja empaattisuuteen (ks. kuvio 3). Mikäli tulevaisuudessa haluttaisiin varmistua nykyistä paremmin Friends-ohjelman edistämien sosioemotionaalisten taitojen tehokkaasta opettamisesta, voisi ohjelman suunnittelussa harkita tässä tutkimuksessa esiin nousseiden toiveiden mukaisesti ohjaajien jatkokoulutuksen järjestämistä ja ohjelman markkinoinnin laajentamista siten, että tieto Friendsistä tavoittaisi myös kasvatusalan opiskelijat.

Alkaessani tutkia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen kehitettyä Friends-ohjelmaa en osannut aavistaakaan, kuinka monipuolisesti avartavia havaintoja hakeutuisin prosessin aikana tekemään liittyen ennen kaikkea ihmisen psykologiseen kehitykseen, opetusalan arkeen, koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja yhteiskunnalliseen, parhaillaan vilkkaana käyvään keskusteluun nuorten syrjäytymisestä. Friends-ohjelma, kuten kaikki yhteiskunnalliseen kasvatukseen liittyvä, kytkeytyy tärkeisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja voi parhaimmillaan yhdistää lukuisia eri tahoja toimimaan, jotta mielenkiintoisia näkökulmia jatkotutkimukseen löytyy runsaasti. Koska aiempien tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että koulun johdon ja oppilaiden vanhempien sitouttaminen toimintaan ovat kenties merkittävimmät Friends-ohjelman toteuttamiseen liittyvät haasteet suomalaisessa peruskoulussa, olisi mielestäni aiheellista selvittää, millaiset tekijät tukisivat näiden merkityksellisten tahojen osallistumista. Lisäksi olisi mielenkiintoista muun muassa vertailla tässä tutkimuksessa tarkasteltujen opetusalan ammattilaisten ja tutkimuksen ulkopuolelle rajautuneiden sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten toimintatapoja ja kokemuksia Friends-ohjelmaan liittyen.

Lähteet

- Aseman lapset ry (2012). Friends-ohjaajakoulutus 14.9.2012 Helsingissä.
- Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research*. 10th edition. Belmont, USA: Wadsworth, 342–343.
- Barrett, P. (1998). Evaluation of Cognitive-Behavioral Group Treatments for Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (4), 459–468.
- Barrett, P. (2010). *FRIENDS – Ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn*. Helsinki: Aseman lapset ry, 8–12, 15–16.
- Barrett, P. (2011). *FRIENDS – Ryhmänohjaajan opas lasten kanssa työskentelyyn*. Helsinki: Aseman lapset ry, 11–15, 16–20, 23, 25–26, 142, 168.
- Barrett, P., Farrell, L., Ollendik, T. & Dadds, M. (2006). Long-term Outcomes of an Australian Universal Prevention Trial of Anxiety and Depression Symptoms in Children and Youth: an Evaluation of the Friends Program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35 (3), 403–411.
- Barrett, P. & May. (2007). *Introduction to FRIENDS. Anxiety Prevention and Treatment for children aged 7–12 and youth aged 12–16*. Viitattu 10.9.2012. [<http://www.friendsinfo.net/downloads/FRIENDSintrobooklet.pdf>]
- Barrett, P., Moore, A. & Sonderegger, R. (2000). The Friends Program for Young Former Yugoslavian Refugees in Australia: A Pilot Study. *Behaviour Change*, 17 (3), 124–133.
- Barrett, P. & Ollendick, H. T. (2004). Teoksessa Barrett, P. & Ollendick, T. (toim.) *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents. Prevention and Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barrett, P., Rapee, R., Dadds, M. & Ryan, S. (1996). Family Enhancement of Cognitive Style in Anxious and Aggressive Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24 (2), 187–203.
- Barrett, P., Shortt, A., Fox, T. & Wescombe, K. (2001). Examining the Social Validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behaviour Change*, 18 (2), 63–77.
- Barrett, P., Sonderegger, R. & Xenos, S. (2003). Using FRIENDS to Combat Anxiety and Adjustment Problems Among Young Emigrants to Australia. A National Trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8 (2), 241–260.
- Barret, P. & Turner, C. (2001). Prevention of Anxiety Symptoms in Primary School Children. Preliminary Results from a Universal School-Based Trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40 (4), 399–410.

- Bergström, M. (1997). *Lapsi – viimeinen orjamme*. Juva: WSOY, 18–25, 28–29, 31–32, 34, 37–39, 78–79.
- Bernstein, G., Layne, A., Egan, E. & Tennison, D. (2008). School-Based Interventions for Anxious Children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47 (9), 1039–1047.
- Brooks, R. B. (1999). Creating Positive School Climate. Strategies for Fostering Self-Esteem, Motivation and Resilience. Teoksessa Cohen, J. (toim.) *Educating Minds and Hearts*. New York & Lontoo: Teachers College Press, 61–62.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2009). Emotional Education: Connecting with Students' Thoughts and Emotions. Teoksessa Cefai, C. & Cooper, P. (toim.) *Promoting Emotional Education*. Lontoo & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 15–16.
- Clarke, A. & Dawson, R. (1999). *Evaluation Research*. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, vi, 35.
- Cohen, J. (1999). Social and Emotional Learning Past and Present: A Psycho-educational Dialogue. Teoksessa Cohen, J. (toim.) *Educating Minds and Hearts*. New York & Lontoo: Teachers College Press, 3.
- Czaja, R. & Blair, J. (2005). *Designing Surveys. A Guide to Decisions and Procedures*. Second Edition. Thousand Oaks (California), Lontoo & New Delhi: Sage, 3.
- Dadds, M., Holland, D. Laurens, K., Mullins, M., Barrett, P. & Spence, S. (1999). Early Intervention and Prevention of Anxious Disorders in Children. Results at 2-year Follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (1), 145–150.
- Dadds, M., Spence, S., Denise, H., Barrett, P. & Laurens, K. (1997). Prevention and Early Intervention for Anxiety Disorders: A Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1997, 65 (4), 627–635.
- Durlack, J., Weissberg, R., Dymnicki, B., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 182–184.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 13, 210–213.
- Essau, C., Conradt, J., Sasagawa, S. & Ollendick, T. (2012). Prevention of Anxiety Symptoms in Children: Results From a Universal School-Based Trial. *Behaviour Therapy*, 43 (2), 450–464.

- Evidence Base Abstracts (2007), 2. Viitattu 19.9.2012.
[<http://www.friendsinfo.net/downloads/FRIENDSAbstractsBooklet.pdf>]
- Friends (2012). Viitattu 19.9.2012.
[www.friendsinfo.net] [www.asemanlapset.fi/articles/311/]
- Gerkman, M. & Sykkö, P. (2010). *Friends-ohjelma interventiona kuudenteen luokkaan – kokemuksia tunneprojektista*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, pro gradu -tutkielma, 77–86, 139–141.
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2006). Why Study Resilience? Teoksessa Goldstein, S. & Brooks, R. B. (toim.) *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer, 3.
- Goleman, D. (1995). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava, 13–14, 23, 58–59, 64.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. Lontoo ja New York: Routledge, 168–169.
- Hakala, J. T. (2001). Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–21.
- Hallamaa, H. (2012, Toukokuu 15). Katoavaa kouluperinnettä etsimässä. *Ylioppilaslehti*, 99, 16–17.
- Hartikainen, A. (2005). Arjen moniäänisyys hankkeista kirjoittamisen haasteena. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) *Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa*. Helsinki: Edita Publishing Oy, 181, 183.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 195, 200–201.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21, 24–25.
- Häärä, K. Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa – kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle. (2004). *Kognitiivisen psykologian verkkolehti*, 1 (2), 76–77, 79. Viitattu 3.9.2012.
[<http://kognitiivinenpsykoterapia.fi/verkkolehti/2004/kt2kimmohaara.pdf>]
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69, 74–76, 79–81.
- Joronen, K. & Pennanen, M. (2007). *Koulupohjaisen Syrjäytymiskehityksen ehkäisy (SYKE) -pilottihankkeen loppuraportti*. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B23/2007, 21, 29, 31–32, 34.

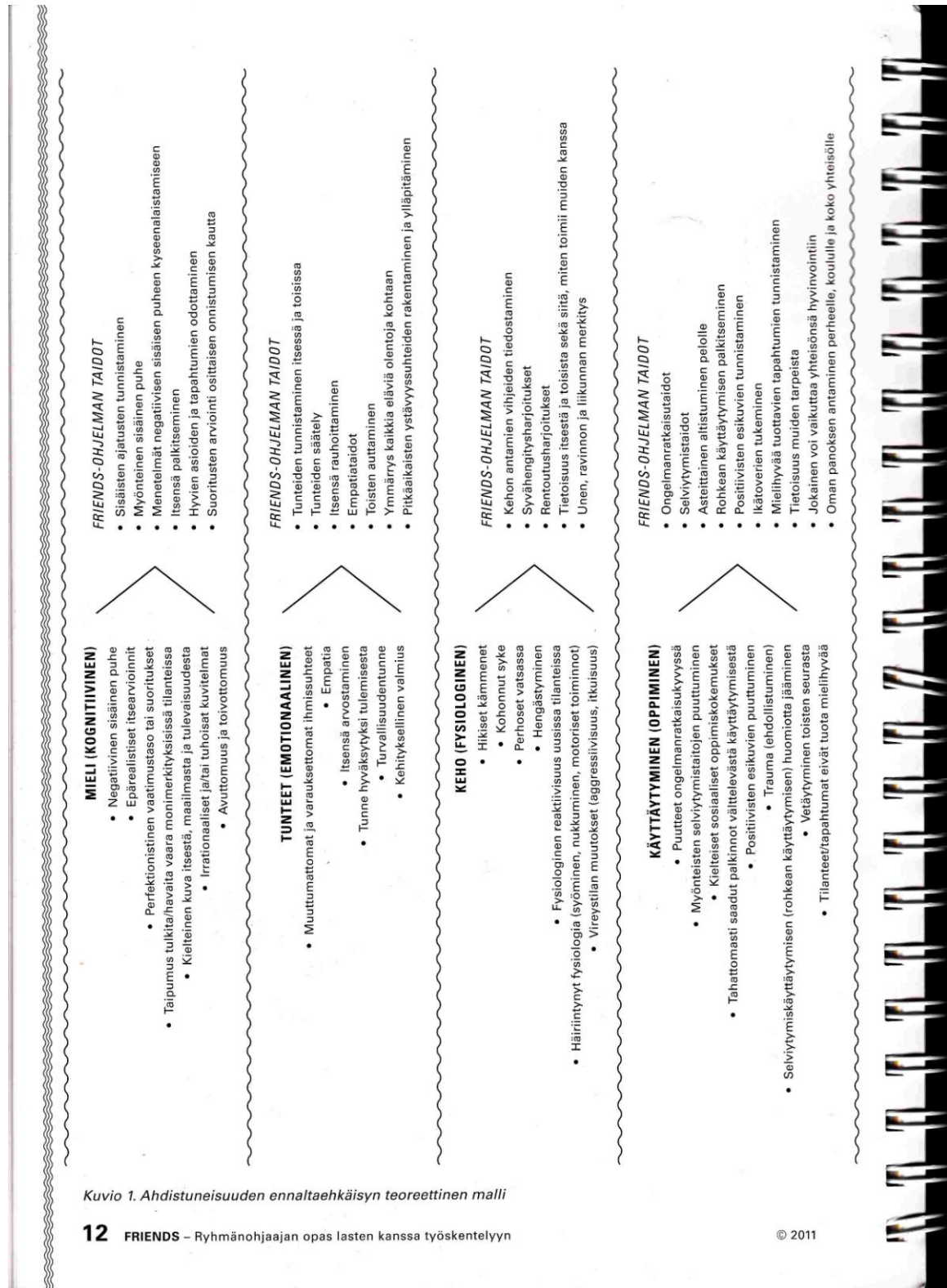
- Jyrinkinen, E. (1977). *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 107, 110–116, 121.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 78.
- Koivula, M. & Tiiri, J. (2010). *Friends-ohjaajien kokemukset omasta kompetenssistaan ja ohjelman toteuttamisesta*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, pro gradu -tutkielma, 32–37, 42–48.
- Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (2001). *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim.
- Laaksola, H. (2012, syyskuu 14). *Koulutus yhteiskuntatakuun ytimeksi*. Opettaja, 37, 3.
- Lewis, M. (1999). The Role of the Self in Cognition and Emotion. Teoksessa Dalglish, T. & Power, M. (toim.) *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: John Wiley & Sons, 132–135.
- Liddle, I. & Macmillan, S. (2010). Evaluating the FRIENDS programme in a Scottish setting. *Educational Psychology in Practice*, 26 (1), 53–67.
- Lowry-Webster, H., Barrett, P., Lock, S. (2003). A Universal Prevention Program Trial of Anxiety Symptomology During Childhood. Results at 1-year Follow-up. *Behaviour Change*, 20 (1), 25–43.
- Luukkainen, O. (2012, syyskuu 14). Arvoisa Päättäjät! *Opettaja*, 37, 8.
- Meece, J. L. (2002). *Child & Adolescent Development for Educators*. Second Edition. New York: McGraw-Hill, 9–10.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 108.
- Mostert, J., Loxton, H. (2008). Exploring the Effectiveness of The FRIENDS Program in Reducing Anxiety Symptoms Among South African Children. *Behaviour Change*, 25 (2), 85–96.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto, 30.
- O'Dougherty Wright, M. & Masten, A. S. (2006). Resilience Processes in Development. Teoksessa Goldstein, S. & Brooks, R. B. (toim.) *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer, 24, 27.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Viitattu 19.9.2012. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>]

- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Viitattu 22.9.2012 [http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf]
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life. Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. Washington, DC: American Psychological Association, 1, 3–4.
- Pohjola, K. (2005, Huhtikuu 10). Eikö laadukkaaseen kouluun ole varaa? *Helsingin Sanomat*. Viitattu 3.10.2012. [<http://www.hs.fi/artikkeli/Eik%C3%B6+laadukkaaseen+kouluun+ole+varaa/1101979084971>]
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research. The Basics*. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Rose, H., Miller, L. & Martinez, Y. (2009). “FRIENDS for Life”: The Results of a Resilience Building, Anxiety-Prevention Program in a Canadian Elementary School. *Professional School Counseling*, 12 (6), 400–407.
- Sisäasiainministeriön tiedote, 16.08.2011. Viitattu 11.5.2012. [<http://www.intermin.fi/intermin/bulletin.nsf/PFBD/1113684AB6DDEBFCC22578EE003CDBB5>]
- SKIDI-KIDS 2011–2013. Suomen Akatemian tutkimusohjelma. Viitattu 13.5.2012. [<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/skidi-kids%20esite%20suo mi.pdf>]
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopisto, 37, 130.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C. & Bush S. (2005). An Evaluation of the Friends Programme: A Cognitive Behaviour 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.-luokkalaistenkokemaan mieli-alaan ja itsetuntoon*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, pro gradu -tutkielma, III, 36.
- Tilus, P. (2003). Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi 29.7.2003. Viitattu 11.5.2012. [<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/07/tiedote-2009-10-01-09-51-35-491041>]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi, 93, 98–99, 105.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22 (5–6), 390–392.

- Vainio, R. (2008, maaliskuu 16). Syrjäytyneiden nuorten joukko kasvaa vuosi vuodelta. *Helsingin Sanomat*. Viitattu 11.5.2012. [<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Syrj%C3%A4ytyneiden+nuorten+joukko+kasvaa+vuosi+vuodelta/1135234856461>]
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 104, 113.
- Virtanen, P. (2007). *Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen*. Helsinki: Edita, 35–37.
- WHO-Koululaistutkimus 2009/2010. *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*. Viitattu 16.9.2012. [http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf]
- World Health Organization (2004). *Prevention of Mental Disorders. Effective Interventions and Policy Options*, 42–43. Viitattu 16.9.2012. [http://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf]

Liitteet

LIITE 1. Friends-ohjelman teoreettinen malli (Barrett 2011)



Kuvio 1. Ahdistuneisuuden ennaltaehkäisyn teoreettinen malli

LIITE 2. Palautekyselyn runko

Friends-ohjaajien palaute 2010–2011

1. Mihin koulutukseen osallistuit?

- a) Lasten Friends-ohjelman koulutukseen
- b) Nuorten Friends-ohjelman koulutukseen
- c) Koulutuksessa käytiin läpi molempien ohjelmien toteutus

2. Koulutusvuosi

- a) 2010
- b) 2011

3. Paikkakuntasi ja työtehtäväsi

4. Oletko ottanut Friends-ohjelman käyttöön koulutuksen jälkeen?

- a) Kyllä
- b) En

5. Montako kertaa olet vetänyt Friends-ohjelman?

6. Miten olet käytännössä toteuttanut Friends-ohjelman? Kerro tästä mahdollisimman paljon, esim. millaiselle ryhmälle vedit ohjelman, minkä oppiaineen tunneilla (jos koulussa), teitkö yhteistyötä jonkun kanssa jne.

7. Onko ohjelman toteutus koulussasi tai työpaikallasi jatkuva käytäntö? Onko tämä vaikuttanut ohjelman vetämiseen?

8. Millä tavoin koet itse hyötynesi ohjelmasta?

9. Millä tavalla ryhmäsi lapset/nuoret ovat mielestäsi hyötynet ohjelmasta? Oletko kokenut jonkin ohjelman sisällöistä erityisen hyödyllisenä?

10. Oletko järjestänyt ohjelmaan kuuluvia tapaamisia vanhemmille? Miten olet toteuttanut ne? Onko vanhempien tapaamisista mielestäsi ollut hyötyä ohjelman toteuttamisessa?

11. Millaista palautetta antaisit oppaasta ja työkirjasta? Jos olet työskennellyt erityistä tukea tarvitsevien (esim. erityisoppilaat, maahanmuuttajat) kanssa, niin miten materiaali on mielestäsi soveltunut heille?

12. Oletko käyttänyt kotisivuillamme olevaa sähköistä extranettiä? Miten arvioisit sen hyödyllisyyttä Friends-ohjaajalle?

13. Haluatko tuoda esiin vielä jotain, joka mielestäsi toimii erityisen hyvin Friends-ohjelmassa ja sen toteuttamisessa?

14. Millaiset asiat ohjelmassa olet kokenut haasteellisina? Mihin kaipaisit muutosta tai kehittämistä?

15. Sana on vapaa risuille tai ruusuille!

LIITE 3. Tutkimushenkilöiden perustiedot

Vastaaja-tunnus	Työtehtävä	Sukupuoli	Friends-koulutus ja sen ajankohta	Kokemus Friends-ohjaajana
L01n	luokanopettaja	nainen	lasten ja nuorten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
L02n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	ensimmäinen ohjelma kesken
L03n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
L04n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
L05n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
L06n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
L07n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
L08n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	ensimmäinen ohjelma kesken
L09n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
L010n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
L011n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
L012n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
L013n	luokanopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
L014n	luokanopettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	hyödyntänyt ohjelman sisältöjä opetuksen ohessa
ErL01m	erityisluokan-opettaja	mies	nuorten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
ErL02m	erityisluokan-opettaja	mies	lasten ja nuorten ohjelma 2010	voinen ohjelma kesken
ErL03n	erityisluokan-opettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
ErL04n	erityisluokan-opettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
ErL05n	erityisluokan-opettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
ErL06m	erityisluokan-opettaja	mies	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
ErL07n	erityisluokan-opettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
ErL08n	erityisluokan-opettaja	nainen	lasten ohjelma 2010	toinen ohjelma kesken
ErL09n	erityisluokan-opettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	ensimmäinen ohjelma kesken
ErL010n	erityisluokan-opettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	hyödyntänyt ohjelman sisältöjä opetuksen ohessa
Er01n	erityisopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	ensimmäiset (2) ohjelmat kesken
Er02m	erityisopettaja	mies	nuorten ohjelma 2011	ensimmäiset (3) ohjelmat kesken
Er03n	erityisopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
Er04n	erityisopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
Er05n	erityisopettaja	nainen	lasten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kaksi kertaa

A01n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
A02n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	toinen ohjelma kesken
A03n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman neljä kertaa
A04n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
A05n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kaksi kertaa
A06n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
A07n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran
A08n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
A09n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
A010n	aineenopettaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
OP01n	oppilaanohjaaja	nainen	nuorten ohjelma 2010	vetänyt ohjelman kerran
OP02n	oppilaanohjaaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kaksi kertaa
KKA1n	koulunkäynti- avustaja	nainen	nuorten ohjelma 2011	toinen ohjelma kesken
KKA2m	koulunkäynti- avustaja	mies	nuorten ohjelma 2011	vetänyt ohjelman kerran

LIITE 4. Vastaajille lähetetyt kyselypyynnöt

ENSIMMÄINEN KYSELYKIERROS 20.12.2011:

Friends-ohjaaja - vastaathan kyselyyn!

Hei, Friends-ohjaaja! Olet käynyt Friends-ohjaajakoulutuksen vuosien 2010-2011 aikana. Keräämme nyt kaikkien tänä aikana koulutuksen käyneiden kokemuksia ja palautetta ohjelmasta ja sen käytöstä. Diakonia-ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajiksi opiskelevat Sonja Henriksson ja Laura Rekimies tekevät opinnäytetyönsä tämän kyselyn vastauksista. Vastauksesi ovat siis erittäin tärkeitä paitsi ohjelman kehittämisen kannalta, myös opinnäytetyön onnistumisen kannalta. Toivomme, että uhraat hieman aikaa ja ajatuksiasi kyselyyn vastaamiseen. Kaikki kyselyyn vastaavat pysyvät anonyymeina. Vastaathan kyselyyn 22.1.2012 mennessä. Kyselyyn pääset alla olevasta linkistä. Suuri kiitos palautteestasi ja onnellista joulun aikaa!

Ystävällisin terveisin Inari Immonen ja Nina Aartokallio

Kyselyyn liittyvissä kysymyksissä voit olla yhteydessä:

inari.immonen@asemanlapset.fi Puh. 043-211 3230

MUISTUTUSVIESTI NIILLE, JOTKA EIVÄT OLLEET VIELÄ VASTANNEET

24.1.2012:

Friends-ohjaajien palautekysely

Hei! Vielä ehdit vastata Friends-ohjaajien palautekyselyyn - palautteesi on meille hyvin tärkeää! Vastaathan kyselyyn mahdollisimman pian. Suuri kiitos ajastasi! Myös opinnäytetyön tekijämme hyötyvät palautteestasi.

Ystävällisin terveisin Inari Immonen

inari.immonen@asemanlapset.fi