

”Meille on tullu varmaan vähemmän nyt riitoja kavereitten kaa.”

Neljäsluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajien kokemuksia sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä alakoulussa

Pro gradu -tutkielma

Hanna-Kaisa Hyppönen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Ohjaajat: Outi Kyrö-Ämmälä &

Outi Ylitapio-Mäntylä

kevät 2017

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Meille on tullu varmaan vähemmän nyt riitoja kavereitten kaa.” Neljäsluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajien kokemuksia sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä alakoulussa.

Tekijä: Hanna-Kaisa Hyppönen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu-työ X , Sivulaudaturtyö _ , Lisensiaatintyö _

Sivumäärä: 89 s., 3 liitettä

Vuosi: 2017

TIIVISTELMÄ

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää erään lappilaisen alakoulun 4-luokkalaisista oppilaista koostuvan ryhmän ja heidän opettajiensa kokemuksia sosiaalisen kompetenssin kehittämisestä ryhmäinterventiossa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville kehittyivätkö oppilaiden sosiaalisen kompetenssiin liittyvät taidot ryhmäintervention seurauksena ja millaisia kokemuksia ryhmäinterventiosta saatiin tämän ryhmän osalta.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoitujen ryhmä-, pari- ja yksilöhaastatteluiden avulla. Esiymmärryksen syventämiseen käytettiin havainnointia ryhmäintervention aikana. Aineisto analysoitiin Perttulan kehittämän fenomenologisen psykologian analyysin vaiheita mukaillen. Aineistosta luotiin ensin yksilökohtaiset merkitysverkostot ja sen jälkeen yleinen merkitysverkosto, joka toimii tutkimuksen tuloksien osana.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden sosiaalinen kompetenssi kehittyi sosiaalisten taitojen, tunnetaitojen ja sosiokognitiivisten taitojen alueilla. Oppilaat oppivat ehkäisemään myös ristiriitatilanteiden syntymistä sekä ratkaisemaan ristiriitatilanteita. Myös ryhmätyöskentelytaidot kehittyivät. Ryhmäinterventio koettiin kokonaisuudessaan hyödylliseksi ja toimintaa halutaan jatkaa tulevaisuudessa.

Avainsanat: sosiaalinen kompetenssi, ryhmäinterventio, alakoulu, kokemus, fenomenologia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSASETELMA	10
2.1 Laadullinen tapaustutkimus	10
2.2 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa	11
2.3 Aineiston keruu	12
2.4 Fenomenologinen analyysi vaihe vaiheelta	15
2.4.1 Ensimmäinen päävaihe: Yksilökohtaiset merkitysverkostot	17
2.4.2 Toinen päävaihe: Yleinen merkitysverkosto	24
3 YLEINEN MERKITYSVERKOSTO RYHMÄINTERVENTION KOKEMUKSISTA JA SOSIAALISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMISESTÄ	30
3.1 Lähtökohtia ryhmäinterventiolle	30
3.1.1 Ristiriitatilanteita 4b-luokan oppilaiden keskuudessa	30
3.1.2 Itsetuntoon liittyviä haasteita 4a-luokan oppilailla	34
3.1.3 Hyvinvointityöryhmä ryhmäintervention alkuunpanijana	35
3.1.4 Tavoitteita ja odotuksia ryhmäinterventiolle	36
3.2 Kokemukset ryhmäinterventiosta	40
3.2.1 Osallistuminen mielekästä	40
3.2.2 Yhteistyö lisäsi naapuriluokan oppilaiden tuntemusta	41
3.2.3 Joukkuejako mahdollisti yhdessä toimimisen	43
3.2.4 Tehtävät ja materiaalit innostivat	46
3.2.4 Koulutus toi varmuutta	50
3.3 Kokemukset sosiaalisen kompetenssin kehittämisestä	50
3.3.1 Opittiin työskentelemään ryhmissä	52
3.3.2 Tunteiden tunnistaminen ja säätöminen helpottuivat	55
3.3.3 Työkaluja itsetunnon kehittämiseen	57
3.3.4 Rohkeutta osallistua opetukseen	58
3.3.5 Opittiin kuuntelemaan ja ottamaan toisia huomioon	59
3.3.6 Ristiriitatilanteet vähenivät	61

3.3.7 <i>Opittiin ehkäisemään ja ratkaisemaan ristiriitatilanteita</i>	62
3.3.8 <i>Luokkahenki parani</i>	65
3.3.9 <i>Näissä taidoissa pitäisi vielä kehittyä</i>	66
3.4 Ryhmäintervention kehitysehdotukset ja jatkomahdollisuudet	68
3.4.1 <i>Ryhmäinterventioita pitäisi jatkaa tässä koulussa</i>	68
3.4.2 <i>Ryhmäinterventioita pitäisi toteuttaa muissakin kouluissa</i>	70
4 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
5 POHDINTA	76
5.1 Tutkielman luotettavuuden tarkastelu ja eettisyys	78
5.2 Jatkotutkimusehdotukset	80
LÄHTEET	82
LIITTEET	
Liite 1	
Liite 2	
Liite 3	

1 JOHDANTO

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot luokitellaan eri asioiksi. Sosiaalisuutta pidetään synnynnäisenä temperamenttipiirteenä sekä se ilmentää ihmisen kiinnostuneisuutta toisten ihmisten seurasta. Sosiaalisuus auttaa sosiaalisten taitojen hankkimiseen, mutta ei ole niiden olemassa olon edellytys. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.)

Joroisen & Kosken (2010, 7) mukaan suomalaisten peruskoulujen hyvinvointiin liittyvät ongelmat syntyvät yhä useammin siitä, että oppilaiden kosketus omiin ja muiden tunteisiin on hukassa. Vahvistamalla oppilaiden tunne- ja sosiaalisia taitoja, voidaan vaikuttaa merkittävästi myös oppilaiden koulumenestykseen. Nykyään tarvitaan yhä enemmän menetelmiä, joilla voidaan vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaalisiin voimavaroihin ennen varsinaisten ongelmien syntymistä. (Joroinen & Koski 2010, 7–8.) Myös Kauppilan (2006, 126) mukaan sosiaaliset taidot ovat saaneetkin runsaasti huomiota viime aikoina. Ne nähdään menestystekijänä rinnakkain oppimisen ja tutkintojen suorittamisen kanssa. (Kauppila 2006, 126.)

Tutkielmani lähtökohtana on kiinnostukseni alakouluikäisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen. Kiinnostukseni kohteena on erityisesti se, millaisia ryhmämuotoisia interventioita on tarjolla oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen alakoulussa. Aikaisempi kandidaatin tutkielmani *”Onko mallti valttia? Sosiaalisten taitojen hiominen, vihanhallinta ja moraalisen päättelyn kehittäminen ART -menetelmän avulla”* (Hyppönen, 2014) lisäsi kiinnostustani toisenlaisen ryhmämuotoisen intervention tutkimiseen. Niinpä tutkimukseni kohteeksi valikoitui erään lappilaisen alakoulun neljäsluokkalaisista oppilaista koostuva ryhmä, jotka harjoittelivat keväällä 2015 erilaisia sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen liittyviä taitoja Suomen Mielenterveysseuran tuottamien materiaalien avulla.

Tässä tutkielmassa on tarkoituksena selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden ja heitä ohjaavien opettajien kokemuksia sosiaalisen kompetenssin kehittamisestä ja sen kehittymisen yhteydestä Tyttöjen tunnit -ryhmäinterventioon. Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineiston analyysissa käytän kokemuksen tutkimuksessa Perttulan kehittämää fenomenologisen psykologian analyysitapaa. Analyysin lopputuloksena muodostan yksilökohtaisen merkitysverkostojen avulla yleisen merkitysverkoston oppilaiden ja opettajien kokemuksista sekä sosiaalisen kompetenssin kehittymisen yhteydestä ryhmäinterventioon.

Tutkimuksella haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia sosiaaliseen kompetenssiin kehittämiseen liittyviä kokemuksia oppilailla ja heitä ohjaavilla opettajilla on ryhmäintervention seurauksena?
- 2) Millainen yhteys ryhmäinterventiolla on oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen?

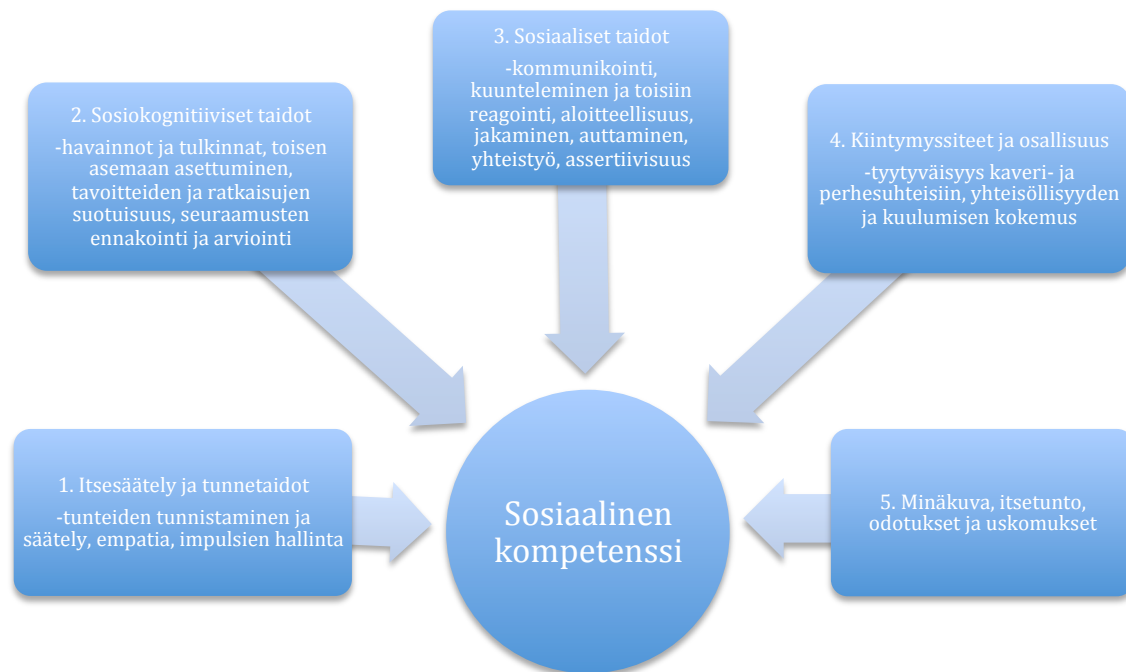
Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiön tärkeimmäksi tehtäväksi nousee tutkijan johdattaminen itse asiaan ilman alustavasti lukkoon lyötyjä käsityksiä tai teorioita (Varto 1992, 86). Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin Poikkeuksen (2013, 86) kehittämää sosiaalisen kompetenssin kaaviota tulosten tarkastelun teoreettisena runkona, koska se tekee ryhmäintervention yhteydessä havaitut sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen liittyvät kokemukset näkyvämmäksi.

Poikkeuksen (1995, 126) mukaan sosiaalisen kompetenssi määritellään yksilön kyvyksi ottaa käyttöön ympäristössään olevia ja henkilökohtaisia resursseja onnistuneella tavalla ja sen seurauksena saada aikaan sekä henkilökohtaisia, että sosiaalisia tavoitteita. Kauppila (2006, 19) liittyy sosiaaliseen kompetenssiin taitoja, jotka liitetään ihmisen sopeutumiseen. Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy myös kyky tehdä itse aloitteita, mutta myös vastata toisten tekemiin aloitteisiin. Nämä aloitteet tapahtuvat sosiaalisissa

vuorovaikutustilanteissa. Myös kyky tunteiden ilmaiseminen tilanteeseen soveliaalla tavalla liittyy myös sosiaaliseen kompetenssiin. (Junttila 2010, 35.)

Salmivallin (2005, 71) mukaan sosiaalinen kompetenssi eli pätevyys näkyy vuorovaikutuksessa siten, että yksilö saavuttaa tehokkaasti omat päämääränsä ja tavoitteensa siten, että positiiviset vuorovaikutussuhteet säilyvät toisiin yksilöihin. Sosiaalinen kompetenssi on ratkaisevasti riippuvainen siitä, millainen minäkäsitys eli yksilön käsitys itsestään on, millaiset käsitykset hänellä on säännöistä, arvoista ja normeista sekä moraaliperiaatteista (Aho 2004a, 105). Sosiaalisen kompetenssin eli pätevyyden käsite ei siis muodostu tarkasti rajatuksi käsitteeksi tai viitekehyykseksi, vaan siitä muodostuu ikään kuin kattokäsite, joka pitää sisällään eri painotuksia. (Salmivalli 2005, 71.)

Poikkeuksen (2013, 86) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat 1) itsesäätely ja tunnetaidot, 2) sosiokognitiiviset taidot, 3) sosiaaliset taidot, 4) kiintymyssuhteet ja osallisuus sekä 5) minäkuva, itsetunto sekä odotukset ja uskomukset.



Kuva 1 Sosiaalinen kompetenssi Poikkeuksen (2013, 86) mukaan.

Perehtyessäni eri tutkijoiden käsityksiin tutkijat näyttävät olevan yksimielisiä sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen käsitteiden liittymistä yhteen. Esimerkiksi Poikkeus (1995, 126–127) ja Kauppila (2006,19) liittävät sosiaaliseen kompetenssiin muun muassa sosiaaliset taidot. Lisäksi Salmivallin (2005, 71–72) mukaan sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen liitetään eri osaluokkia. Hän toteaa kuitenkin suurimman osan tutkijoista erottavan yksimielisesti sosiaaliset taidot ja sosiaalisen pätevyyden käsitteet toisistaan kahdeksi erilliseksi käsitteeksi. (Salmivalli 2005, 71–72.)

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ryhmäinterventiossa. Poikkeuksen (1995, 126) mukaan kouluikäisen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu taito toimia luokassa tapahtuvissa tilanteissa sosiaalisesti soveliaalla tavalla. Lapsuuden sosiaalinen kompetenssi painottuu siihen, että lapsi pääsee palkitsevaksi kokemaansa vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa erilaisissa arjen leikeissä ja onnistuu solmimaan ystävyysuhteita. Kykyä ystäväydyä voidaan luonnehtia tietynlaiseksi lapsen sosiaalisiksi kompetenssiksi. (Poikkeus 1995, 126.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan esiymmärryksellä on suuri merkitys. Perttulan (1996, 3) mukaan tutkijan tutkiessa muiden ihmisten kokemuksia, hän samaan aikaan avaa omia kokemuksiaan. Nämä kokemukset tutkijan on tuotava esille omassa tutkimusraportissaan. (Perttula 1996, 3.)

Luokanopettajaopiskelijana olen usein törmännyt harjoitteluissani ja sijaisuuksia tehdessäni oppilaiden välisiin sosiaalisiin ongelmakohtiin. Ristiriitatilanteita syntyy usein tuntien alussa tai lopussa, koulun käytävillä tai välitunneilla. Ristiriitatilanteet hidastavat usein myös tuntien alkamista ja oppimiseen keskittymistä. Oppilaiden sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ongelmat ovat usein monisyisiä, joiden selvittämiseen ja työstämiseen tarvitaan joskus monenlaisia tukitoimia.

Junttilan (2010, 34) mukaan lasten ja nuorten keskuudessa lisääntynyt psykososiaalinen pahoinvointi ilmenee perusopetuksen arjen tilanteissa muun muassa sillä tavalla, että opettajat joutuvat yhä enenevässä määrin suuntaamaan osan työpanoksestaan oppilashuollolliseen työhön. (Junttila 2010, 34.) Omien kokemusten pohjalta koen, että nykyinen opettajankoulutus ei ole antanut tarpeeksi työkaluja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen ja päivittäisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Tarvitaan siis malleja, keinoja ja tapoja toimia siten, että oppiminen, kasvaminen ja toisten kanssa toimeen tuleminen olisi mielekästä ja kehittävää.

Tässä tutkielmassa tavoitteenani on saada käyttökelpoista tietoa niistä kokemuksista, joita oppilaille ja heitä ohjaaville opettajille muodostui ryhmäintervention seurauksena. Lisäksi tutkimukseni tavoitteena on luoda ymmärrystä neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen ja kehittymiseen Suomen Mielenterveysseuran tuottaman Hyvää mieltä yhdessä -materiaalin ja Onnellisten Linnake -lautapelin avulla. Toivon, että tämän tutkielman tuottamaa tietoa olisi mahdollista käyttää hyväksi oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä ryhmämuotoisesti alakoulussa.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Syrjälän (1994, 10) mukaan sana tapaus on käytössä silloin, kun puheen kohteena on ihminen, ihmisjoukko, yhteisö, laitos, jokin tapahtuma tai laajempi ilmiö. Tutkielmani tapaukseksi valikoitui kahden rinnakkaisluokan neljäsluokkalaisista oppilaista muodostettu ryhmä.

Syrjälän (1994, 11–12) mukaan tapaustutkimus auttaa ymmärtämään esimerkiksi opetusta tai muunlaista toimintaa perusteellisemmin sen hetkisessä tilanteessa jokaisen osallistujan näkökulmasta. Merkityksellisintä on, että tapaustutkimus kohdistetaan nykyiseen hetkeen ja tapahtumat sijoittuvat todelliseen tilanteeseen. (Syrjälä 1994, 11–12.) Saarela-Kinnusen & Eskolan (2001, 159, 168) mukaan tapaustutkimukselle onkin tyypillistä tavoitella kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksella ei ole yksiselitteistä määritelmää, koska tapaustutkimusta on mahdollista tehdä usealla tavalla.

Tarkoitukseni tällä tutkielmalla oli saada sellaista tietoa, jota tulevana opettajana voisin käyttää jatkossa opetuksessani. Syrjälän (1994, 11) mukaan opetukseen ja oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa tapaustutkimus on luonnollinen lähestymistapa, koska tarkastelun ja kuvauksien kohteena ovat käytännössä ilmenevät ongelmat. Tätä tarkastelua ja kuvailua ei voi toteuttaa irrallisena kertaluontoisesta tilanteesta tai tapahtumien ketjusta. (Syrjälä 1994, 11.)

2.2 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimukseni tarkastelun kohteeksi muodostuivat oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset ryhmäinterventiosta. Laineen (2001, 26) mukaan kokemus ymmärretään ihmisen kokemukselliseksi suhteeksi omaan todellisuuteensa eli siihen elämismaailmaan, missä hän elää. Kokemus muodostuu myös kokoelmaksi erilaisia merkityksiä (Koivisto ym. 2014, 14–18). Näin ollen merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena (Laine 2001, 26–27). Koiviston (ym. 2014, 14–18) mukaan osa merkityksistä voidaan jakaa osittain tai jopa kokonaan. Ihmiset kokevina olentoina olettavat myös toisten ihmisten kokevan asioita. Kokemus voidaan jakaa ja välittää vain välillisesti käyttämällä kieltä tai muuta symbolista ilmausta. Tutkijan on pidettävä lähtökohtana sitä, että millainen kokemus tahansa on aito ja totta. (Koivisto ym. 2014, 14–18.)

Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat erityisesti kokemukset ja kokemus muodostuu merkityksen avulla (Laine 2001, 26–27). Fenomenologia syntyi 1900-luvun alussa ja sen pyrkimyksenä oli vapautua pelkästä käsitteisiin liittyvästä analysoimisesta sekä pyrkiä itse asioihin. Fenomenologisen suuntauksen perustajana pidetään Edmund Husserlia. (Husserl 1995, 9–10, 12.)

Fenomenologiaa luonnehdittiin alun perin asenteena filosofian tekemiseen (Husserl 1995, 9). Myös Virtanen (2006, 152–153) määrittelee fenomenologian filosofiaksi. Husserlin (1995, 9) mukaan fenomenologian pyrkimyksenä on tuore ja elävä filosofia. Myös Virtanen (2006, 152–153) mukaan fenomenologia ymmärretään laajemmin filosofiaksi, lähestymistavaksi eli tieteelliseksi paradigmaksi tai eräänlaiseksi metodiksi. Husserlin kuvaus filosofiasta, mitä sen tulisi olla, pitäisi muodostaa kaikkea kattava ykseys ilman ennakko-oletuksia (Husserl 1995, 13–14). Näin ollen tutkielmassani tarkastellaan kokemuksia ilman lukkoon lyötyjä taustateorioita ja pyritään löytämään kokemus sellaisena kuin se on ilmennyt. Perttulan (1995, 6) mukaan Husserlia voidaan luonnehtia

puhtaan fenomenologian luoneeksi teoreetikoksi. Perttulan (1996, 7–8) mukaan fenomenologinen filosofia on kiinnostunut sellaisista rakenteellisista edellytyksistä, jotka kokemuksen olemassa olemisen vaatii.

2.3 Aineiston keruu

Tutkimusryhmäksi valikoitui erään lappilaisen alakoulun kahden rinnakkaisluokan 4a- ja 4b-luokan oppilaista muodostettu ryhmä. Tutkimukseen osallistui yhdeksän oppilasta ja kolme opettajaa. Ryhmä kokoontui keväällä 2015 kymmenen kertaa ja ryhmän jäsenet nimesivät ryhmäintervention Tyttöjen tunneiksi. Ryhmän ohjaajina toimivat 4a-luokan luokanopettaja ja samaisen koulun erityisopettaja. Lisäksi tutkimukseen osallistui myös 4b-luokan luokanopettaja.

Ryhmäinterventiota ohjaavat opettajat sekä 4b-luokan opettajat olivat asettaneet oppilaiden kehittämistavoitteiksi itseilmaisun, itsetunnon, yhdessä olemisen taitojen sekä ristiriitatilanteiden selvittämisen kehittämisen. Ryhmäinterventiota ohjanneet opettajat olivat käyneet ennen toiminnan alkua Suomen Mielenterveysseuran järjestämän koulutuksen, josta he saivat myös opetusmateriaalin.

Tutkielmani ihmiskäsitys nojaa Perttulan käyttämään ja Rauhalan kehrittelemään holistiseen ihmiskäsitykseen. Perttula (1995, 109) perustelee holistista ihmiskäsitystään sillä, että *”ihminen on väistämättä olemassa joka hetki kokonaisuutena.”* Perttula (1995, 110) perustelee holistista ihmiskäsitystä myös sillä, että itse holistinen ihmiskäsitys kuljettaa tutkijaa valikoimaan fenomenologian tutkimuksen teoreettisena lähestymistapana. Sen seurauksena holistista ihmiskäsitystä pidetään yleisemmin eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksenä (Perttula 1995, 110).

Tutkielmani aineistonkeruutavaksi muodostuivat pääasiassa ryhmä- pari- ja yksilöhaastattelut. (kts. Liite 1,2,3) Syyt, miksi valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi oli se, että tällä tavalla koin parhaimmaksi tavaksi saada niitä välittömiä kokemuksia, joita ryhmäinterventiotunneille osallistuvilla oppilailla oli kokemusten myötä syntynyt. Koska tutkimuksen kohteena olivat lapset, koin heidän olevan helpompi kertoa kokemastaan puhuen. Myös opettajat kertoivat mielellään kokemuksistaan kuin kirjoittaisivat monta sivua kyselylomaketta. Halusin saada selville välittömiä ajatuksia.

Ryhmäinterventiotunteja havainnoimalla ja havainnointipäiväkirjaa pitämällä loin syvempää esiymmärrystä oppilaiden ja opettajien kokemuksista, ryhmän toiminnasta ja työskentelymenetelmistä. Havainnointi auttoi minua myös haastattelukysymysten laadinnassa, ilmiöiden kokonaisvaltaisessa hahmottamisessa sekä myöhemmin analyysini tulkinassa. Syrjälän (1994, 10) mukaan tapaustutkimuksissa tavoitteet ja toteutusmuodot ovatkin vaihtelevia, joten yhteinen piirre tapaustutkimukselle on se, että tietoja kootaan monipuolisesti ja monin eri tavoin tutkittavana olevasta tapauksesta.

Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla ryhmäinterventiotunneille osallistuneita oppilaita ja heitä ohjaavia opettajia kouluympäristössä. Kiviniemen (2001, 68–72) mukaan aineiston keräämisessä on käytössä menetelmiä, joiden tarkoituksena on viedä tutkija mahdollisimman lähelle tutkimuskohdettaan. Näin ollen tutkimusaineiston kerääminen tapahtui kouluympäristössä.

Tutkimusaineistoni koostui oppilaiden osalta kahdesta ryhmähaastattelusta sekä yhdestä parihaastattelusta. Ryhmäjaot perustuivat ryhmäinterventiossa muodostettujen pelijoukkueiden mukaan. Yhdessä ryhmässä haastateltavia oli neljä, toisessa ryhmässä haastateltavia oli kolme. Kolmannessa ryhmässä haastateltavia oli vain kaksi. Erot ryhmien koossa johtuivat siitä, että kaikki ryhmäinterventiotunneille osallistuneet oppilaat eivät osallistuneet tutkimukseeni. Koska tunsin osan oppilaista jo ennestään ja osaan olin

tutustunut havainnoimalla ryhmäinterventiotunteja, en tehnyt haastatteluun esitestausta.

Haastattelun alussa pyrin kysymään helppoja kysymyksiä, jotta haastateltavat kokisivat onnistuvansa vastaamisessaan. Ensimmäisen haastateltavan ryhmän kohdalla koin haastattelutilanteen ensiksi haasteelliseksi kahdestakin syystä. Koin, että haastateltavat jännittivät haastattelutilannetta ja toiseksi minun oli haastattelijana vaikea aktivoida heitä vastaamaan kysymyksiin. Alasuutarin (2005, 153) mukaan lapsi voi toimia haastattelutilanteessa opettaja-oppilas-suhteen mukaisesti, jolloin hänen vastaamistaan luonnehtii pyrkimys antaa oikeita vastauksia. Tämä pyrkimys on yleensä tuttu koulumaailmasta. Näin ollen on myös mahdollista, että vastauksissaan lapsi kertoo enemmänkin sellaisia asioita, joita hän olettaa haastattelijan odottavan eikä kerro asioita siten, millä tavalla ne tulevat esiin hänelle omassa elinympäristössään. (Alasuutari 2005, 153.)

Alkujännityksen jälkeen haastattelut etenivät rennosti keskustellen. Toisen haastatteluryhmän kohdalla ilmapiiri oli jo selkeästi vapautuneempi heti alussa, jolloin pääsimme ryhmän kanssa asiaan nopeammin. Kolmannen ryhmän, jossa oli vain kaksi oppilasta, kanssa haastattelu eteni jo erittäin luontevasti. Haastattelun kuluessa huomasin ilmapiirin vähitellen rentoutuvan ja haastateltavani alkoivat kertomaan yhä henkilökohtaisempia kokemuksiaan.

Haastattelut nauhoitin haastateltavien suostumuksella. Tiittulan & Ruusuvuoren (2005, 14) mukaan nauhoittaminen mahdollistaa tilanteeseen uudelleen palaamisen, sillä nauhoituksesta tulee muistamisen apuväline ja väline tarkistaa tulkintojaan. Litteroin oppilaiden ja opettajien haastatteluaineistot kokonaisuudessaan sanasta sanaan sen autenttisuuden säilyttämiseksi. Litteroinnin yhteydessä aloin hahmottelemaan myös analyysissäni tarvittavia alustavia sisältöalueita mielessäni. Lisäksi perehdyin fenomenologiseen analyysiin syventyen Husserlin, Heideggerin, Giorgin ja Perttulan analyysimetodeihin.

2.4 Fenomenologinen analyysi vaihe vaiheelta

Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointia luonnehtii aineistolähtöisyys, jossa aineistosta jäsenellään sellaiset teemat, joiden ajatellaan olevan merkityksellisiä tutkittavan ilmiön näkökulmasta. Aineistoa käsiteltäessä tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä suhteutettuna siihen kontekstiin, missä ne ovat sekä tutkimuksen kohteena olevien tapahtumien erityispiirteisiin. Näin pyrkimyksenä on käsitellä aineistoa kokonaisvaltaisesti. (Kiviniemi 2001, 68.)

Varto (1992, 86) esittääkin fenomenologian piirteeksi pyrkiä eroon tutkimuksen sellaisista muodollisista piirteistä, jotka helposti johdattavat tutkijan huomion ainoastaan sellaisiin teoreettisiin tai menetelmällisiin tietoihin tai symbolismeihin, joita tutkija tietää ennen tutkimustaan. Juuri tämän piirre fenomenologisessa tutkimuksessa sai minut valitsemaan sen omaksi tutkimusmetodiksi. Tutkittavien kokemukset ovat merkityksellisiä ja jokaisen tutkittavan subjektiivinen kokemus on merkityksellinen kokonaisuuden kannalta. Koska tutkimusjoukko oli pieni, oli merkityksellistä tutkia jokaisen tutkittavan subjektiivista kokemusta.

Litteroituani oppilaiden ja opettajien aineiston palasin tarkentamaan väljää teoriataustaani. Teoriataustan tarkentaminen lopulliseen muotoon vasta analyysivaiheen jälkeen auttoi minua keskittymään oppilaiden ja opettajien välittämiin kokemuksiin. Varron (1992, 86) mukaan tutkijan tulisikin palata niin sanottuun ennakkoluulottomaan havainnoimiseen. Tämä mahdollistaisi ilmiön avautumisen sellaisenaan tutkijalle. Näin teoreettista ohentamista ei tapahdu. (Varto 1992, 86.)

Perehtyessäni fenomenologisen tutkimuksen analysointimenetelmiin valitsin Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän, koska sosiaalisen kompetenssin kehittäminen ja kehittyminen liittyvät läheisesti psykologian osa-alueisiin. Perttulan analyysimenetelmä jakautuu kahteen osaan. Perttulan

(1995, 94) mukaan ensimmäisessä päävaiheessa on tarkoitus tavoittaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot. Toisessa päävaiheessa tavoitteena on saada esiin tutkimuksen kohteena olevan ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995, 94.)

Perttulan (1995, 71) mukaan tutkijan on välttämätöntä pyrkiä toimimaan siten, että tutkijan on mahdollista saavuttaa toisen ihmisen kokemuksen juuri sellaisenaan kuin tutkimuksen kohteena olevat sen kokevat. Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa jouduin yhä tietoisemmin hylkäämään havaintojeni perusteella muodostetut tuntemukset ja ajatukset tutkittavasta ilmiöstä sekä oppilaista, että opettajista. Keskityin asenteessani ajattelemaan oppilaita ja opettajia tutkittavina yksilöinä, lähes persoonattomina olentoina, jotka jakavat kokemuksistaan sen, mitä halusivat.

Tutkielmani pääaineistoksi muodostuivat haastattelut. Laineen (2001, 29) mukaan on tavallista, että tutkimusaineisto koostuu toisten ihmisten haastatteluista, jolloin tutkijalla syntyy tarve löytää haastattelusta mahdollisimman oikea tulkinta. Tulkinnan tarve tuottaa fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden. Hermeneutiikka ymmärretään yleisesti teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikassa pyritään löytämään tulkinnan sääntöjä, joita noudattaessa olisi mahdollista puhua oikeista tai vääristä tulkinnoista. (Laine 2001, 29.)

Perttulan (1995, 3) mukaan tutkimusprosessin kuvaaminen tarkasti luo lukijalle mahdollisuudet tutkimuksen kulun konstruoimiseen ja tämä lisää onnistuessaan tutkimuksen luotettavuutta. Seuraavaksi esittelen Perttulan fenomenologisen psykologian analysointimenetelmän vaihe vaiheelta käyttäen esimerkkinä omaa tutkimusaineistoani.

2.4.1 Ensimmäinen päävaihe: Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Ensimmäiseen päävaiheeseen kuuluu seitsemän erilaista vaihetta (Virtanen 2006, 182). Ennen ensimmäistä vaihetta litteroin tutkimusaineiston sanatarkasti. Virtasen (2006, 183) mukaan mikäli aineiston on koottu haastattelemalla, on analyysimenetelmän mukaista kirjata aineisto sanatarkasti. Aineistoksi riittää puhumalla tuotettu kommunikaatio, jollei muun tyyppinen kommunikaatio muuta selkeästi annettua kielellistä kommunikaatiotapaa (Virtanen 2006, 183). Näin ollen analyysistä jätin pois eleet ja ilmeet sekä muut elehdinnät, sillä koin sen olevan merkityksetöntä analyysini kannalta ja fenomenologisessa analyysissä sanattomalla viestinnällä ei ole kovin suurta painoarvoa.

Vaihe 1: Tutkimusaineiston avoin lukeminen

Ensimmäisessä vaiheessa on tarkoitus tutustua tutkimusaineistoon avoimin mieliin (Virtanen 2006, 183). Tutkimukseni ensimmäisen päävaiheen ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoa useampaan kertaan. Luin sekä oppilaiden, että opettajien haastatteluja useaan otteeseen. Samalla minulle alkoi vähitellen muodostua käsitys tutkittavista kokemuksista ja tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Virtasen (2006, 183) mukaan lukemisen aikana tapahtuu ennakkokäsityksistä sulkeistamista. Sulkeistaminen fenomenologiassa on tärkeää siksi, että sen avulla on mahdollista tavoittaa välitön kokemus (Perttula 1995, 10). Tässä vaiheessa on oleellista myös, että teoreettisiin ennakkokäsityksiin, jotka selittävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ei ole tarkoituksen mukaista tutustua ennakkoon (Virtanen 2006, 183).

Vaihe 2: Sisältöalueiden muodostaminen

Toisen vaiheen tarkoituksena on luoda koko tutkimusaineistosta alustavat ja jäsentävät sisältöalueet, joiden tehtäväksi muodostuu tutkimusaineiston jäsentäminen (Virtanen 2006, 184). Tutkielmani sisältöalueet muodostuivat tarkastelemalla tutkimuskysymyksiä uudelleen sekä lukemalla opettajien, että

oppilaiden haastatteluaineistoja läpi. Virtasen (2006, 184) mukaan sisältöalueiden on mahdollista olla tässä vaiheessa laajoja, jolloin koko tutkittavaa ilmiötä voi hahmotella näillä sisältöalueilla. Niiden avulla ei ole kuitenkaan tarkoituksena tulkita tai spesifioida tutkittavaa ilmiötä (Virtanen 2006, 184).

Tässä vaiheessa hahmottelin tutkimusaineistostani seuraavat sisältöalueet:

1. Lähtökohtia ryhmäinterventiolle
2. Sosiaalisen kompetenssin puutteet ja ongelmakohdat
3. Tavoitteet ja odotukset ryhmäinterventiolle
4. Kokemukset ryhmäintervention aikana
5. Kokemukset ryhmäintervention jälkeen
6. Joukkuejako ja ryhmän toiminta
7. Ryhmäintervention yhteys sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen
8. Kokemukset materiaaleista ja tehtävistä
9. Kehitysehdotukset ja jatkumahdollisuudet

Vaihe 3: Merkitysyksiköihin jakaminen

Kolmannessa vaiheessa tapahtuu tutkimusaineiston jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin, joka tapahtuu lukiessa aineistoa intuitiivisella otteella. Kun koetaan, että tutkittava henkilö tuottaa uuden merkityksen, muodostetaan merkitysyksikkö. Fyysisesti ne täytyy jakaa esimerkiksi kappaleisiin sillä tavalla, että on mahdollista tietää missä kohtaa edellinen merkitysyksikkö loppui ja mistä uusi alkaa. Jako merkitysyksiköihin muodostuu tutkijan valitsemasta erityistieteellisestä näkökulmasta käsin. Tämä vaihe tutkimustulosten näkökulmasta ajateltuna on ainoastaan suuntaa antava. (Virtanen 2006, 185.)

Tässä vaiheessa erottelin litteroidusta ryhmähaastatteluaineistosta oppilaiden vastaukset toisistaan, jotta merkityksen sisältävät yksiköt olisivat helpompi muodostaa. Lisäksi keksin oppilaille ja opettajille uudet nimet anonyymiteetin

vahvistamiseksi sekä merkitsin jokaisen oppilaan kirjaimella o ja numeroin heidät luvuilla 1-9. Opettajat merkitsin aineistooni sanalla ope ja numeroin heidät luvuilla 1-3.

Lukiessani haastatteluja useampaan kertaan ymmärsin niiden sisältävän paljon erilaisia merkityksiä. Vaikka aineistoni ei ollut laaja, jouduin karsimaan osan epärelevanteista vastauksista tässä vaiheessa helpottaakseni analyysini jatkoa.

Tässä vaiheessa sijoitin kunkin ryhmä- tai parihaastattelun vastaukset ryhmäkohtaisesti siten, että kunkin oppilaan vastaukset sijoituivat taulukkoon yhdeksi sarakkeeksi. Oppilaiden vastaukset kietoutuivat toisiinsa siten, että sijoitin sekä kysymyksen, että vastauksen samaan kohtaan taulukossa. Näin pystyin vertailemaan ja hallitsemaan oppilaiden vastauksia kysymyskohtaisesti. Tämä helpotti myös yksilökohtaisten merkitysten erottamista toisistaan.

Seuraavaksi luin aineistoa intuitiivisella otteella ja erotin aina tarvittaessa merkityksen sisältävän lauseen erilliseksi yksikökseen. Oppilaiden vastausten kohdalla tätä vaihetta ei tarvinnut tehdä paljon, sillä he puhuivat useimmiten yhdestä merkityksestä. Seuraavassa esimerkki haastattelusta ja merkitysyksikköihin jakamisesta. Merkityksen sisältävät yksiköt jaettiin kappaleisiin ja poikkiviivalla.

Esimerkki toisen ryhmäinterventiotunteja ohjaavan opettajan vastauksista.

1. Mitkä tekijät olivat lähtökohta ryhmäinterventiotuntien toiminnalle? Eli mistä saitte idean toteuttaa ryhmäinterventiotunteja?

"No alun alkaen, tuota niin.. siellä oli, varsinkin siinä toisessa 4b-luokassa, tyttöjen välillä semmosta hässäkkää.. ..paljon kaikkea riitatilanteita ja niitten selvittelyjä ja tuota niin.."/ (ope1)

”Ja sitte siinä lähetettiin miettimään että olis hyvä.. heille.. .. pitää tuota jotaki tämmösiä ryhmäytymistunteja ja harjoituksia..”/ (ope1)

”Ja justiin itsetunnon kanssa oli monella ongelmaa.”/ (ope1)

”Ja sitte me saatiin semmonen ajatus et miksei sitä vois sitä 4a.. luokan tyttöjä siihen sitte liittää, että ne olis niinku semmonen..”/ (ope1)

Vaihe 4: Muunnoksia tutkijan yleiselle kielelle

Tämän vaiheen tarkoituksena on muuntaa merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan käyttämälle ns. yleiselle kielelle. Vaihe voidaan toteuttaa kirjoittaen muunnos heti muodostettujen merkitysyksiköiden perään. (Virtanen 2006, 186.) Tärkeintä on havaita ne merkitykset, joista tiivistäminen on johdettu (Varto 2006, 186). Koska haastatteluaineistoni koostui sekä ryhmä-, pari- ja yksilöhaastatteluista, sovelsin Perttulan menetelmää merkitysten tiivistämisessä. Mikäli kummatkin haastateltavat puhuivat samasta asiasta tai täydensivät toisiaan, merkitsin merkityksen sisältävän yksikön kummallekin tai vain toiselle. Pyrin ottamaan huomioon kummankin haastateltavan vastaukset kysymystä mietittäessä.

Sulkeistaminen saa tässä vaiheessa erityisen suuren merkityksen, sillä tarkoituksena on päästä käsiksi aineiston alkuperäiseen ja ydinmerkitykseen. Tässä vaiheessa on yritettävä välttää teoreettista kieltä ja keskittää huomio kielelliseen tarkkuuteen. (Virtanen 2006, 186.) Vaihe tarvitsi paljon aikaa, sillä mahdollisimman tarkkojen kielellisten ilmaisujen keksiminen tarkoitti syvällistä pohdintaa. Lisäksi halusin pitäytyä mahdollisimman tarkasti kokemusten kuvailussa eli pyrkiä puhtaaseen deskriptiivisyyteen.

Perttulan (1995, 126) mukaan tässä vaiheessa vaaditaan tutkimuksen tekijältä erittäin intensiivistä keskittymiskykyä sekä vastaanottoherkkyttä. Mielikuvien

tasolla tapahtuva muuntelu syntyy vastavuoroisessa reflektiossa merkityksen sisältävän yksikön ja tutkimuksen tekijän tuottaman tiivistyksen avulla. Tämä vastavuoroinen reflektio kestää siihen asti, kunnes analysoija on omasta mielestään ilmaissut merkityksen sisältämän yksikön ydinmerkityksen. (Perttula 1995, 126.) Tästä syystä tämä analyysivaiheeni kesti kauan. Halusin pitäytyä mahdollisimman tarkkoissa yksilökohtaisissa ydinmerkityksissä, jolloin jouduin lukemaan merkityksen sisältäviä yksiköitä useaan otteeseen. Osittain jouduin myös palaamaan edelliseen analyysivaiheeseen. Perttula (1995, 126) esittääkin, että mikäli merkityksen sisältämissä yksioissa ilmenee jäsentämättömiä merkityksiä, on järkevää palata aiempaan vaiheeseen.

Tässä vaiheessa haasteeksi osoittautui myös tarkkojen kielellisten ilmaisujen käyttäminen. Koin tärkeäksi palata alkuperäiseen haastatteluaineistoon ja kuunnella haastatteluja uudelleen. Haastattelun kuunteleminen useita kertoja litterointivaiheessa auttoi palaamaan helpommin esimerkiksi ryhmähaastattelutilanteeseen, jossa haastateltavat toivat yhdessä jotain kokemaansa esille.

Tutkijan positioni ja asenteeni vaikuttivat tähän vaiheeseen erityisen paljon. Jouduin palaamaan esiyymmärrykseeni siitä, millaisia ilmiöitä liittyi ryhmäintervention ympärille. Koska haastateltavat oppilaani olivat 10-vuotiaita, en ollut huomionnut heidän tapansa vastata kysymyksiin. Mietin jo, joudunko hylkäämään fenomenologisen, vaiheittain etenevän haastattelumenetelmäni ja vaihtaa johonkin aineistooni paremmin sopivaan menetelmään. Päätin kuitenkin jatkaa analyysiani.

Tutkijan yleiselle kielelle kääntämistä helpotti kuitenkin havainnointini ryhmäinterventiotunneilla. Tutkijan yleiselle kielelle kääntäminen oli välillä haastavaa, mikäli en ymmärtänyt oppilaan antamaan kokemuksen merkitystä. Tässä tapauksessa jätin kyseisen merkitysyksikön pois analyysistani, sillä koin sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Esimerkki oppilaiden haastatteluotteista. Otteet sisältävät yksilökohtaisen merkitysverkoston sekä tummennetulla tekstillä tutkijan muunnoksen yleiselle kielelle.

4. Mitä odotit ryhmäinterventiotunneilta?

"No että siellä lasketaan matikkaa aluksi.. .. ku ennen ku se alko mut sit ku mä huomasin et se on paljo kivempi." (o6)

Hän luuli ennen toiminnan alkua, että ryhmäinterventiotunneilla lasketaan matematiikkaa. Toiminnan alettua hän huomasi, että ryhmäinterventiotunti on paljon mieluisampi.

"Kivat. Mä ootin vaa koko aja et mä pääsisin sinne vaan." (o1)

Hän odotti koko ajan, että pääsisi ryhmäinterventiotunneille.

"Noo, en mä oikein tiedä. En mä odottanu mitään." (o9)

Hän ei oikein osannut sanoa mitä odotti ryhmäinterventiotunneilta. Hän ei odottanut mitään ryhmäinterventio-tunneilta.

Vaiheet 5 ja 6 : Merkitysyksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin ja luodaan sisältöalueittaisesti muodostettu yksilökohtainen merkitysverkosto

Virtasen (2006, 187) mukaan viidennen vaiheen tehtävänä on sijoittaa kukin yksikkö, joka sisältää merkityksen sekä siitä johdettu käänös tutkijan yleiselle kielelle aiemmin muodostettujen, aineistoa jäsentävien sisältöalueiden alapuolelle. Koska olin onnistunut erottelemaan merkityksen sisältävät yksiköt ja tutkijan yleisen kielen koko aineistosta, päätin sijoittaa tutkijan yleisen kielen omaavat vastaukset suoraan sisältöalueiden alle yhdeksi tarinaksi. Näin ollen nopeutin analyysivaihetta. Kuudennessa vaiheessa tuotetaan kertomus kirjoittamalla se aiemmin muodostetuista merkitysverkostoista sisältöalueittain (Virtanen 2006, 188). Tämän vaiheen kävin läpi muokkaamalla yksilökohtaisia

merkitysverkostoja luettavampaan muotoon. Karsin turhia sanoja muokkaamatta merkitysten sisältöä.

Virtasen (2006, 187) mukaan jos merkitysyksikkö kietoutuu muihin merkityksiin, liitetään sama merkitysyksikkö useampaan sisältöalueeseen. Tässä kohtaa tein tietoisesti ratkaisun ja jaottelin merkityksen sisältävät yksiköt sisältöalueisiin intuitiivisesti. Tämän tarkoituksena oli luoda mahdollisimman yhtenäisiä merkitystihentymiä eli merkityksiä, jotka kuvaavat samaa ilmiötä.

Seuraavassa esimerkki oppilaan (o6) yksilökohtaisesta merkitysverkostosta sijoitettuna sisältöalueisiin. Yksilökohtaisessa merkitysverkostossa näkyvät ne sisältöalueet, jotka tulivat ilmi hänen haastattelussaan.

Esimerkkiote oppilaan yksilökohtaisesta merkitysverkosta.

Kokemukset ryhmäintervention aikana ja sen jälkeen

Hän kokee, että ryhmäinterventiotunteihin osallistuminen aiheutti positiivisia tuntemuksia. Tunnit olivat hänen mielestään mukavia eikä hän osaa perustella syitä sen enempää.

Hän ei tiedä, mitkä asiat ovat olleet epämieluisia ryhmäinterventiotunneilla. Hän kokee, että ryhmäinterventiotunneilla olisi ollut oppilaiden välistä riitelyä vain yhdellä kerralla.

Joukkuejako ja ryhmän toiminta,

Hän koki ryhmässä työskentelyn ja joukkueessa pelaamisen positiivisena.

Ryhmäintervention yhteys sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen

Hän kokee, että jokin asia tai jotkut asiat ovat muuttuneet ryhmäintervention seurauksena. Hän ei osaa sanoa, mitä on konkreettisesti oppinut ryhmäinterventiotunneilta. Hän on

myös havainnut, että tytöt eivät riitele enää niin paljon kuin ennen. Hän kokee, että ryhmäinterventiotunnit ovat kehittäneet heidän ristiriitatilanteiden ratkaisemista merkittävästi. Hänen mukaan he päättävät yhdessä esimerkiksi menevätkö leikkipuistoon vai urheilukentälle.

Hän arvelee, että vanhempana he ajattelevat heidän välisistä riidoistaan, että mitä he ovat oikein riidelleet ja mitä järkeä on ollut edes riidellä.

Hän on myös sitä mieltä, että ajattelu on kehittynyt todella paljon. Hän ei osaa sanoa sen enempää kuin, että hänen mukaan hänen ajattelu on kehittynyt ja on oppinut kaikkea uutta ryhmäinterventiotunneilla. Hän ajattelee nykyään, että jos toinen oppilas käyttäytyy huonosti, niin toisen ei pitäisi käyttäytyä huonosti. Hän kokee kehittyneensä siinä, että jos kaveri suuttuu niin ei itse suutu kaverille. Lisäksi hän ajattelee nykyään, että ristiriitatilanteissa pitäisi olla kummankin puolella.

Hän kokee, että ryhmäinterventiotunnit ovat kehittäneet hänen itsetuntoa. Hän ei osaa sanoa millä tavalla itsetunto olisi kehittynyt. Hän kokee, että ryhmäinterventiotunnit ovat kehittäneet hänen itseilmaisua.

Hän kokee, että ryhmäinterventiotunnit ovat kehittäneet heidän yhdessä olemisen taitoja. Hän kuvailee kehittymistä sillä, että kaikki ovat olleet viime aikoina porukassa eikä kukaan ole jäänyt yksin. Hänen mukaan syksyllä kaikki jakautuivat kolmen hengen porukoihin eivätkä toimineet yhdessä, mutta keväällä kaikki ovat toimineet yhdessä. He ovat olleet sekä oman luokan, että naapuriluokan oppilaiden kesken.

2.4.2 Toinen päävaihe: Yleinen merkitysverkosto

Ensimmäisen päävaiheen tuloksena syntyi jokaiselle tutkimushenkilölle oma sisältöalueittain muodostettu yksilökohtainen merkitysverkosto. Toisessa päävaiheessa tavoitteena on luoda jokaisen tutkimushenkilön yksilökohtaisesta

merkitysverkostoista koostettu yleinen merkitysverkosto. Tämä yleinen merkitysverkosto antaa mahdollisuuden tarkastella kokemuksia yleisellä tasolla ja johdattaa lukijan kohti yleisempää tietoa. Perttulan (1995, 154) mukaan tässä vaiheessa kiinnostuksen kohde suuntautuu merkityssuhteisiin, jotka tulevat ilmi kaikkien tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoissa. Tästä yleisestä merkitysverkostosta koostuu myös tutkielmani tulokset.

Kuten ensimmäinen vaihe, myös toinen vaihe sisältää seitsemän erilaista vaihetta (Virtanen 2006, 189). Perehtyessäni muutamiin väitöskirjoihin ja opinnäytetöihin, ymmärsin yleisen merkitysverkoston luomisen tässä tutkielmassa vaativan vähemmän vaiheita. Myös Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimallin pääperiaatteisiin perehtyminen vahvisti käsityksiäni vaiheiden muokkaamisesta. Perttulan (2000, 429) mukaan fenomenologisen tutkimuksen metodin muotoileminen tutkittavaa ilmiötä vastaavaksi onkin tutkimuksen tekijälle enemmän velvollisuus kuin lupa. Näin ollen metodin tehtävänä on tehdä työ, mutta päämäärän asettaa ehdottomasti ilmiö (Perttula 2000, 429).

Vaihe 1 Tutkimusasenteen muuttuminen yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti yleistä tietoa ja merkitysverkostoa

Tämän vaiheen tarkoituksena on analyysin siirtyminen yksilötasolta kohti yleistä tasoa. Merkityksiin ei suhtauduta enää tietyn yksilön merkityksinä vaan ne ovat tässä vaiheessa osa ilmiön yleistä kokemusta. (Virtanen 2006, 190.) Vasta tässä vaiheessa aloin luoda tutkijana käsityksiäni haastatteluaineistoni yleisistä kokemuksista.

Vaihe 2 Muodostetaan ja tiivistetään merkityssuhde-ehdotelmat

Ennen varsinaisen yleisen merkitysverkoston luomista, joutuin tässä vaiheessa muokkaamaan jokaisen oppilaan ja opettajan yksilökohtaisten merkitysverkostojen tuottamat, tutkijan yleisellä kielellä muodostetut

merkityssuhdetihentymät omiksi merkityssuhde-ehdotelmiksi. Tässä vaiheessa tärkeimmäksi tehtäväksi tutkijan mielessä osoittautui yksilökohtaisten merkitystihentymien käsittäminen osaksi yleistä tietoa.

Esimerkki oppilaan (o2) merkityssuhde-ehdotelmista. Yllä oppilaan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta muodostetut merkitystihentymät ja niiden alapuolella tummennetulla tekstillä muodostetut, kohti yleistä tietoa johdattelevat, uudet merkityssuhde-ehdotelmat.

Joukkuejako ja ryhmän toiminta

Hän kokee ryhmässä työskentelyn kivana. Hänestä myös oli mieluista tehdä ryhmässä kavereiden kanssa.

Ryhmässä työskenteleminen koettiin mieluisana. (o2)

Kavereiden kanssa ryhmässä työskentely oli mieluista. (o2)

Hän koki joukkueessa pelaamisen mieluiseksi.

Joukkueessa pelaaminen koettiin mieluiseksi. (o2)

Hän koki, että ryhmässä toimiminen oli mielisempää kuin yksin, sillä yksin ollessa pitää päättää kaikesta. Ryhmässä ollessa useat voivat ehdottaa, joten hänen mielestään oli helpompaa saada oikea juttu aikaiseksi.

Ryhmässä työskentely koettiin mielisempänä kuin yksin työskentely. (o2)

Yksin työskennellessä päätöksenteko tapahtuu yksin, mutta ryhmässä useampi voi ehdottaa asioita, jolloin on helpompi päätyä oikeaan ratkaisuun. (o2)

Vaihe 3 Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Aineiston läpikäynnin seurauksena muodostin tässä vaiheessa koko aineistoa kuvaavat uudet sisältöalueet. Nämä sisältöalueet muodostavat yleisen merkitysverkoston pääsisältöalueet. Pääsisältöalueet jäsentävät koko yleisen merkitysverkoston kokonaisuuden.

Yleisen merkitysverkoston pääsisältöalueiksi muodostuivat lopulta:

1. Lähtökohtia ryhmäinterventiolle
2. Kokemukset ryhmäinterventiosta
3. Ryhmäintervention yhteys sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen
4. Ryhmäintervention kehitysehdotukset ja jatkomahdollisuudet

Pääsisältöalueiden muodostamisen jälkeen sijoitin kunkin oppilaan ja opettajan merkityssuhde-ehdotelmat pääsisältöalueiden alle. Tämän jälkeen erottelin merkityssuhde-ehdotelmista sellaiset merkitykset, joista oli havaittavissa samankaltaisia merkityksiä ja ne ilmensivät tutkimuksen kannalta oleellisimpia asioita. Näin muodostui lopulta yleistä merkitysverkostoa ja sen pääsisältöalueita jäsentävät alasisältöalueet.

3. Pääsisältöalue: Ryhmäintervention yhteys sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen

Alasisältöalue: Tunnetaidot

***Tunteiden nimeäminen oppilailla ei olisi heti onnistunutkaan.
(ope1)***

Ensimmäisillä ryhmäinterventiokerroilla tunteiden nimeäminen oli oppilailla vaikeampaa. Tällöin ei oltu pelattu vielä Onnellisten Linnake –lautapeliä. (ope1)

Myöhemmin ryhmäinterventiotunneilla oppilaat onnistuivat tunnistamaan helpommin tunteita tehtävissä. (ope1)

Oppilaat osasivat analysoida hyvin tunnetaitokorteista tehtyjä tilanteita. (ope2)

Oppilaat ovat oppineet miettimään tunteisiin liittyviä asioita tehtävissä. (ope2)

Tunnetaidot ovat kehittyneet. (ope1)

Tunteiden ilmaiseminen kehittyi. (ope1)

Itsetutkiskelu on kehittynyt oppilailla. (ope1)

Aluksi tunteiden tunnistaminen toisen ihmisen näkökulmasta oli haastavaa. (o6)

Nykyään ajattelee niin, että jos toinen oppilas käyttäytyy huonosti, ei toisen pitäisi matkia häntä. (o1)

Nykyään ajattelee, että jos kaveri suuttuu, ei pitäisi itse suuttua kaverille. (o1)

Vaihe 4 Yleinen merkitysverkosto

Yleinen merkitysverkosto luotiin yhdistelemällä kaikkien oppilaiden ja opettajien yksilökohtaiset merkityssuhde-ehdotelmat yhteen. Yksilökohtaiset merkityssuhde-ehdotelmat lisättiin yleiseen merkitysverkostoon vain jos ne ilmensivät tutkittavan ilmiön kannalta oleellisimpia asioita.

Kiviniemen (2001, 72) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että kentältä koottu aineisto jäsentää sen teoreettista tarkastelua. Esittelen seuraavaksi tutkimuskysymysteni kannalta yleisen merkitysverkoston ryhmäintervention kokemuksista ja sosiaalisen kompetenssin kehittymisen yhteydestä ryhmäinterventioon. Tarkastelen yleisen merkitysverkoston tuottamia keskeisimpiä tuloksia teoriaa apuna käyttäen.

Tutkimushenkilöiden sitaatit ilmentävät niiden tutkimushenkilöiden kokemuksia, jotka kuvastavat yleisen merkitysverkoston kutakin sisältöaluetta. Sitaatit

ilmentävät myös niitä kokemuksia ja merkityksiä, jotka liittyvät sosiaalisten kompetenssin kehittämiseen ja kehittymiseen ryhmäinterventiossa ennen ja sen jälkeen. Oppilaiden sitaatit on merkitty esimerkiksi (o1)= oppilas 1 ja opettajat ovat esimerkiksi (ope1) jne.

3 YLEINEN MERKITYSVERKOSTO RYHMÄINTERVENTION KOKEMUKSISTA JA SOSIAALISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMISESTÄ

3.1 Lähtökohtia ryhmäinterventiolle

3.1.1 Ristiriitatilanteita 4b-luokan oppilaiden keskuudessa

Oppilaiden väliset toistuvat ristiriitatilanteet ja niiden selvittäminen olivat lähtökohtina koko ryhmäinterventiolle. Opettajat kokivat, että 4b-luokan oppilaiden kanssakäyminen oli sisältänyt paljon erilaisia ristiriitatilanteita ja niiden selvittelyjä. Erityisesti viime syksy oli ollut levoton, jolloin ristiriitatilanteita ja niiden selvittelyjä oli ollut paljon. Koettiin, että 4b-luokan oppilaat olivat jopa ”kuuluisia” keskinäisistä välien selvittelyistään. Ongelmia oli ollut erityisesti ristiriitojen selvittämisessä.

”No alun alkaen, tuota niin.. siellä oli, varsinkin siinä toisessa 4b-luokassa, tyttöjen välillä semmosta hässäkkää.. ..paljon kaikkea riitatilanteita ja niitten selvittelyjä ja tuota niin..”(ope1)

”tyttöillä on selvästi ollu ongelmia tässä keskenäisten välien selvittelyssä.. meillä on ollu niinkö tosi paljon.. meidän luokan tytöt olleet erityisen.. niinkö kuuluisia jopa.. siitä että.. tuota.. välien selvittelyjä on ollu.” (ope3)

”Niitä oli syksyllä aika tiheään tahtiin...” (ope1)

”Kyllä. Viime.. siis alku syksy oli ihan hurlumheitä tässä mielessä että sitä oli paljon.” (ope3)

Puutteet sosiaalisissa taidoissa saattavat johtaa aggressiiviseen käytökseen (Keltikangas-Järvinen 2010, 65). Opettajat kokivat myös, että 4b-luokan oppilaiden toisen kuuntelemisen taidot olivat heikkoja. Myös toisten huomioon ottaminen oli ollut vaikeaa.

”Ja.. toisen huomioonottaminen, mut nyt kun alkaa miettimään niin mietippä b-luokan tyttöjen kuuntele.. .. toisten kuuntelemista niin ei se oo.. ..ku miettii vaikka sillon ala.. ihan kakkosella.. ni se on ollu iha hirveetä.” (ope2)

”Se on ollu iha (älytöntä). Joo ei niinku.. se ei oo onnistunu ollenkaan.” (ope1)

Kauppilan (2006, 125) mukaan puutteet sosiaalisissa taidoissa luovat ongelmia myös luokahuoneessa. Isokorven (2004, 109) mukaan luokkayhteisössä, jossa ilmenee jännittyneisyyttä, on lisäksi ennakoasenteita ja väärinkäsityksiä. 4b-luokan oppilaiden ristiriitatilanteet ja niiden selvittelyminen liittyivät erityisesti välitunnilla tapahtuviin ristiriitoihin. Jokainen oppitunti aloitettiin ristiriitojen selvittelyllä. Ristiriitojen selvittelyä oli paljon jo silloin, kun oppilaat olivat nuorempia. Huomattiin, että 4b-luokalla oli ollut ristiriitatilanteita koko ajan jo toiselta luokalta asti. Ei tiedetty mikä tilanne oli ollut ensimmäisellä luokalla 4b-luokassa.

”joka tunti alko sillä, että selviteltiin joku ja varsinkin kun he oli pienempiä niin.” (ope1)

”niin paljon ku niitä tuossa 4b:ssäki oli ollu.. .. ja on ollu oikeestaan koko.. koko ajan.. ainaki kakkoselta asti et en tiedä miten ykköseltä.” (ope2)

Oppilaiden ristiriitatilanteiden syyksi arveltiin myös sitä, että 4b-luokassa on muutama vahva oppilas, jotka ovat olleet osallisena ristiriitatilanteissa.

Poikkeuksen (2013, 83) mukaan lapsiryhmän ohjaajat havaitsevatkin usein samojen lasten keskuudessa syntyvät jatkuvat ristiriidat, jolloin saattaa herätä tarve tutkia niitä piirteitä, jotka lasten keskinäisissä suhteissa synnyttävät jännitettä. 4b-luokan opettajan mukaan vastaavasti muutamat oppilaat eivät olleet osallisina ristiriitatilanteissa.

"mmm. No tuota tuota.. ku meillähän on muutama oikein vahva tyttö persoona ollu.." (ope3)

"No, ku meillä on niinku muutama oppilas.. oppilas jotka on niinku usein tullu.. otta.. ottaneet yhteen et mä en tiedä oikeestaan se tyttöryhmä siellä on niin paljon kaikki.. kaikki on usein.. siinä on muutama jotka ei oo ollu niissä ongelmatilanteissa ollu matkassa.." (ope3)

Jokaisessa ryhmässä sosiaalisen rakenteen muodostumista voidaan pitää luonnollisena ilmiönä. Ryhmän jäsenet luovat roolinsa ja asemansa useimmiten sosiaalisen käyttäytymisen ja omien persoonallisuuteen liittyvien piirteittensä avulla. Ryhmässä jäsenten joukko vaikuttaa omalta osaltaan siihen millaiseksi ryhmässä havaittu sosiaalinen rakenne lopulta muodostuu. (Laine 2004, 222–223.)

Myös oppilaat kokivat, että 4b-luokalla on ilmennyt paljon ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteet syntyvät silloin, kun oppilaat haluavat ilmaista oman mielipiteensä. Ikäviä tilanteita syntyy jos haukutaan tai puhutaan rumasti. Ikäviksi tilanteiksi koettiin myös sellaiset hetket, joilloin oppilas on ollut eri mieltä ryhmän kanssa jostakin asiasta ja muut ryhmän jäsenet ovat olleet toista mieltä.

"Meidän luokalla on kyllä aika paljon riitoja tai siis no silleenkin koska.. koska.. kaikki saa.. aina.. haluaa aina koska.. sanoa kaikista asioista oman mielipiteen.." (o3)

”No jos jotkut haukkuu tai silleen niinku puhuu vähän rumasti, jos niinku joku sanoo, että.. että, jos niinku joku, niinku kokee sen sillä tavalla, että näin ne pitää tehdä niin se kaikki alkaa että -ei, ei sitä noin tehdä.” (o6)

Oppilaiden mukaan riidat syntyvät pienistä asioista. Riidan selvittelyn yhteydessä saatetaan valehdella, jolloin riita menee pahemmaksi. Ahon (2004b, 46–47) mukaan heikon itsetunnon omaavat käyttävät toisia lapsia helpommin sellaisia defenssimekanismeja, joihin kuuluu esimerkiksi itkeminen, valehtelu, vähättely, kiusaaminen, pakeneminen, vastuun välttely tai syyttely. Isokorven (2008, 202) mukaan ihminen, joka on ristiriitatilanteissa sekä voimakkaiden tuntemuksien vaikutuksen alaisena, toistaa helposti tietynlaisia opittuja käyttäytymistapoja joko tietoisesti tai tiedostamattaan.

”Ja tuo.. kun meille tulee niin mejän luokkalaisten kans aina riidat, niitä tulee aina niinku pikkusista asioista ja sitten ne tulee ku me mennään niinku selvittämään niitä asioita, niin sitten ne menee silleen että joku saattaa alkaa valehtelemaan ja sitte.. se menee pahemmaks..” (o1)

Keltikangas-Järvisen (2010, 22) mukaan sosiaalisesti taitava ihminen käyttää useita rakentavia toimintamalleja, joita hän käyttää tehokkaasti aina tilanteen mukaan. Vaihtoehtoiset ratkaisutavat sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi ehkäisevät yksilön ristiriitatilanteisiin joutumista. Sosiaalisesti taitava ihminen tietää millä tavalla toimia eikä hänen tarvitse turvautua aggressioon. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22.) Oppilaiden mukaan tunnetila tarttuu ristiriitatilanteissa helposti myös toisille oppilaille. Riitaan otetaan myös mukaan se, jolle tunnetila on tarttunut. Toisten oppilaiden välinen riita ja vihaisuus tarttuu myös muihin oppilaisiin.

“No jos jollain, niin ku jos niillä tytöillä on tullu joku riita, sitte ne molemmat on toisilleen vihasia ja sitten ne on kauheen myrtsin näkösiä ni sitten se tarttuu.”(o6)

”Mmm... No, samalla tavalla ku Minttu vähän ni.. et jos kaikki alkaa riiteleen niin sit se tarttuu muille.” (o1)

”Joo. Tiinä.. ekalla kerralla. Sitte ku se tarttuu ni sitten niinku ne ottaa niinku sen jolle se on tarttunu, niin ottaa riitaan mukaan. .. ja sitte, se riita alkaa.. .. uudesta.” (o6)

3.1.2 Itsetuntoon liittyviä haasteita 4a-luokan oppilailla

4a-luokan oppilaiden keskuudessa ilmeni vastaavasti erilaisia ongelmia kuin 4b-luokan oppilaiden keskuudessa. Opettajien mukaan 4a-luokan oppilaat tarvitsisivat enemmän rohkeutta ja tukea tunteiden ilmaisemiseen. Osalla oppilaista oli myös itsetuntoon liittyviä ongelmia. 4a-luokan oppilaiden kesken ei oltu havaittu niin paljon keskinäisiä ristiriitatilanteita kuin 4b-luokan oppilaiden kesken. Ajateltiin, että 4a-luokan oppilaat voisivat myös osallistua ryhmäinterventioon.

”ja justiin itsetunnon kanssa oli monella ongelmaa.” (ope1)

”Ja sitte me saatiin semmonen ajatus et miksei sitä vois sitä 4a.. luokan tyttöjä siihen sitte liittää, että ne olis niinku semmonen.. Mmm.” (ope1)

”Että ne tarvis enemmän ehkä semmosta niinku nimenomaan sitä rohkeutta ja.. :.. just kans sitä.. .. osais ilmaista tunteita ja.. semmosta.” (ope2)

Myös oppilaat kokivat, ettei 4a-luokassa ollut kovin paljon ristiriitatilanteita. 4a-luokassa ilmenevät riidat olivat pieniä ja ne sovittiin yleensä nopeasti.

"No, emmä tiedä. Meil ei hirveesti oo riitoja paitsi semmosia pieniä mut sit ne sovitaan aika äkkiä yleensä." (o9)

"Niillä ei niin.. niinkään kyllä oo koskaan ollut.. niinku keskenään mitään semmosia riitoja mutta.." (ope2)

3.1.3 Hyvinvointityöryhmä ryhmäintervention alkuunpanijana

Koulu on merkittävä lapsuuden konteksti. Koulussa havaitaan sellaiset sosiaaliset taidot helposti, jotka kuuluvat oppimiseen ja luokassa käyttäytymiseen. (Poikkeus 1995, 126.) 4b-luokan oppilaiden ryhmätilanne oli ollut esillä koulun hyvinvointityöryhmässä. Opettajan mukaan koulun rehtori oli alkanut suunnittelemaan ryhmäinterventiota. Myös hyvinvointityöryhmä oli ollut suunnittelussa mukana. Rehtori oli ehdottanut opettajien koulutukseen lähtemistä ja ryhmäintervention aloittamista. Myös ohjaavat opettajat olivat itse kyselleet Suomen Mielenterveysseuran järjestämää koulutusta. Koulutus antoi opettajille myös ryhmäinterventiossa käytettävän materiaalin.

"Mut oli se jotenkin esillä minusta tuolla meidän hyvinvointityöryhmässäkin jossakin vaiheessa juurikin tuo.. varsinkin tuo 4b-luokan.. ..ryhmätilanne." (ope1)

"Ja sittehän.. eiks se menny niin että vähä rehtori.. niinku sitte alko suunnittelemaan, olisko siinä ollu tuo hyvinvointityöryhmäki jossaki.. kokouksessa sitten siinä puhunu koska rehtori sit sano että me voitais lähtee semmoseen. Toki me itekin.. ..kysyttiin sitä koulutusta. Mielenterveysliiton se koulutus mikä tota anto tuon materiaalin niin. Niin sittenhän sieltä rehtori sitä meille ehotti että lähtekääpä te ja alatte vetämään tämmösiä." (ope1)

3.1.4 Tavoitteita ja odotuksia ryhmäinterventiolle

Ryhmäinterventiota ohjaavien opettajien mukaan tavoitteet eivät olleet alussa korkeita. Ohjaavat opettajat halusivat katsoa miten ensimmäinen ryhmäinterventiokerta sujuu ja miettiä yhdessä sen jälkeen mitä pitää muuttaa tarvittaessa. Ryhmäintervention tavoitteet koettiin toisaalta tavallisiksi, mutta myös isoiksi tavoitteiksi. Tärkeintä oli se, että opittuja asioita pystyttäisiin soveltamaan jatkossa kouluarkeen ja oppilaat saisivat tukea ryhmäinterventiotunneilta.

”ihan tavalliset.. tai ei niin.. mitään semmosta.. aika.. .. suuria tavoitteita ne itse kyllä asiassa on, mutta ei silti ollu mitään.” (ope2)

”sen hienompia.. semmosia hienompia, että.. ihan tommosia, että niitä pystyis jotenkin niinku linkittämään sitte tähän kouluarkeenkin ja jotaki.. jotaki eväitä sai sit sieltä.” (ope1)

4b-luokan opettajan asettamat tavoitteet olivat olleet mukana heidän yhteisissä keskusteluissaan. Tarkoituksena oli kannustaa oppilaita. Oppilaille oli asetettu tavoitteita jo syksyn alussa. Syksyllä asetetut tavoitteet olivat samansuuntaisia keväällä toteutuneen ryhmäintervention kanssa.

”näähämmöset asiat meillä on ollu paljon niinku yhteisissä keskusteluissa jo heti alku... syksyn alusta ku minä tämän luokan itselle sain opettamaksi luokaksi niin siitä lähtien meillä on ollu niinkö semmoset tavoitteet että. Tai olen asettanu ryhmälle tämmösiä tavoitteita.” (ope3)

Ryhmäinterventiota ohjaavilla opettajilla oli tavoitteena se, että oppilaat saisivat rohkeutta ilmaista omia tunteitaan, keinoja ristiriitatilanteista selviytymiseen ja oppia ymmärtämään miksi ristiriitatilanteita syntyy. Näistä tavoitteista he kertoivat viestillä myös vanhemmille. Ohjaavien opettajien tavoitteena oli se,

että oppilaat oppisivat ennaltaehkäisemään ristiriitatilanteita. Toivottiin myös, että ristiriitatilanteet vähenisivät.

”No meillä oli tavoitteena just se.. mitä laitettiin silloin siinä viestissäkin että.. just.. tavallaan et ne tytöt sais rohkeutta ilmaista omia tunteitaan ja ehkä keinoja siihen että miten semmosessa riitatilanteessa selvittää ja miksi niitä syntyy..” (ope2)

Keltikangas-Järvisen (2010, 24) mukaan lapsen on mahdollista löytää ilman kasvatusta tehokkaat ja epäeettiset keinot toimiessaan ryhmässä. Sosiaalisesti rakentavalla käytöksellä päämäärä saavutetaan paljon hitaammin kuin aggression kautta hankittu. Tästä syystä kasvattajan täytyy tehdä kaikkensa saadakseen lapsen käytöksen yhteisön hyväksymäksi, sillä sosiaalisesti toivottu käyttäytyminen ei synny itsestään lapsen käytöksessä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24.)

Myös 4b-luokan opettaja odotti ryhmäinterventiolta sitä, että oppilaat saisivat työkaluja ristiriitojen selvittelyyn. 4b-luokan opettaja odotti ryhmäinterventiolta sitä, että se tukisi oppilaiden kasvuprosessia siten, että jatkuvasta riitelystä ja ryhmien kahtia jakautumisesta päästäisiin eroon. Ryhmäinterventiolta odotettiin myös sitä, että oppilaat oppisivat suhteellistamaan asioista ja sopimaan keskenään asioista. Lisäksi toivottiin sitä, että oppilaat eivät hermostuisi niin paljon pienistä asioista. Lisäksi toivottiin sitä, että oppilaat oppisivat käsittelemään tunteitaan, kohtelemaan hyvin kavereitaan ja toimimaan yhdessä.

”mutta se että odotukseni oli että.. että se tukee tätä meidän prosessia siitä että päästään tästä jatkuvasta riitelystä ja kahteen ryhmään menemisestä ja..” (ope3)

”meillä oli paljon tämmöstä niin että siihen saadaan tukea..että tämmöstä.. ja tytöt oppii niinku vähä suhteuttaan ja vähä

keskenäänki sopimaan asioista ja laittaa vähä niinkö.. laittaa niitä vähä niinkö sillai että ei niin pienistä asioista vedetä niin paljon niinkö.. tai mennä niin.. tai hermostuta niin paljo ja tämmösiä.. ja että osataan käsitellä niitä ja osataan kohdella kavereita ja tämmöstä.. yhdessä toimimista.. opitaan.. semmosia odotuksia oli.” (ope3)

Ryhmäinterventiota ohjaavilla opettajilla oli tavoitteena myös oppilaiden itsetunnon vahvistaminen ja itseilmaisun rohkeuden lisääminen. Odotettiin myös, että oppilaat saisivat lisää itseluottamusta ja tukea itsetunnon kehittämiseen. Koettiin, että itseluottamus ja itsetunto näkyvät sosiaalisessa kanssakäymisessä. Oppilaille asetettiin tavoitteeksi toisten vahvuuksien huomaaminen ja toisten erilaisuuden arvostaminen.

”Sitte oli just niinku Johanna-ope äsken sano sen itsetunnon.. ..vahvistaminen ja semmonen rohkeus ilmaista itseään.. että semmoset.” (ope2)

”ja sitte saavat itselle vähä semmosta varmuutta ja.. tuota että niinkun itsetuntojuttuihin mitkä sitte varmaan näkyy niissä sosiaalisissa toiminnoissa sitten..” (ope3)

”Ja ehkä sitä et oppis näkemään niinku toisten vahvuuksia ja sitä, että kaikki on erilaisia ja tämmösiä.” (ope1)

Taitava sosiaalinen toiminta edellyttää soveltuvia ja kehittyneitä malleja sekä runsaita harjoitusmahdollisuuksia. Sosiaalisten taitojen oppimisessa on merkittävää että, se sisältää sekä harjoittelua, että toistamista. (Kauppila 2006, 132.) Oppilailta odotettiin, että he uskaltaisivat olla mukana ja aktiivisia. Opettajat halusivat kaikkien osallistuvan ryhmäinterventiotunneilla ja oppilailta odotettiin myös avointa asennetta.

"Niin, ehkä semmonen että us.. niinku että.. uskaltais vaan rohkeasti olla mukana ja aktiivinen." (ope2)

"Varmaan sitä, että kaikki.. kaikki on mukana." (ope1)

"Mmm. Semmonen avoin.. avointa asennetta niinku. Avoimuutta. Semmoisia kai." (ope1)

Eniten odotettiin sitä, että oppilaat saisivat tukea sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalisiin taitoihin sisältyy tietynlaiset vuorovaikutustaidot, jotka sosiaalisesti pätevä yksilö suorittaa onnistuneella tavalla. (Kauppila 2006, 125.) Sosiaalisia taitoja on mahdollista oppia joten ne eivät ole synnynnäisiä taitoja (Keltikangas-Järvinen 2010, 17).

"No kyllä mä niinkö.. tää näitten.. näihin heidän.. niinkö.. tukea heidän sosiaalisiin taitoihin niin kyllä mä.. se oli se niinkö se enin odotus mitä mulla niinkö oli.. tietenkin että sosiaalisiin taitoihin.."
(ope3)

Ryhmäinterventiolta toivottiin myös sitä, että oppilaat oppisivat ymmärtämään itseään ryhmässä siten, ettei heidän tarvitsisi taistella omasta asemastaan ryhmässä. Toivottiin, että oppilaat alkaisivat kokea "levollisuutta olemassa olossaan." Nurmen ym. (2010, 54) mukaan omien tunteiden ymmärtäminen on tärkeää. Lisäksi tunteita pitäisi kyetä ilmaisemaan sopivalla tavalla suhteessa tilanteeseen. Näiden asioiden onnistuminen on yhteydessä lapsen asemaan ryhmässä, minäkuvaan ja kognitiivisiin taitoihin. (Nurmi ym. 2010, 54.)

"että saadaan vähän tu.. semmosta itse.. ymmärretään itseämme siinä ryhmässä ja.. ettei tarvitse niinku taistella siitä omasta asemastaan ja esimerkiksi hyvin paljon.. et aletaan kokeen ittemme niinkö olomme levolliseksi et tämä.." (ope3)

Oppilaat odottivat ryhmäinterventiotunneille pääsyä ja kyselivät ohjaavilta opettajilta ryhmäinterventiotuntien ajankohdista. Oppilaiden suhtautuminen ryhmäinterventioon oli innostunutta. Toisaalta osa oppilaista ei odottanut ryhmäinterventiotunneilta mitään erityistä.

”Kivat. Mä ootin vaa kok ajas et mä pääsisin sinne vaa.” (o1)

”Alkuun ainakin oli siis tosi semmosta tota innokasta.. Ne oikein ootti ja kyselivät ja kyllä itse asiassa koko tämän ajan ni tytöt aina kysy millon meillä on.. varsinkin muutamat siellä. Ehkä oli eroa vähän tytöissä siinä mutta ... onko meillä tällä viikolla, millon se Tyttöjen tunti on? Ne puhu justiin Tyttöjen tunnista, .. se oli jotenki kiva heille se.” (ope1)

3.2 Kokemukset ryhmäinterventiosta

3.2.1 Osallistuminen mielekästä

Osallistuminen ryhmäinterventiotunneille koettiin yleisesti hyvin positiivisesti. Opettajien mukaan 4a- luokan oppilailla oli havaittavissa alkuun jännittyneisyyttä, mutta oppilaiden osallistumisaktiivisuus kuitenkin kasvoi ryhmäintervention loppua kohti. Oppilaat uskalsivat muun muassa rohkeammin ilmaista omia ajatuksiaan. Opettajien mukaan oppilaat rohkaistuivat ryhmäintervention seurauksena. Ohjaavat opettajat huomasivat oppilaiden vapautuvan ryhmäinterventiotunneilla. Oppilaat unohtivat välillä oman roolinsa ja olivat joissakin tilanteissa vapautuneempia kuin ennemmin.

”No ehkä jos niitä mun luokan tyttöjä, 4a:n tyttöjä kattoo niin, kyllä ainakin niillä tunneilla.. en tiedä miten muuten mutta.. ainakin niillä tunneilla ni mun mielestä ne on ollu.. semmosesta alkujännityksestä mikä niillä selvästi oli niin, kyllä ne nyt ainakin

loppuvaiheessa vähän niinku rohkeammin.. uskalsi sanoa mitä en ajattelee ja.. varsinkin sitten sen pelin myötä mie luulen et se peli oli semmonen joka sitte... rohkaisi ja vapautti.” (ope2)

”No just niinku sillo.. aikasemmin sanoin ni.. kyllä, kyllä se mun mielestä silti oli semmonen että se niinku se osallistumisaktiivisuus kasvo.. .. ku niinku loppua kohden.” (ope2)

Ryhmäintervention aikatauluista kyseltiin erityisesti ryhmää ohjaavilta opettajilta. Opettajien mukaan oppilaiden tuntemukset olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Negatiivisesti koettiin se, ettei ryhmäinterventiotunteja ollut joka viikko. Oppilaat kokivat, että ryhmäinterventiotunteja oli liian harvoin. Oppilaat eivät vastustelleet lähtemistä ryhmäinterventiotunneille eikä heidän keskuudessaan ilmennyt minkäänlaista vastarintaa. Ryhmäinterventiotunneille meneminen oli oppilaista mieluinen asia.

”Kivaa. Kivalta.” (o7)

”Kivoja. Ne oli vaa mukavia en mä tiä.” (o1)

Ohjaavat opettajat arvelivat, että joillakin oppilaista saattoi olla negatiivisia tuntemuksia ryhmäinterventiotuntien johdosta. Yksi oppilas koki ryhmäinterventiotunneilla olevan joskus tylsää. Myös ohjaavasta opettajasta tuntui, että tätä oppilasta oli ahdistanut välillä vaikka oppilas ei ollut ilmaissut suullisesti sitä.

”En mä tiedä. Joskus tylsältä.” (o8)

3.2.2 Yhteistyö lisäsi naapuriluokan oppilaiden tuntemusta

Rinnakkaisluokkien yhteistyö koettiin positiivisena. Koettiin myös, että pienessä luokassa roolit kärjistyvät helposti ja vahvat yksilöt pääsevät vaikuttamaan

liikaa. Isommassa luokassa roolien kärjistymistä ei tapahdu niin helposti. Laine (2004, 222–223) esittääkin, että mikäli luokassa ainoastaan muutamilla oppilailla on vaikutusvaltaa suhteessa muihin, toiset voivat kokea negatiivisia tunteita sekä voimattomuuden tunteita itseään ja koulua kohtaan. Tällöin koulu voidaan kokea paikkana, joka on uhkaava tai epävarmuuden tunnetta aiheuttava. Useat oppilaat eivät tällaisessa tilanteessa onnistu suoriutumaan kykyjensä mukaan eivätkä kykene toimimaan tehokkaasti yhteistyössä. (Laine 2004, 222–223.)

Yhteistyö ryhmäinterventiossa koettiin kaikin puolin positiivisena ja se, että ryhmiä sekoitettiin siten, että sai työskennellä välillä isommassa porukassa. Isossa porukassa opitaan monenlaisia työskentelytapoja. Lisäksi eri ryhmissä opiskelu antaa jotain uutta. Laineen (2004, 223) mukaan opettaja voikin vaikuttaa paljon oppilaiden välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ulkoisten järjestelyjen ja pedagogisten ratkaisujen avulla.

”Ja se on ihan hyvä.. hyvä tämä että rinnakkaisluokat tekee yhteistyötä..mahdollisimman paljon että tulee niinku.. koska me ollaan kaks pientä luokkaa ni.. se että jos ollaan ni ikään ko yks yksikkö ja ollaan vielä erillään toisistaan niin.. pieni yksikkö niin siinä alkaa tuleen semmosta ikävänlaista.. tai olen ainakin havainnut semmosta et pienessä luokassa helposti tulee semmosta.. kärjistyy nämä niinku nämä roolit ja.. ja .. saattaa niinku huonoissa tilanteessa niin muutama vahva henkilö vaikuttaa liikaa niinkö.. isommassa luokassa sitä ei tapahdu ehkä niin helposti..”
(ope3)

”niin.. niin on hyvä että tehdään yhteistyötä ja vähä sekotellaan sakkeja ja ollaan isossa porukassa ja se on niinkö.. opitaan monenlaista työskentelytapaa.” (ope3)

Laineen (2004, 223) mukaan on osoitettu, että luokkayhteisön sosiaaliseen rakenteeseen ja oppilaiden sosiaaliseen asemaan on mahdollista vaikuttaa kohottamalla luokan sosiaalista ilmapiiriä ja koheesiota. Näin ollen tavoitteeksi pitäisi asettaa sosiaalisen kulttuurin muuttaminen luokassa. (Laine 2004, 223.) Oppilaat kokivat, että ryhmäintervention ansiosta opittiin tuntemaan toisia ja opittiin olemaan sellaistenkin oppilaiden kanssa, joita ei tunnettu ennestään. Suurin osa oppilaista koki, että heidän yhdessä olemisen taidot kehittyivät ryhmäintervention seurauksena. Myös opettajan mukaan yhdessä olemisen taidot kehittyivät. Syyksi arvioitiin se, että päästiin toimimaan naapuriluokan oppilaiden kanssa, sillä rinnakkaisluokan oppilaat eivät yleensä olleet paljon toisen luokan oppilaiden kanssa.

"No, alussa se oli vähän vaikeaa ku kaikkea ei niin hyvin tuntenu mutta lopussa se oli sitten ihan kivaa." (o5)

"Ja sitte et ollaan sellasten kanssa jota ei oo tuntenu ennestään." (o5)

"Niin.. mulla se ku.. tuota mä en ihan kaikkea tunne silleesti naapuriluokalta vaikka ollukki monta vuotta niitten kanssa.. niin niin.. sitten tyttöjen tuntien kautta on vähä alkanu tuntemaan enemmän niitä." (o2)

"No sama koska me ei hirveesti olla b-luokkalaisten kanssa."(o9)

"Varmaan. Ku pääsee.. silleen.. toimiin.. naapuriluokkalaisten kanssa."(o4)

3.2.3 Joukkuejako mahdollisti yhdessä toimimisen

Laineen (2004, 224) mukaan sosiaalisia taitoja on parhaiten mahdollista harjoittaa erilaisista oppilaista muodostuvissa ryhmissä. Tällöin tarkoituksena on

totuttaa oppilaat hyväksymään toisten erilaisuutta sekä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa (Laine 2004, 224). Oppilaiden ryhmiin jakaminen ei aiheuttanut oppilaissa negatiivisia tuntemuksia. Ryhmiin sijoitettiin sekä a-, että b-luokan oppilaita. Opettajat pitivät huolen siitä, että jokaisessa ryhmässä on niin sanottu rohkea oppilas, joka vetäisi ryhmää. Parhaita kavereita ei laitettu samaan ryhmään vaan opettajat laittoivat sellaisia oppilaita samaan joukkueeseen, joilla oli ollut keskenään paljon ristiriitatilanteita. Joukkuejaossa ryhmiin sijoitettiin myös sellaisia oppilaita keskenään jotka eivät olleet tekemisissä ennestään.

”Katottiinko sitte vähä sellasia.. jotka niinku tietään, että on vaikka paljon jotaki ristiriitatilanteita ollu.. vähäsen laitettiin niitä sitten niin. Vähä niinku niitä joitten kanssa vähemmän on tekemisissä niin.”
(ope1)

”Eikä siellä minusta missään vaiheessa ollu semmosta jakoa neljää ja neljäbee luokat, että.. Et kyllä ne niinku porukkana oli siinä.”(ope1)

”Se on ihan totta et ainut nurina mikä joskus kuulu siitä että ku oli yhdessä porukassa yhdellä kerralla sairaana.. väkeä. Nii sillon vaa et harmittaa ku heitä on niin vähä että se oli ainut.” (ope1)

Yhden oppilaan kohdalla opettajat laittoivat samaan joukkueeseen samasta luokasta olevan oppilaan, koska tiedettiin että se tukee tämän oppilaan omaa toimintaa eikä aiheuta oppilaan lukkoon menemistä. Salmivallin (2005, 196) mukaan lapsen torjutuksi tuleminen ja ryhmän ulkopuolelle jääminen ennustavat ongelmia jatkossa. Tästä seuraa se, että taidot jäävät heikoiksi ja puutteet sosiaalisessa osaamisessa vaikuttavat haitallisesti myös muihin elämän osa-alueisiin (Salmivalli 2005, 196).

”Ja ei ehkä niinku parhaita kavereita laitettu samaan. Paitsi yhen oppilaan kohalla.. tehtiin se että laitettiin samasta luokasta kaveri kenen kaa tiedettiin. niin ku tiedettiin et se.. eikä muuten oikein.”
(ope2)

”Niin oli ku tiedettiin et se tukee hänen niinku toimintaansa ettei aiva mee lukkoon.” (ope1)

Joukkueessa pelaaminen koettiin yleisesti mielusana. Luokan kanssa pelaaminen koettiin positiivisena siksi, että yksin ei olisi löydetty pelissä vaadittavia asioita. Opettajien mukaan oppilaat rohkaisivat toisiaan tehdessään kuvitteellista kulkuvälinettä Onnellisten Linnake –lautapelissä. Toisen rohkaisemisen taito nähtiin tärkeänä. Koettiin myös, että ikätoveriden keskinäinen kannustaminen on parempi vaihtoehto kuin opettajien antama kannustus. Poikkeuksen (1995, 122) mukaan ikätoverit eivät ole tärkeitä ainoastaan vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen näkökulmasta vaan ne kuuluvat lapsuuden sosiaaliseen elämismaailmaan ja arkipäivään. Samanikäisten kavereiden kanssa vuorovaikutuksessa lapset muodostavat yhdessä koettuja merkityksiä (Poikkeus 1995, 122).

”Niinkö tuntuu et se vois olla parempi keino et ne luokkakaverit tai niinku ikätoverit kannustais entä sitten niinku.. opettajat.” (ope2)

”On se tehokkaampaa varmaan niin.” (ope1)

”Ja on ehkä siinä sitte kö.. tehtiin sitä.. ku se peli loppu ja tehti uudestaan se.. se mikä onkaan kulkuväline.. Ni siinä oli mun mielestä ihana huomata.. ehkä ne on semmosia niinku tyttöjä jotka muutenki rohkaisee toisiaan mutta siinähan niinku ne menee ”no niin mennään nyt yhdessä” kö niitä vähän niinku pönkkäs eteenpäin, ni sitte joku vähän rohkeampi otti sitte kaverin siihen ja ne meni

tekemään samaa liikettä et ehkä myös.. kyl.. semmosta niinku toisen rohkasemista mikä on mun mielestä tosi.. tärkeätä.” (ope2)

“Kivaa.” (o7)

”No.. hauskaa ja kivaa ja mukavaa.” (o6)

”No.. se oli kivaa vaikka välillä tuliki.. jotaki pientä riitaa.” (o5)

”.. ku ei olis varmaa ite löydetty, muutenki ku perheessä on niin.. niinkun ehkä kuus, ei ehkä riitä siihen.. kuitenkin koska pitää tehdä se millä mennään saarelle, niin sit se oli kiva ku luokan kanssa sai.” (o6)

3.2.4 Tehtävät ja materiaalit innostivat

Ryhmäintervention opetusmateriaaleina käytettiin Hyvää mieltä yhdessä – käsikirjaa, tunne- ja kaveritaitokortteja, tunnepilvikortteja sekä Onnellisten linnake –lautapeliä. Suomen Mielenterveysseuran tuottama Hyvää mieltä yhdessä -materiaali ja koulutuskokonaisuus ovat saaneet alkunsa Mielenterveystaidot alakouluun –hankkeessa vuosina 2012-2014. Materiaali on laadittu Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman tuen avulla mielenterveyden edistämiseksi. Opetusmateriaali on päivitetty vastaamaan myös vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä siinä on huomioitu koulurauhan lakiuudistus ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (Suomen Mielenterveysseura, 2017a.)

Kauppilan (2006, 130) mukaan draama ja sosiodraama ovat mahdollisia keinoja sosiaalisten taitojen harjoittamisessa ja opettamisessa. Myös Ahon (2004b, 54) mukaan tiimityöskentelyä, roolileikkejä ja tutorointia voidaan pitää erinomaisina välineinä sosiaalisten taitojen harjoittamisessa. Ryhmäinterventiossa tehdyt tehtävät koettiin yleisesti ottaen hyvin mielekkäiksi

ja niiden suorittaminen oli oppilaiden mukaan mieluista. Ainoastaan yksi oppilas koki tehtävät joskus tylsiksi. Helpoiksi tehtäviksi koettiin erityisesti videoiden kuvaaminen sekä kirjoitustehtävät.

"Ihan mukavia, hyviä harjoituksia." (o1)

"No siinä kirjoitustehtävät." (o3)

"No esim ne ku piti kuvata joku video ni ne oli helppoja." (o9)

"Ne tykkäs tehdä kyllä niitä videoita. Se, mikä oli minun mielestä yllättävää. Mie olin siinä hyvin yllättyne niinku omien tyttöjen kohalla että ne rohkaistu tekemään niitä. Mun ennakkokäsitys oli se että ne.. niinku boikotois niitä videon tekemisiä.. ..mutta." (o2)

Vaikeiksi tehtäviksi koettiin kannustushuuto-tehtävä, tunteiden ilmaisemiseen liittyvät tehtävät sekä hyvien käytöstopojen näyttelemisen ruokapöydässä. Kuitenkin mielikuvituksen kautta toteutettujen leikkien avulla lapsilla on mahdollisuus käsitellä keskinäisiä tai aikuisuuden elämismaailmasta syntyviä huolia tai konfliktitilanteita (Poikkeus 1995, 122).

"No esim mejän piti tehdä se äänestys huuto. Meil ei tullu mitää mieleen. Eiku kannustushuuto.. Nii, meille ei tullu mitää mieleen." (o4)

"Mmm. (niin) Ku piti niitä ilmeitä näyttää miltä niinku yllättyne näyttää tai.. niinku mä en oikeen ollu kauheen yllättyne niin se on tosi vaikeeta.. näyttää sitä naamaa niinkun.. jännittyneen tai vihasen näköseks jos mä en oo oikeesti." (o6)

"No, se yks tehtävä missä piti.. niinku esittää hyviä..t käytöstopoja ruokapöydässä. Se oli musta tosi.. vähän vaikee." (o1)

Ryhmäinterventiota ohjaavat opettajat kokivat Hyvää mieltä yhdessä - ja Onnellisten Linnake –lautapelin hyviksi materiaaleiksi oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. Tehtävät olivat sopivia ja ne sisälsivät tehtävänannon lisäksi aina hyödyllistä tietoa tehtävän yhteydessä kehitettävästä sosiaalisen kompetenssin osa-alueesta. Ryhmäinterventiota ohjaavat opettajat toivoivat myös yläkouluun soveltuvaa materiaalia.

”Se on ollu hyvä. Kaikille tätä oon kehunu älyttömästi.” (ope1)

”että siis älyttömän hyvä on tuo.. ihan parhaimpia kyllä niinku tommosia paketteja mitä on tässä niinku tullu.” (ope1)

”Niin siellähän on siis paljon niinku niitten kaikkien harjoitusten lomassa niin siis tosi hyvää asiaaki. Niinku lyhyesti ja napakasti.” (ope1)

”..ois tosi mukava saaha myös semmonen yläkoulun puolelle materiaalia. Mutta se on sitten taas asia erikseen.. ei tietenkään voi olla samassa paketissa kaikkea ja on sitä varmaan tehtykki mutta..” (ope2)

Onnellisten Linnake –lautapeli on seikkailua sisältävä ja mielenterveystaitoja harjoitettava lautapeli 3.-6. –luokan oppilaille. Peli perustuu yhteistyöhön ja sitä pelataan viidessä joukkueessa. Pelin toteuttamispaiaksi sopii luokahuone ja sitä pelataan kerrallaan 60-90 minuuttia. (Suomen Mielenterveysseura 2017b.) Onnellisten Linnake –lautapelin pelaamisesta syntyneet kokemukset olivat pääosin positiivisia. Alussa Onnellisten Linnake –lautapeli koettiin monimutkaiseksi, mutta varsinkin oppilaat oppivat nopeasti pelin säännöt, jaksoivat kärsivällisesti pelata pelin loppuun asti eivätkä luovuttaneet pelin edetessä missään vaiheessa.

”Mutta toki niinku ekoilla kerroilla kyllä varmaan meilläkin vähän jännitti.. ja varsinki sit ku just ku se peli alko, ni se oli.. se oli aika monimutkanen se niinku varmaan huomasitkin ni..? Piti vähä niinku lueskella et miten tää ny menee ja ei kaikki menny aiva ku Strömsössä.. siellä mutta.” (ope1)

”Ja ne oli tosi niinku perillä siinä pelissä.. enemmän varmaan ku me. Enemmän kartalla ku minä ja Johanna että ei niinku.. ja ne oikeesti panosti siihen ja ne si.. eikä ne.. ja niille tuli semmone et ne ei niinku luovuttanu.” (ope2)

”Tai joku saattaa möksähtää ”no, en enää pelaa ollenkaan. Ni nythän ei tullu mitään.” (ope1)

Onnellisten Linnake –pelin parhaimmiksi puoliksi koettiin hyvät alkuvideot sekä pohjustus pelin alussa. Huomattiin myös, että osassa tehtävistä olisi tarvittu isompi ryhmä, jolloin oppilaita olisi ollut joissakin joukkueissa viisi tai kuusi. Opettajan on myös mahdollista vaikuttaa pelin etenemiseen valitsemalla sellaisia tehtäviä, jotka edesauttavat pelin etenemistä. Onnellisten Linnake – lautapeli soveltuu parhaiten koko luokan lautapeliksi. Lisäksi arveltiin, että peli soveltuisi mille luokalle tahansa.

”Siinä pelissä on mun mielestä kuitenkin tosi hyvät ne alkuvideot ja se pohjustus siihen että siinä pitää niinku kaikkien tehdä töitä sen etteen et se yleensäkkään voijaan päättää se peli. Siinä mielessä se on onnistunu minun mielestä.” (ope2)

”Toki siellä osa tehtävistä oli semmosia mihin olis tarvinnu sitten niinku isomman porukan. Tai ehkä semmosen niinku et olis ollu sekasin ne.. oli siellä muutamia mitkä olis ollu parempi toteu...Joissakin tuntui et olis saanu olla vaikka viis.. .. tai kuus ryhmässä niinkö mut ei me toki siinä on helppo ko siinä opettaja

koko ajan niinku ohjaa sitä peliä ja voi valita sieltä ne kor.. tehtävät mitä antaa.” (ope2)

”Mmm. Tuohan oli.. siis sehän on rakennettu niinku se peli silmällä pitäen et luo.. kokonaiselle luokalle semmonen peli mitä.. ... pelataan ja.” (ope1)

”Niitä tuntemuksia heräs kans että to.. tuo toimis vaikka kellä.. millä luokalla. Ja vaikka minkälaisilla porukoilla, että ois niinku. Sehän siinä olis haaveena, että pääsis oikeesti niinku.. toteuttaa sitä.” (ope2)

3.2.4 Koulutus toi varmuutta

Ryhmäinterventiota ohjaavat opettajat kokivat koulutuksen antavan hyvät lähtökohdat ryhmäintervention toteuttamiselle. Koulutus oli onnistunut erityisesti siitä syystä, että koulutuksen pitäjät olivat samoja kuin Hyvää mieltä yhdessä – käsikirjan kirjoittajat ja sen takia he tunsivat materiaalin hyvin. Koulutuksessa käytiin läpi koko ajan Hyvää mieltä yhdessä –käsikirjan sisältöjä.

”se oli aiva mahtava se koulutus.” (ope2)

”Ja sitten ne .. siis tämä kirjan tekijät oli ne meän kouluttajat.. niin siksihän se oli niinku.” (ope2)

”Ne tunsu sen.. jutun hyvin.” (ope1)

3.3 Kokemukset sosiaalisen kompetenssin kehittämisestä

Ryhmäinterventiotunnit saivat sekä opettajien, että oppilaiden keskuudessa positiivisia merkityksiä oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä.

Koettiin, että ryhmäinterventiotunnit tukivat ja auttoivat oppilaita. Oppilaat kokivat, että heidän ajattelun taitonsa ja käyttäytymisensä kehittyivät ryhmäintervention seurauksena. Myös opettajien mukaan oppilaiden keskuudessa havaittiin käyttäytymisen ja ajattelun muutosta. Syksyn tilanteesta koettiin edistymistä, joka näkyy erityisesti koulun arjen tilanteissa. Haastavista tilanteista on menty sujuvasti eteenpäin ja koettu onnistumisen kokemuksia.

*”siis uskon vankasti että se on ollu positiivinen homma tähän..
tukenu tyttöjä ja.. auttanu heitä näissä asioissa.” (ope3)*

*”No, uskosin näin.. että toki ollaan menty varmaan tätä kohti niinku..
tätä kevättä kohti.. ollaan edistytty syksystä lähtien.. ja tuota..
uskosin näin koska se on koska se on tavallaan.. meillä on ollu
hyvin helppo kevät. Toki joulun jälkeinen elämä on ollu.. nämähän
alko siitä hiihtoloman jälkeen nämä tunnit.. niin joulun jälkeinenki
elämä on ollu meillä selvästi helpompaa..” (ope3)*

*”Että tämmösiä paljon yhteisiä tilanteita joissa oltais voitu törmäillä
ja ehkä viime syksynä olis saattanu tuntua rankaltakin että tänä
syksynä niitä niinkö on paljo tämmösiä haastavia tilanteita.. ni niistä
on menty aika.. et ollaan tosi sujuvasti menty ja on suoraan
sanottuna hyvin onnistuttu niissä asioissa.” (ope3)*

Opettajat kokivat, että oppilaiden käyttäytymisen muutosta on silti lyhyen aikavälin takia vaikea arvioida. Ajanjakso pitäisi olla pidempi, että voitaisiin antaa tarkempaa arviota oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitymisestä. Muutaman oppilaan käyttäytymisnumero kuitenkin nousi. Kenenkään käyttäytymisnumeroa ei laskettu.

”Jotenki tuntuu. Ei voi vielä oikein tietääkään.” (ope1)

"Joo en miekään menis sanomaan et se nyt on nii kasvattanu.. tai siis.. siis.. ku ei sitä voi tietää eikä Niin. Mutta kyl.. niin.. just."
(ope2)

"se pitäis niin.. no joo.. niin.. kuitenkin tapaa oppilaita aina luokkana ja että pitäis olla ehkä vielä pitempi.. pitempi tämmönen tuota aikajänne.. et pystyis sillai iso.. merkittävästi.. merkittävästi tuota antaa niinku palautetta että." (ope3)

"On muutama tyttö esimerkiksi et käyttäytymisnumero on noussu"
(ope3)

"ja siinä mielessä olen parin tytön käyttäytymisnumeroa nostanu ja en oo kenenkään käyttäytymistä laskenu mutta... ehkä näin."
(ope3)

3.3.1 Opittiin työskentelemään ryhmissä

Ryhmätyöskentely on hyvä keino oppilaiden sosiaalisen taitojen kehittämiseen (Laine 2004, 224). Opettajien mukaan oppilaiden ryhmä- ja parityöskentelytaidot kehittyivät ryhmäintervention aikana. Ryhmätyöskentelytaidot ilmenevät oppilaiden tottumisena ryhmässä toimimiseen, kykyä työskennellä ryhmässä ja asioiden aikaan saamisena.

"Kyl ne ryhmätaidotki on menny eteenpäin." (ope1)

"On. Kyllä reipastu ja niinku tottuvat toimimaan silleen niinku porukalla." Et kyllä ne niinku porukkana oli siinä."(ope1)

"Tämmöset varmaan ryhmätyö.. parityötaidot on kehittyny talven aikana meiän luokassa. Että ollaan paljon pidemmällä ku viime syksynä.. siinä asiassa." (ope3)

Sosiaaliset taidot sisältävät laaja-alaisesti tietynlaisia vuorovaikutuksen muotoja, joihin kuuluu muun muassa yhteistoimintataidot sekä sosiokognitiiviset eli ihmisen tiedolliset taidot (Kauppila 2006, 19). Myös oppilaiden kokemuksista ryhmässä työskenteleminen sai lähes kaikilla positiivisia merkityksiä. Oppilaat kokivat yleisesti, että ryhmätyöskentely on helpompaa kuin ennen. Oppilaat kokivat, että ryhmäinterventiosta oli hyötyä ryhmätyöskentelytaitoihin. Opittiin työskentelemään ryhmässä. Ahon (2004b, 54) mukaan ryhmässä toimimisen edellytyksenä on valmius aloitteiden tekemiseen, toisten hyväksymiseen ja kannustamiseen, toisten mielipiteiden kuuntelemiseen, konfliktitilanteiden selvittämiseen, kompromisseihin suostumiseen sekä toimimiseen herkästi ja hienotunteisesti sosiaalisissa tilanteissa.

” ehkä mä vähän paremmin osaan niin ryhmässä työskennellä.”
(o3)

”No, on oppinu ainakin vähä tekeen yhdessä asioita.” (o5)

”Noo, yhdessä tekemistä.” (o5)

”Ryhmätöitä.” (o8)

Ryhmäintervention oppilaiden mukaan ryhmässä työskentely koettiin ”mieluisana, hyvänä, tarpeellisena ja kivana”. Ainoastaan yksi oppilas koki ryhmässä työskentelyn ”ihan kivana”. Oppilaiden mukaan erityisesti kavereiden merkitys ryhmässä työskentelemisessä koettiin positiivisena. Poikkeuksen (1995, 123) mukaan juuri kaveriryhmän vuorovaikutuksessa lapselle syntyy tunne ryhmään kuulumisesta sekä kumppanuudesta. Isokorven (2008, 213) mukaan ystävyiden ja kiintymykset tunteet auttavat näkemään toisen ihmisen hyvät ominaisuudet sekä persoonan arvon. Lasten on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia vertaisten kanssa. (Kauppila 2006, 134–135.)

”Koska siellä on ollu kavereita..” (o6)

"No ku.. No ku sai tehdä ryhmässä kavereitten kans" (o7)

"Oli kivaa. Noo, sai tehdä kavereiden kanssa." (o5)

"No soli kivaa ku ni sai tehdä kavereitten kans niitä." (o7)

Poikkeuksen (1995, 122) mukaan yhdessä tekeminen luo mahdollisuuksia monipuoliselle ja haastavalle toiminnalle. Ryhmässä työskenteleminen koettiin mieluisammaksi kuin yksin työskenteleminen, sillä yksin työskennellessä päätöksenteko tapahtuu yksin. Ryhmässä useampi pystyy ehdottamaan asioita, jolloin on helpompi päätyä oikean ratkaisuun.

"Ku tehtiin ryhmässä." (o8)

"Soli ehkä kivempaa ku tota.. yksin niinkö pittää ite päättää kaikkea..mm.. juttuja. Mutta sitte kun oli monta tyyppiä jotka sai ehottaa niin, se oli helpompaa saaha.. niinkö.. se oikee juttu." (o2)

Ryhmätyöskentelemisen helpottuminen koettiin kehittyneen erityisesti sellaisten oppilaiden kanssa työskentelemisessä, joita he eivät tunteneet ennestään tai eivät kokeneet parhaimmiksi kavereikseen. Vertaissuhteet ja –ryhmät mahdollistavat sellaisen ainutlaatuisen elinympäristön, joka kehittää lapsen kognitiivista eli tiedollista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä (Salmivalli 1998, 12). Se, että lapsi tulee hyväksytyksi vertaisryhmässä luo pohjan mielenterveydelle (Salmivalli 2005, 196). Lapsen onnistuessa sosiaalisissa tilanteissa tapahtumat voivat rohkaista lasta kokeilemaan onneaan haasteellisimmista tilanteista. Nämä onnistumiset voivat luoda vastaavasti positiivisen kehän lapsen elämässä. (Kauppila 2006, 134–135.)

"No osaa olla sitte ..ni tota jonku muunki kans ku.. vaan sen.. niinku parhaan kaverin kans." (o7)

”No, just siinä kaikkien kanssa tekemisessä ja siinä että kaikki ei välttämättä oo ihan niitä parhaita kavereita.” (o5)

Yhden oppilaan kohdalla opettajat olivat kuitenkin huolissaan hänen ryhmään liittymisen taidoista. Kuitenkin hänen toiminnassaan oli havaittavissa hetkellisiä tilanteita, joissa hän pääsi mukaan toimintaan. Oppilas, joka oli tottunut tekemään pääosin yksin asioita koulussa, pääsi helpommin ryhmän mukaan pelitilanteissa.

”On ja varmasti joku niinku tiää heti yhen joka varmasti.. hän ei oo niin.. niinku hän on tottunut tekemään pitkälle yksin niinku yleensäkki koulussa asioita niin must tuntuu että häntä on niinku vähä ahistanukki välilläki sitte. Vaikka ei sanokkaan sitä mutta. Mut jotenki kuitenkin. Niin. Mut toki sielläki on sitte tullu semmosia välähdyksiä et esimerkiksi siinä pelissä.. se pelitilanne on taas semmonen niinkö missä.. .. sitte ehkä vähän helpommin.. pääsi mukaan.” (ope2)

3.3.2 Tunteiden tunnistaminen ja sääteleminen helpottuivat

Jalovaaran (2005, 96) mukaan tunnetaidot ovat kykyä käsitellä ongelmia ja aggressioita, turhautumisen sietämistä sekä impulssien eli hetken mielijohteiden hallitsemista. Tunnetaitoihin kuuluu lisäksi kyvykkyys kohdata toisia aidosti sekä suvaita erilaisia ihmisiä. (Jalovaara 2005, 96.)

Sosiaalisten taitojen opettamiseen olisi hyvä liittää myös tunnetilojen eli emootioiden havaitseminen ja merkitysten opettaminen (Kauppila 2006, 155). Opettajien mukaan tunteiden nimeäminen oli haastavaa ensimmäisillä ryhmäinterventiokerroilla. Tällöin ei oltu vielä pelattu Onnellisten Linnakelautapeliä. Myöhemmin oppilaat onnistuivat paremmin tunnistamaan tunteita tehtävissä. Opettajien mukaan oppilaat osasivat analysoida hyvin tunnetaitokorteista tehtyjä tilanteita. Oppilaat oppivat miettimään tunteisiin

liittyviä asioita tehtävissä. Tunnetaidot, itsetutkiskelu ja tunteiden ilmaiseminen kehittyivät.

”On, kun vertaa vaikka niihin iha ekoihin kertoihin millon ei vielä tätä peliä pelattu mutta.. käsiteltiin kuitenkin siinä tunnetiloja ni.. oli niitä vaikeempi nimetä. Niin kyllä musta löyty enemmän nytten.. kädethän oli täynnä kaikkea tunteita.” (ope1)

”niin ettei tarvinnu ite lapsilla sitä nimetä heti.. ..eikä se olis varmaan heti onnistunukkaan..” (ope1)

”Esimerkiksi jäi mieleen se minkälaisia.. se.. viimeinen tyttöjen tehtävä.. ku niillä oli se vasempaan käteen jotku.. asiat niinku mitkä.. Mitkä.. Joo tai jotku mistä tulee hyvä mieli.. .. tai jotaki hyviä tunteita ja mitkä niinku.. Niin kyllä siinäki huomaa et kyllä ne on oppinu niinku miettimään niitä.” (ope2)

”Joo. No se itsetutkiskelu. Omien tunteiden ilmaiseminen.” (ope1)

Myös oppilaiden kokemuksissa tunteiden tunnistaminen toisen ihmisen näkökulmasta koettiin haasteelliseksi ryhmäinterventiokertojen alussa. Ryhmäintervention seurauksena ajatellaan, että jos toinen oppilas käyttäytyy huonosti, ei toisen pitäisi matkia häntä. Lisäksi ajatellaan, että kaverin suuttuessa, ei pitäisi itse suuttua kaverille.

”Koska aluksi ei osannu oikeen silleen.. ku me harjoteltiin niitä tunteita et minkälaisia toisilta voi tuntua ne..” (o6)

”No, jos vaikka toinen käyttäytyy huonosti niin se toinen ei ala niinku käyttäytyä huonosti.” (o6)

”ja kaveriin niinku jos vaikka kaveri suuttuu ni ei suutu niinku ite sille.” (o1)

Tunteiden ilmaiseminen harjoittelu auttaa lasta oppimaan sen, että kaikki ihmiset eivät ilmaise tunteitaan samalla tavalla. Lisäksi lapsi oppii ymmärtämään, että samaa tunnetta voidaan ilmaista erilaisilla tavoilla. Lapsen pitäisi olla tietoinen siitä, millä tavalla hän ilmaisee tunteitansa sekä millaiset tilanteet voivat laukaista hänessä hyvän tai pahan olotilan. (Aho 2004b, 52.) Ryhmäintervention seurauksena Onnellisten Linnake –lautapelin yhteydessä huomattiin, ettei kyllästyttä enää niin nopeasti pelaamiseen. Koettiin myös, että peli kannattaa pelata kärsivällisesti loppuun eikä suuttua jos häviää. Ajatellaan myös ettei aina voi voittaa.

”Mmm.. pelaamiseen. Tuohon lautapeleihin. Ni.. että ei siihen ehkä kyllästy niin nopeesti.. peleihin..” (o6)

”No että.. niinkun.. jos vaikka pelaa jotain Aliasta, joka ke.. saattaa kestää tosi pitkään niin sit siihen ei.. ”niinkun mä oon oppinu sen että.. kannattaa vaan pelata peli loppuun eikä suuttua jos häviää.” (o6)

3.3.3 Työkaluja itsetunnon kehittämiseen

Itsetunnon kehittämistä ja muuttamista voidaan pitää hitaana ja vaivalloisena prosessina. Ihmistä on mahdollista opettaa jonkin verran ymmärtämään kognitiivisesti itseään sekä muita, mutta todelliset muutokset itsetunnossa vaativat syvällisempää asenteiden muokkausta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällöin yksilön on saatava itsetuntemustaan kehittävää palautetta hänelle tiedostamattomaksi jääneistä asenteista, arvoista ja käyttäytymisestä. (Aho 2004b, 48.) Suurin osa oppilaista koki, ettei itsetunto kehittynyt ryhmäintervention seurauksena. Myös ohjaavien opettajien mukaan ryhmäintervention lyhyestä aikavälistä johtuen itsetunnon kehittämistä oli vaikea

arvioida. Arveltiin kuitenkin, että ryhmäinterventio antoi oppilaille työkaluja itsetunnon vahvistamiseen, opetti oppilaita arvostamaan itseään ja tutkimaan itseään. 4b-luokan opettajan mukaan oppilaat eivät ole kokeneet itseään huonoiksi.

”Se on niin iso.. Iso tuota asia toi itsetunto.. et en mä usko että niinku et hetkessä tässä. Mitä tässä nyt meni aikaa pari kuukautta. En mä usko et se niinku ihan silleen sysäyksenä niinku et nyt heillä on hyvä itsetunto mut ehkä se on opettanut kuitenkin niinkun heitä vähän sitä.. arvostamaan niinku omaa sitä persoonaa minkälainen se on ja tutkiskelemaan sitä.. et kyl mä uskon et ne on kuitenkin saanu semmosia niinku työvälineitä siihen että.” (ope1)

3.3.4 Rohkeutta osallistua opetukseen

Ryhmäinterventio seurauksena jo aiemmin ulospäin suuntautuneet oppilaat rohkaistuivat ennestään. Opettajien mukaan myös ”keski-verta” oppilailta tapahtui rohkaistumista. Rohkeus näkyy käytännössä siten, että yhä useammat oppilaat uskaltavat ilmaista tunteuksiaan, esimerkiksi miltä heistä tuntuu tai osallistuvat rohkeammin opetuskeskusteluun tai osallistuvat muilla oppitunneilla rohkeammin mukaan toimintaan. Poikkeuksen (1995, 126–127) mukaan sosiaalisia taitoja ovat muun muassa selkeä kommunikaatio ja taito yhteistoimintaan.

”Kyllä. tullus.. esille ja rohkeutta niin. Sit semmoset keski.. verto (tytöt) jotka menee siinä keskilinjassa niin kyllä niillä musta on niinku näkyy semmosta.. rohkaistumista.” (ope1)

”Joo. no aikalailta niin että ne jotka on aikasemminkin ollu vähän semmosia.. ulospäin suuntautuneita ja.. ni musta tuntuu et niillä on entistä enemmän niinkö rohkeutta ja niin semmosta.” (ope2)

”No sitä on mun mielestä. Se on mun mielestä kehittäny. Se näkyy semmosena rohkeutena just. Kertoa miltä tuntuu. Ehkä se on niinku se suurin juttu. Lyhyesti.” (ope2)

”Ööm.. No ehkä semmosta rohkeutta tullu.. on tullu semmosta että useammat niinkö osallistuu esimerkiksi opetuskeskusteluun tai musiikkitunti voi olla hyvä jossa on ni löydetty niinku.. lähetty rohkeasti mukaan.. että ehkä semmosta pientä.. semmosta.. on ollut.” (ope3)

3.3.5 Opittiin kuuntelemaan ja ottamaan toisia huomioon

Sosiaalsiin taitoihin kuuluu kyky ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja näkemyksiä. Myös empatia ja sympatia kuuluvat näihin taitoihin. Empatia on kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Sympatialla taas tarkoitetaan toisen ihmisen kokemusmaailman herättämiä emootioita, esimerkiksi myötätuntoa tai sääliä. Sosiaalsiin taitoihin liitetään myös sosiaalinen herkkyys ja kyky olla hienotunteinen, joissa vastaavasti voi olla synnynnäisiä eroavaisuuksia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23.)

Opettajien mukaan oppilaiden toisen kuuntelemisen ja toisen huomioon ottamisen taidot kehittyivät ryhmäintervention seurauksena. Huomattiin, että oppilaat osaavat nykyään miettiä yhteistä etua eivätkä korosta pelkästään omaa etua. Tästä asiasta on keskusteltu paljon ja siitä, että kaikki voivat vaikuttaa yhteisöön. Koettiin myös, että ryhmässä otetaan nykyään paremmin toisia huomioon ja keskitytään enemmän omiin ongelmiin kuin toisten ongelmiin.

”No ei.. tai siis semmonen niinku kuuntelemisen taito. Se nyt on noissa kaikissa niinku yllä.” (ope2)

”Ja toisen huomioon ottaminen niinku sitä..” (ope1)

"Toisten huomioiminen." (ope2)

*"Se on mennä eteenpäin ja sitte.. Niin! Toisen arvostaminen."
(ope1)*

"Ja sillai osataan miettiä yhteistä hyvää.. yhteistä etua.. semmoset asiat.. semmonen kehitys on tapahtunu.. et ei olla niin vahvoja yksilöitä tai siis oman.. oman asian edustajia..että.. osataan miettiä yhteistä hyvää.. se on.. yhdessä.. kaikki voidaan vaikuttaa tähän yhteiseen.. yhteisöömme ja.. sitte ku meillä on hyvä täällä yhdessä niin täällä on myös jokaisella yksinki hyvä olla. Siitä me ollaan paljon tässä tänä talvena.." (ope3)

Toisen huomioon ottamisen taito näkyi oppilaiden mukaan siinä, että nykyään on osattu varoa puheissa sitä, ettei pahoiteta toisen mieltä. Samoin opittiin huomaamaan milloin puhuu toiselle rumasti ja milloin ei. Huomataan myös paremmin, milloin joku puhuu rumasti, osataan itse ilmaista se toiselle ja kertoa miltä itsestä tuntuu. Opittiin huomaamaan myös milloin oma puhe voi pahoittaa toisen mielen. Opittiin varomaan myös sitä, mitä sanoo.

"sit mä oon osannu varoa et mä sitten jos mä sanon jotain et se ei pahota toisen mieltä." (o6)

"No, että jos niinkun joku.. niinkun puhuu rumasti niin sitten osaa ilmasta sen.. ..että miltä toisesta tuntuu." (o6)

"No niitä.. että ei.. niinku huomaa sen, että millon puhuu rumasti toiselle ja milloin ei. ..että milloin se niinku joka sanoo jotain niin se voi pahottaa toisen mielen, niin sitä mä oon oppinu että pitää varoo niitä sanoja mitä sanoo."(o6)

Ryhmäintervention tuloksena opittiin ymmärtämään paremmin myös sitä, että yksin jäänyt tulee surulliseksi ja pitää välittää enemmän ystäväistä.

"..että joku jää yksin ja joku menee sit.. niinku ne kaverit ni ne menee vain sen toisen kanssa.. .. jolla on oikeesti ilonen mieli, mut se joka jää yksin niin sille tulee tosi surullinen mieli." (o6)

"Mmm.. No et kai pitää välittää enemmän ystäväistä." (o3)

3.3.6 Ristiriitatilanteet vähenivät

"Ihmisten väliset ongelmat eivät useinkaan liity tiedonpuutteeseen vaan omien ja toisten tunteiden käsittelyn ja ymmärtämisen ongelmiin" (Kuusela & Lintunen 2010, 119).

Oppilaat havaitsivat ristiriitojen vähentyneen ryhmäintervention seurauksena merkittävästi. Oppilaat kokivat oppineensa sen, ettei kannata haastaa riitaa tai jatkaa sitä. Poikkeuksen (1995, 127) mukaan juuri sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluu kyky sekä arvioida, että ennakoida sosiaalisia seurauksia, jotka liittyvät omaan käyttäytymiseen.

"Mmm. Meille on tullu varmaan vähemmän nyt riitoja.. kavereitten kaa." (o4)

"No, ei tappele enää tytöt niin paljon.. että ne on oppinu sen että.. että ei kannata haastaa tai jatkaa sitä riitaa." (o6)

"No, ei tappele.. Tytöt ei tappele enää niin paljoa." (o1)

"Sit ne on vähentyny ne riidat tosi paljon." (o6)

Myös opettajien kokemuksista on havaittavissa, että oppilaiden keskuudessa ei viimeisen kuukauden aikana ilmennyt ristiriitatilanteita. Ristiriitatilanteiden vähentyminen näkyi siten, ettei välituntiselvittelyjä ollut tullut opettajien tietoon. Myös ryhmäinterventiota ohjaavat opettajat olivat huomanneet muutoksen ilmenneen siten, ettei 4b-luokan opettaja ollut kertonut heille oppilaiden ristiriitatilanteista. Muutos erityisesti viime syksyyn verrattuna oli merkittävä. Ainoastaan muutama yksittäinen tapahtuma muistettiin keväältä.

"Mut jotenkin musta on näyttäny siltä, että on ne vähentyny.."

(ope1)

"Ei oo ainakaan tullu tuota." (ope2)

"meillä on ollu hyvin vähän itse asiassa näitä välien selvittelyitä.."

(ope3)

Ristiriitatilanteiden väheneminen näkyi käytännössä myös siten, että koululla toteutettu yökoulu meni erityisen hyvin naapuriluokan oppilaiden kanssa eikä oppilaiden välillä ilmennyt ristiriitatilanteita. Lisäksi kevätjuhlaesiintymisessä koettiin jokaisen oppilaan hoitavan oman osuutensa eikä ristiriitatilanteita ilmennyt tilanteissa, joissa aiemmin olisi voinut tapahtua yhteentörmäyksiä.

3.3.7 Opittiin ehkäisemään ja ratkaisemaan ristiriitatilanteita

"Konfliktinratkaisutaitojen oppiminen on sosiaalista oppimista" (Isokorpi 2008, 209).

Ristiriitatilanteiden vähenemisen lisäksi ristiriitatilanteiden ratkaisemisen taidoissa koettiin myös edistymistä. Aiemmin oppilaat kertoivat opettajalle ristiriitatilanteista toisiaan syytellen. Opettajan mukaan oppilaat eivät aiemmin tahtoneet myöntää omia virheitään vaan keskittyivät toisten virheisiin ja syyttelemään toisiaan. Keltikangas- Järvisen (2010, 24) mukaan aggressiota

voidaankin luonnehtia helpoksi ja tehokkaaksi ongelmanratkaisumalliksi, sillä siihen turvautuminen saattaa olla hetkittäin tehokkaampaa kuin sosiaalinen käyttäytyminen.

Positiiviseen suuntaan tapahtuvaa kehittymistä ilmentää se, että oppilaat haluavat nykyään selvittää asian, joka painaa heidän mieltään. 4b-luokan opettajan havainnon mukaan oppilaat huomaavat nykyään hyvin nopeasti ketkä liittyvät tai eivät liity johonkin ristiriitatilanteeseen. Viime syksyyn verrattuna muutosta kuvaa myös se, että oppilas huomaa itse toimineensa väärin. Omantunnon asiat painavat herkemmin oppilaiden mieltä ja oppilaat miettivät myös omaa käyttäytymistään näistä tilanteista.

"No minusta tämä just.. tämä riitojen ratkasukyky ni on menny minusta eteenpäin." (ope3)

"ja ja se on niinku hyvää kehitystä minun mielestä koska aiemmin oli vaan sitä ettei niinku tahdottu myöntää omaa väärää ja keskityttiin toisen murehti.. toisen siis virheisiin ja syyttelemään toista." (ope3)

"muutaman kerran on ollu jolloin me ollaan tyttöryhmän kans vetäydytty ja katottu sitte.. siellä hyvin nopeasti.. tytöt huomaa et ketkä on ne jotka liittyy asiaan jotka ei liity asiaan ja.. me ollaan.. havainnoinu sit semmostaki että siellä joku tyttö on murheissaan siitä että on itse toiminu väärin ja on ikään kuin menny itseensä ja se on minusta uutta tässä niinku verrattuna esimerkiksi viime syksyyn ni.. että tämmöset niinkun omantunnon jutut painaa mieltä ja lähetään miettiin myöskin omaa käytöstä näissä tilanteissa ja tosiaan sitten on niinku joskus vähän puristanut se asia että kun itse on toiminut väärin ja haluais pyytää anteeksi ja tämmöset niin.. musta semmonen.. niin semmonen tota.. vaik.. ja sitten ku he.. halutaan selvittää se tilanne niin sehän on ihan hyvä juttu.." (ope3)

Keltikangas-Järvisen mukaan sosiaaliset taidot nähdään useimmiten kognitiivisina taitoina, joihin kuuluu ongelmanratkaisu, tilanteen selvittäminen ja vaihtoehtoisten tapojen löytäminen. Niihin kuuluu kuitenkin kiinteästi moraalinen ja eettinen näkökulma. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23.) Oppilaiden mukaan heidän ristiriitatilanteiden ratkaisemisen taito kehittyi ryhmäintervention ansiosta merkittävästi. Toisaalta oppilaista osa ei osannut sanoa millä tavalla ristiriitatilanteiden ratkaiseminen oli kehittynyt. Oppilaiden mukaan ristiriitojen ehkäisemisen ja ratkaisemisen taitojen kehittyminen näkyy heidän käyttäytymisessään käytännössä siten, että kompromissien tekeminen yhdessä päätöksentekotilanteessa on nykyään helpompaa. Nykyään ristiriitatilanteiden ratkaisemisen yhteydessä keskustellaan ensin ja päätetään sitten yhdessä.

”.. Päätetään se yhdessä.” (o1)

”No... noo, me vaan niinku.. puhutaan et jos vaikka.. joku haluaa jonnekin esimerkiksi urheilukentälle, sitte joku haluaa leikkipuistoon.. niin.. sitten me vaan niinku.. Mut jos ei silloin onnistu, niin sitten me päätetään ehkä sillä tavalla me et arvotaan se tai sitten että, että mennään molempiin jos me ehitään.” (o6)

Kyky valita tilanteessa sopivia sosiaalisia strategioita vaatii sosiokognitiivisia taitoja. Näihin kuuluu tarkkojen ja oikeaksi osuvien havaintojen tekeminen toisten ajatuksista, tuntemuksista ja aikeista. (Poikkeus 1995, 127: Kauppila 2006,19.) Ristiriitatilanteiden ehkäisemisestä opittiin myös, ettei kannata mennä toisen oppilaan puolelle, mikäli joku jää yksin. Nykyään ajatellaan, että ristiriitatilanteessa pitäisi olla kummankin puolella. Opittiin, ettei mennä kenenkään puolelle.

”.. niin sitte mä oon yleensä oppinu sen.. tai niinku nyt tän oppinu sen, että.. ei kannata mennä kenenkään puolelle.” (o6)

”..että olla kummanki puolella.” (o1)

Ristiriitatilanteista arveltiin myös, että vanhempana saattaa kyseenalaistaa ristiriitatilanteiden ilmenemisen ja niiden merkityksen. Ajateltiin, että riitoja syntyy kaikilla ihmisillä, mutta vanhemmiten riidat vähenevät. Silloinkin riitoja syntyy pienistä asioista.

"No, että sitte ku on isompi niin aattelee niitä riitoja että mitä me ollaan oikeen riidelly. Että mitä niissä on ollu ees järkeä riidellä."
(o1)

"..että niinkun ei tuu niinkun.. kun yleensähan melkeen kellään.. niinkun.. tai niinku yleensä tulee kaikilla mut sitte kun on vanhempi niin sitten ne riidat alkaa vähenemään ja.. ..sitte ku ihan aikuinen niin sitte.. tulee vaan niinkö kerran kuukaudessa tai kahessa.. riitoja pienistä asioista." (o6)

3.3.8 Luokkahenki parani

Muutosta ryhmäinterventioon osallistuneiden oppilaiden kokemuksissa kuvasi myös se, että viime aikoina kukaan oppilaista ei ole jäänyt yksin. Opettajan mukaan luokkahenki 4b-luokassa on parantunut paljon. Aiemmin syksyllä oppilaat jakautuivat kolmen hengen porukoihin eivätkä toimineet yhdessä. Huomattiin myös, että kevään aikana oppilaat ovat toimineet yhdessä. Havaittiin myös, että rinnakkaisluokan oppilaat ovat myös keskenään toimineet yhdessä.

"Joo. On. No.. kaikki on niinku porukassa eikä oo niinku silleen yksin enää. Että vielä syksyllä niinku kaikki oli niinku.. kolme hengen porukassa eikä ollu niinku kaikki yhdessä mut nyt keväällä et on niinku kaikki yhdessä." (o1)

"mutta olen huomannut sen että luokkahenki on meillä kovasti parantunu ja.." (ope3)

”Sit mä oon nähny kanssa kun yks mejän luokkalainen ja yks siinä sit oli ehkä naapuriluokasta.. kolme tyyppiä mejän luokasta kaikki muut tytöt.. ni oli sellanen kaveriporukka ja yks jäi yksin.... kun niille tuli joku riita. Sit mä menin sen joka oli yksin.. olikse se minä ja Jemina mentiin.. sen kanssa sitten.” (o6)

3.3.9 Näissä taidoissa pitäisi vielä kehittyä

Opettajien mukaan oppilaiden sosiaaliset taidot vaativat vielä kehittymistä. Koettiin, että oppilaat ovat kuitenkin eri kehitystasolla. Kehittymistarpeita koettiin oppilaiden yhdessä toimimisessa, rohkeudessa olla oma itsensä ja omien vahvuuksien tunnistamisessa sekä ilmaisemisessa. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden ilmaiseminen koettiin varsinkin suomalaisille vaikeana.

”No en minä nyt silleen erityisemmin siis sosiaalisissa tai.. sosiaalisessa käytt.. käyttäytymisessä ni kyllähän siinä vielä niinkö pitää .. jotkut on edempänä kuin toiset ja..” (ope3)

”onhan nämä kaikki alueet semmosia että monessa tarvii kehittymistä.” (ope1)

”..juuri tämä niinku yhdessä toimiminen.. niin ollaanhan me tässä vaiheessa..vaiheessa kuitenkin vielä ja.. mutta eteenpäin ollaan menty että no.. siis varmasti tämmöset jutut.. että missä ollaan menty paljon eteenpäin mutta ei kuitenkaan valmiita olla että.” (ope3)

”No, vaikka ne onkin rohkaistunu niin kyllä silti si.. niinku.. eihän koskaan kaikki niinku oo samalla tasolla tai eikä tarvikkaan olla mutta kyllä mun mielestä siellä on vielä useampiaki semmosia. jotka niinku tarvis vielä enemmän rohkeutta siihen että uskaltaa.. uskaltaa olla se mikä on.” (ope2)

"Ja justiin se varmasti on se omien vahvuuksien niinku tunnistaminen ja se että uskaltaa sanoa ne niinku ääneen ja sanoa se et minä oon hyvä tässä et onhan se kaikille meille suomalaisille varsinkin vaikeeta se.. mutta että niinku sen oppis tuossa jo niinku nuorella iällä voi voi sanoa näin. Se on yllättävän hankalaa.." (ope1)

Ryhmäinterventiota ohjaavien opettajien mukaan myös ujoimpien oppilaiden huomioon ottaminen ja kannustaminen saivat vielä kehittyä. Myös keinojen saaminen siihen, miten saataisiin kaikki osallistumaan, tarvittaisiin vielä lisää.

".. ja ehkä vielä jotenki sitä niinku et ne oppis huomioimaan jos siellä joku näyttää aralta ja. Ei niinku uskalla mukaan niin sitä kannustamista.. ku siellä on kuitenkin näitä rohkeitakin tyttöjä joukossa ja kuitenkin et saa semmosia keinoja et miten saatais kaikki mukaan.." (ope1)

Oppilaat kokivat, että he voisivat jatkossa kehittyä vielä toisten kanssa toimeen tulemisessa. Ahon (2004c, 242) mukaan sosiaalisten taitojen on mahdollista kehittyä myös todellisissa ristiriita- ja ongelmatilanteissa, kun lapsi on vastakkain suhteessa ympäristön asettamiin vaatimuksiin ja lapsen on täytynyt hallita aggressiiviset impulssinsa vertaistensa kanssa. Lisäksi oppilaat kokivat, että rohkeutta toimia tuntemattomien kanssa tarvittaisiin lisää.

"No, varmaan se.. me.. vielä.. voitais vähän paremmin tulla toimeen niinkö.." (o3)

"No, mä ainakin voisin vähän, rohkeammin olla sellasten, ei niin tuttujen ihmisten kanssa.." (o5)

"Tulla vähä rohkeammaksi.." (o2)

Oppilaiden mukaan myös ristiriitatilanteita pitäisi jatkossa oppia hallitsemaan vielä paremmin. Havaittiin, että oppilaiden kesken syntyy aina silloin tällöin tilanteita, jolloin on vaikea olla objektiivinen, ajatella yhteistä hyvää tai kaverin näkökulmaa. Myös omaa osuutta ei aina nähdä. Tämä koettiin kasvuprosessina, joka helpottuu näitä asioita tukemalla.

”No, ainakin kuitenkin niitä riitoja pitää vielä enemmän hallita kuitenkin.” (o6)

”ja.. tilanteita tulee jolloin on vaikeampi olla tota.. objektiivinen tai ajatella yhteistä hyvää tai kaverin näkökulmaa tai sitte.. on tilanteita jolloin ei nähdä itteään vahvasti.. vahvana et kyllähän tämä semmosta kasvamisesta on ja sillon ku niitä asioita tuota.. asioita niinku tuetaan niin se auttaa varmasti.. kyllä.” (ope3)

3.4 Ryhmäintervention kehitysehdotukset ja jatkumahdollisuudet

3.4.1 Ryhmäinterventioita pitäisi jatkaa tässä koulussa

Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että ryhmäinterventiotuntien kaltaista toimintaa pitäisi jatkaa heidän koulussaan. Koettiin myös, että ryhmäinterventiotunteja pitäisi ehdottomasti toteuttaa jokaiselle luokalle. Ryhmäinterventiotunteja pitäisi toteuttaa sekaryhmissä ja toimintaa pitäisi myös kehittää. Sosiaalisten taitojen puutteissa tyttöjen ja poikien välillä ei nähdä enää niin suurta eroavaisuutta kuin aiemmin. Koettiin myös, että vuosi vuodelta eroavaisuudet tasoittuvat. Näin ollen pojillekin toivottiin ryhmäinterventiotunteja. Ryhmäinterventiotunteja pitäisi toteuttaa kaikille yhteisinä tunteina.

”Pitäis. Pitäis kaikille.” (ope2)

"Jos joskus tätä vetää niin vaikka sitten niin että.. niinku 4a-luokalle ja 4b-luokalle et se olis semmonen sekaryhmä ja toki ihan vaikka vaan pojillekki.." (ope1)

"No. Minusta pitäis joo.. mutta se myöski niinku mä sanoin aikasemmin se vois laajentaa myöski poikien tunti -koulutukseen.. vastaava koulutus pojille että.. en näe että miksi ei." (ope3)

Myös kaikki oppilaat kokivat, että ryhmäinterventiotunteja pitäisi ehdottomasti jatkaa heidän koulussaan. Oppilaiden mukaan ryhmäinterventiotunteja pitäisi jatkaa heidän koulussaan siitä syystä, että sen avulla he pystyisivät paremmin toimimaan yhdessä. Koettiin, että ryhmäintervention seurauksena kaikilla olisi hauskaa eikä kenenkään tarvitsisi esimerkiksi laskea matematiikkaa. Ryhmäinterventiotunteja pitäisi jatkaa myös siitä syystä, että ryhmäintervention jatkuminen parantaisi oppilaiden keskinäisiä välejä ja ennaltaehkäisisi ristiriitatilanteiden syntymistä. Ryhmäintervention ansiosta oppilaat oppisivat selvittämään itse ristiriitatilanteensa.

"Juu, pitäis. Niin.. ja me pystytään toimimaan paremmin yhdessä." (o3)

"Joo. No, se parantaa meidän välejä." (o9)

"Minustaki pitäis jatkaa koska se on mukavaa ja, sitte ei tuu riitoja niin paljoo ja, sitte kaikki tytöt osais niinkö jos tullee, niin niin kaikki osais sitte selvittää sen yhdessä." (o2)

"Munki mielestä ni pitäis jatkaa.. niin koska.. sitten niin tota ei saata tulla niin paljon riitoja ja kaikkea tämmöstä." (o7)

"No, mun mielestä ainaki pitäis jatkaa. Noo, se on hauskaa ja sitte siinä oppii tuntemaan toisia." (o5)

3.4.2 Ryhmäinterventioita pitäisi toteuttaa muissakin kouluissa

Suurin osa oppilaista koki myös, että ryhmäintervention kaltaista toimintaa pitäisi toteuttaa muissakin kouluissa. Syyksi arveltiin se, että muissakin kouluissa saattaisi ilmetä samanlaisia ongelmia kuin heidän koulussaan. Arveltiin myös, että tunnit saattaisivat olla hyödyllisiä muillekin oppilaille. Toiminnan yleistyminen ehkäisisi yksinäisyyden kokemuksia ja ristiriitatilanteiden syntymistä. Arveltiin, että toiminnan seurauksena muillekaan ei syntyisi yhtä paljon ristiriitatilanteita ja ne osattaisiin selvittää yhdessä.

”Kyl varmaan kouluissa on samanlailla välillä ongelmia niinkö täälläki.” (o3)

”Että jos tulevaisuudessa olis semmosia.. niinku se jatkuis silleen kiertää se tyttö..tunti. Ja jos se jatkuu niinku tulevaisuudessakin niin sit se voi olla aika hyvä.. niille toisillekki.. (o6)

”Munki mielestä pitäs ettei kukaa jäis yksin siellä tai.. mitää et jos tulis riitoja tai mitää tommosia.” (o2)

”Sama ku äskön. Että niin tuota.. Ettei tulis niin paljon riitoja.. ja sitten ne osattais selvittää ni yhdessä.” (o7)

”No, pitäis mun mielestä ja.. siksi että si.. noo, sama ku Nellillä.” (o5)

Henricssonin & Rydellin (2004, 134) mukaan on tärkeää auttaa lapsia kehittämään heidän sosiaalista kompetenssiaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että ryhmäinterventiotuntien kaltaista toimintaa pitäisi yleistää muissakin kouluissa. Koettiin, että koulumaailmassa tarvitaan lisää tämäntyyppistä osaamista ja tukea, sillä useimmilla lapsilla on monenlaisia sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä ongelmia. Ryhmän jakamista

sukupuolen mukaan ei pitäisi kuitenkaan korostaa. Parhaaksi malliksi koettiin monenlaisissa kokoonpanoissa toimimista.

”ja koko ajan käy.. tuntuu että niissä tarvitaan lisää vaan niinku tämmöstä op.. osaamista.. siis niinku tukea.. lapset tarvii enemmän ja enemmän tukea niissä asioissa.” (ope3)

”Ja just semmonen olo ainakin mulle on jääny että.. koska kuitenkin enenevissä määrin niinku tulee tämmösiä et lapsilla on kaikkia ongelmia. tämä olis yks keino tämä paketti ainaki niinku käydä läpi niitä ja opettaa niitä.” (ope2)

4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulu toimii aitiopaikkana sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen. Kuuntelemisen taito, selkeä itsensä ilmaiseminen sekä rakentavasti toimiminen erilaisissa ryhmätilanteissa vahvistavat sekä opettajien, että oppilaiden sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. (Kuusela & Lintunen 2010, 119.) Ahon (2004b, 59) mukaan kouluikäisen nuoren tärkeänä henkisenä hyvinvoinnin lähteenä voidaan pitää ryhmää, koska ryhmässä kokeillaan eri rooleja, opitaan sosiaalisia taitoja sekä opitaan tiedostamaan ihmisten erilaisuutta.

Oppilaat ja opettajat kokivat ryhmäintervention yleisesti hyvin positiivisena kokemuksena. Oppilaat antoivat positiivisia merkityksiä erityisesti ryhmäinterventioon osallistumisesta, ryhmässä työskentelemisestä, taitojen oppimisesta ja vaikutuksista kaverisuhteisiin. Joukkuejako oli onnistunut, joka omalta osaltaan edesauttoi positiivisten kokemusten syntymistä ja lisäsi ryhmässä työskentelemisen mielekkyyttä. Ryhmäinterventiossa käytetyt tehtävät antoivat työkalut ja mahdollisuuden oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. Myös opettajien toteuttama yhteistyö ja yhteneväiset tavoitteet loivat mahdollisuuden onnistua ryhmäintervention tavoitteissa.

Jokainen oppilas kehittyy omalla tavallaan ja omassa vaiheessa (Aarnos 2001, 154). Koululuokan sosiaalisten taitojen oppimisen tarkastelussa haasteeksi muodostuu mielestäni juuri Aarnosin näkemys oppilaiden heterogeenisistä ominaisuuksista ja kehitysvaiheista. Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan todeta oppilaiden olevan sosiaaliselta kompetenssiltaan eri vaiheissa. Tuloksista päätellen ne oppilaat, jotka kokivat kehittymistä sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla, kertoivat avoimesti kokemuksistaan. Vastaavasti niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät kertoneet kokemuksistaan yhtä avoimesti, voi päätellä sosiaalisen kompetenssin kehittyneen vähemmän tai he eivät olleet tietoisia muutoksestaan.

Aarnoksen (2001, 154) mukaan tutkiessa lapsia ja varhaisnuoria tulokset täytyisi asettaa heidän kasvukontekstiinsa. Tulosten tulkinnassa olisi hyvä kysyä aineistolta, mitkä seikat yhdistävät näitä lapsia tai selittyvät lapsuuteen kuuluvina asioina. Toisaalta on hyvä myös kysyä, mitkä asiat voidaan ajatella yksilöllisesti ja mitkä asiat liittyvät lasten eri vaiheissa oleviin kehitysrytmeihin, persoonallisuuden piirteiden tai kasvuympäristön eroavaisuuksiin. (Aarnos 2001, 154.)

Latenssivaiheelle, joka kestää kuudesta ikävuodesta nuoruuteen, on tyypillistä, että lapsen kiinnostuksen kohteet keskittyvät kavereihin, yhteiseen tekemiseen ja suoriutumiseen koulusta (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2011, 28–29). Myös tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä ryhmäintervention soveltuvan hyvin 10-vuotiaiden oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen, sillä tehtävät sekä Onnellisten Linnake –lautapeli kehittivät ryhmämuotoisesti oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä edesauttoivat ystävyys-suhteiden muodostumista ja lujittumista.

Ohjaavien opettajien positiivinen ja innostunut asenne ruokki omalta osaltaan ryhmäintervention onnistumista. Onnistuneen ryhmäintervention taustalla oli mielestäni havaittavissa myös onnistunut ohjaavien opettajien ja 4b-luokan yhteistyö, jossa tavoitteet ja päämäärät olivat samansuuntaisia. Oppilaat tiesivät mitä heiltä odotettiin. Opettajat asettivat ryhmäintervention tavoitteiksi 1) itseilmaisun, 2) itsetunnon, 3) yhdessä olemisen taitojen sekä 4) ristiriitatilanteiden ratkaisemisen taitojen kehittymisen. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että ryhmäinterventio kehitti enimmäkseen oppilaiden ryhmätyöskentelytaitoja ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisen taitoja. Oppilaiden keskuudessa oli havaittavissa jonkun verran myös itseilmaisun ja itsetunnon kehittymistä.

Tutkimustuloksista on nähtävissä, että sosiaalisen kompetenssin osa-alueista oppilaiden itsesäätelytaidot ja tunnetaidot kehittyivät eniten. Oppilaat harjoittelivat tunnetaitoihin liittyviä tehtäviä ryhmäinterventiotunneilla, joissa

opittiin huomioimaan omia sekä toisten tunnetiloja. Ryhmäintervention seurauksena oppilaat oppivat tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan sekä säätelemään omaa käyttäytymistään sen mukaan. Tämä oli mielestäni selkeästi yhteydessä myös ristiriitatilanteiden vähenemiseen.

Tutkimustulokset osoittavat myös sosiokognitiivisten taitojen kehittymistä. Oppilaat oppivat asettumaan ristiriitatilanteissa toisen oppilaan asemaan sekä ryhmäinterventio opetti oppilaille vaihtoehtoisia tapoja ratkaista mahdollisia ristiriitatilanteita. Näitä vaihtoehtoisia tapoja olivat arpominen tai kummankin vaihtoehdon toteuttaminen. Oppilaat pitivät tärkeänä pelissä menestymistä ja työskentelivät tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmäinterventio tarjosi oppilaille yhdessä työskentelemisen kokemuksia. Nämä kokemukset auttoivat heitä luomaan positiivisia merkityksiä yhdessä työskentelemisessä. Ainoastaan yhden oppilaan kohdalla positiiviset merkitykset jäivät hiukan epäselviksi. Opettajien mukaan myös hän koki kuitenkin hetkittäisiä positiivisia osallisuuden kokemuksia pelitilanteissa.

Oppilaat kokivat ryhmässä työskentelyn mieluisaksi ja hyödylliseksi. Erityisesti kavereiden kanssa työskenteleminen ja naapuriluokan tuntemattomampiin oppilaisiin tutustuminen koettiin tärkeäksi. Tutustumisen seurauksena syntyi todennäköisesti myönteisiä tunteita, jotka ehkäisivät negatiivisten tunteiden esiin tulemistä ja ristiriitatilanteiden syntymistä. Ryhmässä työskenteleminen opetti oppilaille sellaisia taitoja, joita yksistään oppilaan on vaikea oppia.

Ryhmäintervention kokemuksista päätellen oppilaiden itsetunto ei kokenut suuria muutoksia. Ryhmäinterventiossa käytetyissä materiaaleissa ja tehtävissä käsiteltiin vähän itsetuntoon liittyviä asioita. Näin ollen itsetunto ei näyttänyt kehittyvän oppilailla näkyvästi. Itsetunnon kehittyminen saattoi kuitenkin ilmetä siten, että oppilaat rohkaistuivat toimimaan yhdessä sekä osallistuminen muilla oppitunneilla oli myöhemmin aktiivisempaan.

Oppilaat oppivat toimimaan ryhmässä yhteistyön avulla. Heidän kuuntelemisen taidot ja toisen huomioon ottamisen taidot kehittyivät siten, että ryhmässä työskenteleminen ryhmäintervention aikana onnistui hyvin sekä oppilaiden, että opettajien kokemana. Tutkimustuloksista päätellen kavereiden merkitys yleisessä merkitysverkostosta nousi keskeiseksi merkitykseksi oppilaiden kokemuksissa.

Tutkimustuloksista on nähtävissä, että positiiviset kokemukset ryhmäinterventiosta loivat yleisesti myös parempaa yhteishenkeä oppilaiden keskuudessa. Alkuun oppilaiden keskuudessa havaittiin jännittämistä, mutta toiminnan alettua oppilaiden uskomukset ryhmätyöskentelytaidoista ja toimimisesta tuntemattomien oppilaiden kanssa muuttuivat.

Ryhmäinterventiossa kahden rinnakkaisluokan välinen yhteistyö tiivisti todennäköisesti oppilaiden kaverisuhteita, jolloin ryhmäintervention seurauksena oppilaat alkoivat viihtyä myös välitunnilla naapuriluokan oppilaiden kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tarvittavat taidot opitaankin suurimmaksi osaksi lapsuuden kaverisuhteissa (Poikkeus 1995, 122). Näin ollen ryhmäinterventio saattoi olla alkusysäys näiden kahden rinnakkaisluokan oppilaiden ystävyysuhteiden syventymiselle.

Kokemukset ryhmäinterventiosta olivat kaiken kaikkiaan positiivisia. Lähes kaikki oppilaat ja kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että ryhmäinterventiotunnit olivat hyödyllisiä, mukavia ja opettivat monenlaisia asioita. Sekä opettajat, että oppilaat kokivat, että ryhmäinterventiota pitäisi jatkaa heidän koulussaan sekä muissakin kouluissa. Mielestäni tämä näkemys vahvistaa sitä, että ryhmäinterventiosta oli konkreettista hyötyä ja toiminta toteutti pääosin sille asetetut tavoitteet.

5 POHDINTA

Lasten itsesäätelykyvyn taidot ja aggression hallintakyky ovatkin erityisesti esikouluvuosina tärkeitä ensimmäisen luokan läpikäymisessä. (Hoglund & Leadbeater, 2004, 541.) Sosiaalisen kompetenssin puutteet sekä niihin yhteydessä olevat taustatekijät voivat johtaa myöhemmin jatko-opiskeluissa sopeutumiseen ja motivaatioon liittyviin ongelmiin. Lisäksi sosiaalisen kompetenssin puutteiden on havaittu olevan yhteydessä minäkäsitykseen ja itsearvostuksen heikentymiseen. Näistä syistä johtuen kaikilla kouluasteilla huomio tulisi kiinnittää sekä sosiaalisen kompetenssin vahvistamiseen, että sosiaalisten taitojen opettamiseen (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 57.)

Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin puutteisiin liittyvät ongelmat ovat mielestäni monisyisiä ja hankalasti hallittavissa. Kuten tutkimustulokset osoittavat, ristiriitatilanteiden syntymisen taustalla on yleensä useita sosiaalisen kompetenssiin puutteisiin liittyviä ongelmia. Tutkimustulosten perusteella ajattelen, että ryhmäintervention hyödyllisyys saattaa näkyä huonosti yksilöiden kesken, mutta vaikutukset tulevat ilmi ryhmätasolla ja eri ilmiöissä. Tässä tutkielmassa sosiaalisen kompetenssin kehittyminen näkyi selvimminkin juuri ristiriitatilanteiden vähenemisenä. Ilmiön taustalla oli kuitenkin oppilaiden ajattelutapojen ja käyttäytymisen muutosta.

Ryhmämuotoinen interventio voi siis parhaimmassa tapauksessa kehittää oppilaiden sosiaalista kompetenssia hyvin monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalinen kompetenssi kehittyi useilla eri osa-alueilla sekä kehitti monenlaisia muitakin taitoja. Mielenkiintoisinta sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä vaikutti olevan se, että ryhmäinterventio kehitti eri oppilailla erilaisia sosiaaliseen kompetenssiin tarvittavia taitoja.

Salmivalli (2005, 191) esittää kuitenkin kritiikkiä kaikille kohdistetun sosiaalisten taitojen opettamisen hyödyllisyydestä. Hän pohtii hyötyvätkö ainoastaan sosiaalisesti korkean kompetenssin omaavat oppilaat ryhmäinterventiosta, sillä vetäytyvät ja luokassa torjutut lapset saattavat kokea haasteelliseksi aktiivisen osallistumisen sosiaalisten taitojen harjoitteluun. (Salmivalli 2005, 191.) Tämän tutkielman johdosta jäin miettimään myös Salmivallin näkemyksiä. Oppilaan kohdalla, joka ei ilmaissut yhtä positiivisia kokemuksia kuin muut oppilaat, näyttää siltä, ettei ryhmäinterventio ehkä onnistunut kehittämään sellaisia taitoja tai ajattelumalleja, joita tämän oppilaan kohdalla olisi tarvittu.

Myös itsereflektio oli haastavaa oppilaiden keskuudessa. Kysyttäessä oppilailta suoraan heidän kehittymisestään, oppilaiden oli vaikea reflektoida oman käyttäytymisen tai ajattelun muutosta konkreettisesti. Silti heidän havaintonsa ristiriitatilanteiden vähenemisestä, ryhmätöiden oppimisesta ja kaveritaitojen kehittymisestä puhuivat puolestaan. Oppilaat huomasivat hyvin helposti, etteivät riitele enää niin paljon kuin ennen. Tällainen positiivinen havainto oppilaiden omassa ajattelussa on mielestäni erittäin tärkeä suuntaa muuttava tekijä.

Kun tutkitaan kokemusta, tutkimiseen liittyy samalla se, mistä kokemus on peräisin. (Perttula 1995, 18) Tutkimukseni kohdistui eräälle lappilaiselle alakoululle. Ryhmäinterventio tällä kyseisellä koululla oli ensimmäinen kokeilu ja sen käynnistyminen oli todennäköisesti mielenkiintoinen hyppy tuntemattomaan sekä oppilaille, että opettajille. Ryhmäintervention onnistumisen seurauksena toimintaa haluttiin jatkaa myös tulevaisuudessa ja se on mielestäni yksi tärkeimmistä asioista oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tukemisessa.

Tulevana opettajana haluan ehdottomasti kokeilla tulevaisuudessa koko luokan ryhmäinterventiota Hyvää Mieltä Yhdessä -materiaalin ja Onnellisten Linnake – lautapelin avulla. Toivon pääseväni koulutukseen, jossa käydään läpi ryhmäinterventiosta tarvittavia tehtäviä ja toimintamalleja. Tämä tutkielma osoitti sen, että ryhmäinterventioita, joissa opetetaan sosiaalisen kompetenssin

kehittymiseen liittyviä taitoja tarvitaan jatkossakin ja Suomen Mielenterveysseura on onnistunut luomaan sellaisen materiaalin, josta on hyötyä sosiaalisten taitojen oppimisessa.

5.1 Tutkielman luotettavuuden tarkastelu ja eettisyys

Luotettavuuteen kokemuksen tutkimuksessa on keskeisenä reflektoida ja kuvata yksityiskohtaisesti tutkimuksen lähtöoletuksia sekä tutkimusprosessin kulkua. Luotettavuuden ehdot eivät voi täytyä fenomenologisen psykologian tutkimuksessa ilman tutkijan kriittistä arviointia tutkimusraportissa. (Perttula 1995, 108.)

Lähtökohtani tälle ryhmäintervention tutkimiselle syntyi kandidaatin tutkielmani innoittamana. Tutkimuksen alussa ajattelin tämänkin intervention antavan positiivisia tuloksia oppilaiden käyttäytymisessä ja ajattelussa. Näin osittain tapahtuikin ja tutkielmani vahvisti käsityksiäni ryhmämuotoisten interventioiden soveltumisesta peruskoulumaailmaan. Toinen kysymys on se, missä ajassa ja millä resursseilla tämän kaltaisia sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen tähtäviä ryhmäinterventioita voidaan koulumaailmassa toteuttaa.

Tutkijan positioni oli tutkimuksessani kaksijakoinen. Tunsin osan oppilaista ennestään erinäisten yhteyksien kautta. Toisaalta minun oli tutkijana pyrittävä kokemuksen tutkimuksessa mahdollisimman ennakkoluulottomaan asenteeseen. Silti näen, että oppilaiden tuntemus saattoi vaikuttaa haastattelutilanteisiin jossain määrin häiritsevästi. Tiesin joidenkin oppilaiden jännittävän vastaamista ja saatoin rohkaista joitakin oppilaita enemmän kuin toisia. Oppilaantuntemus auttoi kuitenkin jonkun verran analyysiprosessiani. Muistin litteroidessani tilanteet paremmin sekä oppilaantuntemus auttoi eläytymään paremmin haastateltavien kokemusten tavoittamiseen.

Haastattelutilanteessa olisin voinut tutkijana painottaa haastateltaville vastausten eettistä puolta ja anonymiteettia enemmän. Ensimmäisen ryhmähaastattelun kohdalla uskon joidenkin oppilaiden jännittäneen tilannetta niin paljon, että heidän oli vaikea kertoa kokemastaan kovin vapautuneesti. Minua tutkijana ja haastattelijana myös jännitti, joka saattoi vaikuttaa oppilaiden jännittyneisyyteen.

Analyysivaiheeni oli työläs ja pitkä. Vaiheittain etenevä Perttulan fenomenologisen psykologian analyysivaiheet eivät antaneet minulle näkyviä tuloksia kuin vasta viime metreillä. Epävarmuuden sietokykyeni parani tutkimuksen analyysin edetessä paljon, sillä analyysimenetelmälle on tyypillistä tulosten esiintyminen vasta viimeisen vaiheen jälkeen yleisen merkitysverkoston luomisen yhteydessä. Silti en olisi keksinyt parempaa menetelmää analysoida oppilaiden ja opettajien kokemuksia, kuin Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä. Menetelmä toi esiin ne kokemukset ja niiden merkitykset, jotka olivat juuri tarkasteluni alla.

Tutkimuksen tuloksissa keskityttiin tarkastelemaan sellaisia merkitysyksiköitä, joita oli nähtävissä useamman oppilaan vastauksissa. Lisäksi oppilaiden vastauksien yhteydessä tarkasteltiin opettajan vastauksista sellaisia merkitysyksiköitä, jotka tukevat oppilaiden kokemuksia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää mielestäni se, että tuloksissa on nähtävissä kylläntymistä. Oppilaiden ja opettajien vastauksista on löydettävissä samankaltaisia kokemuksia ja niiden merkityksiä.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että käytin analyysiini kauan aikaa. Pyrin mahdollisimman täsmällisiin merkityksen sisältävien yksiköiden ja tutkijan yleisen kielen vastaavuuteen. Vaikka analyysiprosessini oli pitkä ja työläs, täsmensi se niitä merkityksiä joita sekä oppilaat, että opettajat antoivat minulle sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä ja ryhmäintervention kokemuksista.

Yleistettävyyteen liittyy myös pohdinta tulosten huomioimisesta arjen kasvatustyössä. Toisaalta tutkijan on hyvä muistaa välttää liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. (Aarnio 2001, 155.) Tutkielman tuloksia ei voi yleistää, mutta ne kertovat subjektiivisista ja aidoista kokemuksista, joita saatiin ryhmäintervention seurauksena. Lukuisten tutkimusten mukaan ryhmämuotoisten interventioiden on havaittu tuottavan tuloksia oppilaiden käyttäytymisessä ja ajattelussa. Myös tämä tutkimus osoitti, että ryhmämuotoisilla interventioilla voidaan saada jonkinlaisia tuloksia oppilaiden käyttäytymisessä ja ajattelutavoissa.

Eettiseksi perusteluksi lapsia ja varhaisnuoria kohtaan nousee se, että heidän kokemukset ja käsitykset pyritään ymmärtämään laajemmassa viitekehyksessä (Aarnio 2001, 155). Tutkielmani lähtökohtana olivat opettajien ja oppilaiden kokemukset ryhmäinterventiosta ja sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä. Sosiaalisen kompetenssin teoreettinen viitekehys teki näkyväksi ne kokemukset, jotka kuvasivat oppilaiden ja opettajien kokemuksia yleisessä merkitysverkostossa. Näin ollen mielestäni fenomenologisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää teoriaa tulosten tulkinnassa ja kokemusten syvällisemmässä ymmärtämisessä.

5.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen edetessä ja päätösvaiheessa näkökulmani alakouluikäisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen on selkeytynyt. Ymmärrän yhä paremmin kuinka tärkeitä sosiaalisen kompetenssin osa-alueet ovat lapsen kokonaisvaltaisessa sosiaalisessa kehityksessä ja millaisia ryhmämuotoisia interventioita on olemassa sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen alakoulussa.

Tulevaisuuden opettajuuteni kannalta tutkielma antoi yksipuolisen näkökulman sosiaalisen kompetenssin kehittymisestä alakoulussa. Tulevaisuuden opettajuuteni kannalta olisi ollut hyödyllisempää tutkia sekaryhmiä. Nyt

tutkielmani oppilaat koostuivat tytöistä. Tutkimuksessa tuli ilmi opettajien huoli myös poikien sosiaalisten taitojen haasteista ja kehittämisestä.

Oma näkemykseni on yhtenäinen tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa. Jatkossa oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittämistarpeita on hedelmällisintä tarkastella puhtaasti ongelmien ilmenemisen ja niihin vaikuttamisen kannalta. Haasteita löytyy oppilaiden sukupuolesta riippumatta.

Tutkielmani jatkotutkimusmahdollisuudet ovat mielestäni laajat. Tällä hetkellä tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat 12-vuotiaita kuudesluokkalaisia. Ehdottoman mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi tutkia sosiaalisen kompetenssin kehittymistä näillä oppilailla tänä päivänä pitkittäistutkimuksen avulla. Mielenkiintoista olisi tarkastella millainen yhteys ryhmäinterventiolla on ollut sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen tämän tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen.

Toiseksi jatkotutkimuksen aiheeksi näkisin tutkimuksen aineiston laajentamisen usean verrokkiryhmän mukaan ottamisena. Toteuttamalla samankaltaisen ryhmäintervention usealle ryhmälle voitaisiin verrata ryhmän kesken syntyneitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä.

Myös psykologiselle tutkimukselle tyypillistä verrokkiryhmiin perustuvaa tutkimusta voisi toteuttaa tämänkaltaisissa ryhmäinterventioissa. Tällöin tutkimuksen aiheena olisi vertailla sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ryhmäinterventioon osallistuvien ja osallistumattomien ryhmien kesken. Tällöin todennäköisesti saataisiin vieläkin luotettavampaa tietoa sosiaalisen kompetenssin kehittämisestä ryhmäintervention yhteydessä.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-Kustannus. Jyväskylä, sivut 144-157.

Aho, S. 2004a. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu, sivut 105-146.

Aho, S. 2004b. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu, sivut 16-65.

Aho, S. 2004c. Kiusaaminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu, sivut 226-250.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY. Helsinki.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu –tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, sivut 145-162.

Henricsson, L. & Rydell, A-M. 2004. Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 50, No.2., sivut 111-138.

Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. 2004. The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, Vol.40, No. 4., sivut 533-544.

Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.

Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Loki-kirjat. Helsinki.

Isokorpi T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. PS-Kustannus. Juva.

Isokorpi T. 2008. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. PS-Kustannus. Juva.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus Oy.

Joroinen K. & Koski A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joroinen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere, sivut 33-55.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-Kustannus. Juva.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY. Helsinki.

Kiviniemi, K. 2001 Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-Kustannus. Jyväskylä, sivut 68-84.

Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.) 2014. Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Hansaprint Oy. Vantaa.

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joroinen K. & Koski A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Laine, K. 2004. Yksilö ryhmässä. Ryhmän sosiaalinen rakenne. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu, sivut 203-226.

Laine, T. 2001 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-Kustannus. Jyväskylä, sivut 26-43.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOYpro Oy. Helsinki.

Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2011. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Kirjapaja. Helsinki.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.

Perttula, J. 1996. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5/2000. Kasvatusopillisen aikakauskirjan 137.vuosikerta. Kirjapaino Oma. Jyväskylä, sivut 428-442.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissään. WSOY. Porvoo, sivut 122-138.

Poikkeus, A-M. 2013. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) 2013. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Bookwell Oy, Porvoo, sivut 80-105.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (toim.) 2005. Haastattelu –tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere, sivut 22-56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. PS-Kustannus. Jyväskylä, sivut 158-169.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-Kustannus. Keuruu.

Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampere.

Suomen Mielenterveysseura. 2017a. Hyvää mieltä yhdessä. Mielenterveystaidot alakouluun. Hyvää mieltä yhdessä –koulutus ja opetusaineisto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittämistoiminta/lapset-ja-nuoret/hyvää-mieltä-yhdessä](http://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittämistoiminta/lapset-ja-nuoret/hyvää-mieltä-yhdessä) (Luettu 6.5.2017.)

Suomen Mielenterveysseura. 2017b. Onnellisten linnake. Saatavilla [www-muodossa: http://www.mielenterveysseura.fi/fi/pelit/onnellisten-linnake](http://www.mielenterveysseura.fi/fi/pelit/onnellisten-linnake) (Luettu 6.5.2017.)

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki, sivut 9-66.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (toim.) 2005. Haastattelu –tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere, sivut 9-21.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Jyväskylä, sivut 149-214.

Liite 1 Haastattelukysymykset oppilaille

Taustatiedot/lämmittelykysymys

1. Kerro nimesi ja millä luokalla olet?
2. Millainen aamu teillä on ollut? /Millainen päivä teillä on ollut? Mitä olette tehneet?

Odotukset ja tuntemukset

3. Millaisia tuntemuksia Tyttöjen tunteihin osallistuminen aiheutti teissä? Miksi?
4. Mitä odotit Tyttöjen tunneilta?

Kokemukset

5. Millainen kokemus Tyttöjen tunneille osallistuminen on ollut? (Miksi?)
6. Mitä olette ajatelleet siitä, että ryhmässä on ollut vain tyttöjä?
7. Alussa teitte erilaisia harjoituksia yhdessä. Millaisena koit koko ryhmässä työskentelyn? (Miksi?)

Onnellisten linnake -peli

8. Pelasitte myös Onnellisten linnake –lautapeliä yhdessä. Millainen kokemus Onnellisten linnake –lautapelin pelaaminen oli? Miksi?
9. Mitä piditte tehtävien suorittamisesta pelin aikana?
10. Oliko joku tehtävä/ tehtävät helppoja? (Miksi?)
11. Entä oliko joku tehtävä/tehtävät vaikeita? (Miksi?)
12. Millaista joukkueessa pelaaminen oli?
13. Mitä olisitte halunneet tehdä toisin?

14. Kerro omin sanoin, miksi olet pitänyt tai miksi et ole pitänyt Tyttöjen tunneista?
15. Mitkä asiat ovat olleet mieluisia Tyttöjen tunneilla? Miksi?
16. Mitkä asiat ovat olleet epämieluisia Tyttöjen tunneilla? Miksi?

Taidot

17. Mitä olet mielestäsi oppinut Tyttöjen tunneilta?
18. Koetko, että Tyttöjen tunneista on ollut hyötyä johonkin? Mihin?
19. Ovatko jotkut asiat muuttuneet ajattelussasi tai käyttäytymisessäsi Tyttöjen tuntien seurauksena? Jos ovat, niin mitkä?
20. Mitkä asiat ovat mielestäsi kehittyneet Tyttöjen tuntien seurauksena?
21. Mitkä asiat vaativat vielä kehittymistä?
22. Koetko että Tyttöjen tunnit ovat mielestänne kehittäneet teidän a) itsetuntoa, b) itseilmaisua (=tunteiden ymmärtämistä, havaitsemista, ilmaisua) c) yhdessä olemisen taitoja, d) ristiriitatilanteiden ratkaisemista?

Kehittäminen

23. Tyttöjen tunneille on luokista osallistunut vain tyttöjä. Mitä mieltä olette siitä, jos ryhmäkerroille olisi osallistunut myös poikia?
24. Pitäisikö mielestänne Tyttöjen tuntien toimintaa jatkaa tässä koulussa? Perustele, miksi pitäisi tai miksi ei pitäisi?
25. Pitäisikö teidän mielestä Tyttöjen tuntien kaltaista toimintaa toteuttaa muissakin kouluissa?
26. Pitäisikö teidän mielestänne jotkin asiat tehdä toisin? Miksi?
27. Mitä muuta haluat sanoa kokemuksistasi Tyttöjen tuntien suhteen?

Liite 2 Haastattelukysymykset ryhmäinterventiota ohjaaville opettajille

Tavoitteet ja lähtökohdat

1. Mitkä tekijät olivat lähtökohta Tyttöjen tuntien toiminnalle? Mistä saitte idean toteuttaa Tyttöjen tunteja?
2. Mitä tavoitteita teillä oli Tyttöjen tuntien toiminnalle? (Mitä, miten ja miksi?)
3. Miten tavoitteet ovat mielestänne toteutuneet?

Tuntemukset ja odotukset

4. Millaisia tuntemuksia oppilaanne/oppilaittenne osallistuminen Tyttöjen tunneille aiheutti teissä?
5. Millaisia tuntemuksia teidän mielestä Tyttöjen tunneille osallistuminen aiheutti oppilaassanne/oppilaissanne?
6. Millaisia odotuksia asetitte oppilaanne/oppilaittenne Tyttöjen tuntien osallistumiselle?

Taitojen kehittyminen

7. Miten kuvailisitte oppilaanne/oppilaittenne kehittymistä Tyttöjen tuntien osallistumisen seurauksena?
8. Ovatko Tyttöjen tunnit mielestänne kehittäneet oppilaiden seuraavia ominaisuuksia, Jos ovat, miten? Jos eivät, miksi? a) itsetuntoa, b) itseilmaisua, c) yhdessä olemisen taitoja, d) ristiriitatilanteiden ratkaisemista vai e) jotain muuta?
9. Miten Onnellisten linnakkeen tehtäväkorttien teemat ovat mielestänne toteutuneet: a)tunnetaidot, b)kaveritaidot, c)arjen hallinta, d) omat vahvuudet, e) rauhoittuminen ja stressin purkaminen?
10. Mitkä asiat Tyttöjen tuntien oppilailla ovat kehittyneet teidän mielestä?
11. Mitkä asiat Tyttöjen tuntien oppilailla vaativat vielä kehittymistä?
12. Oletteko havainneet Tyttöjen tuntien oppilaiden keskuudessa eroavaisuuksia kehittämisessä?
13. Millaisia ilmiöitä olette huomanneet tyttöjen keskuudessa Onnellisten Linnake-lautapelin yhteydessä?
14. Pitäisikö mielestänne Tyttöjen tuntien kaltaista toimintaa jatkaa tässä koulussa?
15. Pitäisikö Tyttöjen tuntien toimintaa yleistää kouluissa?
16. Alussa kävitte läpi Mielenterveysseuran käsikirjan tehtäviä ja sitten siirrytte Onnellisten Linnake-lautapelin pariin. Miksi ajattelitte vaihtaa harjoitusten sisältöä?

Prosessin onnistuneisuus

17. Mihin asioihin olette olleet tyytyväisiä Tyttöjen tuntien toiminnassa?
18. Jaoitte Tyttöjen tuntien alussa oppilaille omat vihkot. Ovatko tytöt täyttäneet omia vihkojaan?
19. Millaisiin seikkoihin joukkuejako perustui?

Kokemukset ja kehittäminen

1. Mitkä asiat Tyttöjen tunneissa vaativat vielä kehittämistä? / Mitä tekisitte toisin ensi kerralla?
2. Millä tavalla materiaali on vastannut teidät tavoitteita?
3. Muuttaisitteko jotain materiaalista? Mitä?
4. Miten olette kokeneet työskentelyn tyttöjen kanssa?
5. Entä jos ryhmässä olisi ollut lisäksi myös poikia tai vain poikia?
6. Mitä mieltä olette tästä koko prosessista?
7. Haluatteko sanoa jotain muuta?

Liite 3 Kysymykset 4b-luokan luokanopettajalle

1. Millaisia tunteita oppilaittenne osallistuminen Tyttöjen tunneille aiheutti teissä?
2. Millaisia tunteita Tyttöjen tunneille osallistuminen aiheutti oppilaissanne (Tyttöissä/ koko luokassa)?
3. Millaisia odotuksia asetitte oppilaittenne osallistumiselle Tyttöjen tunneille?
4. Ensimmäinen tyttöjen tunti oli 12.2. ja sen jälkeen he ovat tavanneet 10 kertaa. Oletko havainnut oppilaissa muutoksia, esimerkiksi heidän ajattelussaan, puheissaan tai käyttäytymisessä?
5. Mitkä asiat oman luokkasi Tyttöjen tuntien oppilailla ovat kehittyneet teidän mielestä?
6. Mitkä asiat oman luokkasi Tyttöjen tuntien oppilailla vaativat vielä kehittymistä?
7. Miten muuten kuvailisitte oppilaittenne kehittymistä Tyttöjen tuntien osallistumisen seurauksena? (joku oppilas/ yleisesti oppilaat)
8. Pitäisikö mielestänne Tyttöjen tuntien kaltaista toimintaa jatkaa tässä koulussa?
9. Pitäisikö mielestänne Tyttöjen tunteja yleistää kouluissa?
10. Haluatko sanoa jotain muuta?