



Tikkurilan lukiolaisten ryhmäyttäminen 2009



Aalto, Katariina
Chime, Kirsi
Heino, Jukka
Kivistö, Taru
Niskanen, Arto
Parkkonen, Olli
Pitkänen, Minttu

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

TIKKURILAN LUKIOLAISTEN RYHMÄYTTÄMINEN 2009

Aalto Katariina
Chime Kirsi
Heino Jukka
Kivistö Taru
Niskanen Arto
Parkkonen Olli
Pitkänen Minttu
Hoitotyön koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Helmikuu, 2010

Tekijät

Aalto, Katariina
Chime, Kirsi
Heino, Jukka
Kivistö, Taru
Niskanen, Arto
Parkkonen, Olli
Pitkänen, Minttu

Tikkurilan lukiolaisten ryhmäyttäminen 2009

Vuosi

2009

Sivumäärä 59

Huoli nuorten hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä on kasvanut. Tältä tarvepohjalta alkoi myös Laurea-ammattikorkeakoulun yhteistyö Tikkurilan lukion ja Tikkurilan seurakunnan kanssa vuosi sitten. Tuolloin pohdittiin millaiset vaikutusmahdollisuudet koulu yhteisöllä on nuoren elämään: kuinka syrjäytymistä voidaan ehkäistä. Tältä pohjalta opinnäytetyön tarkoituksena ryhmäytettiin Tikkurilan lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat syksyllä 2009.

Uuden ryhmän tavatessa ensimmäistä kertaa toisensa voi ilmapiiri olla usein jäykkä. Ryhmän aloitus on tärkeä asia, johon ryhmänohjaaja voi vaikuttaa. Luottamus ja avoimuus eivät välttämättä synny heti alkumetreillä vaan niiden syntyminen saattaa viedä paljon aikaa. Yksi keino tutustuttaa ryhmän jäseniä toisiinsa ovat erilaiset tutustumisleikit, joista löysimme monenlaisia eri variaatioita. Tutustumisen myötä ryhmään oli mahdollista synnyttää vapautuneempi ilmapiiri. Toimintapäivien tarkoitus oli ryhmäyttää opiskelijat hyväksikäyttäen draaman menetelmiä ja harjoitteita.

Toimintapäivien teema oli "reiluus", jonka ympärille päivän toiminnallinen osuus rakentui. Ohjelma koostui erilaisista tutustumisleikeistä, draamaharjoitteista ja heränneiden tunteiden läpikäymisestä. Käytetyt leikit pohjautuivat ryhmän ja draaman ohjauksen teoriaan.

Ryhmäyttämisellä pyrimme ehkäisemään syrjäytymistä ja vastavuoroisesti lisäämään nuorten välistä vuorovaikutusta. Uuden koulun alkaessa, opiskelijat ovat elämässään haastavassa vaiheessa henkilökohtaisen kasvun ja täyspäiväisen opiskelun suhteen.

Opiskelijaterveydenhuolto on kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tukemista ja terveydenedistämistä. Tällä pyritään tarjoamaan hyvä ja turvallinen pohja lukio-opiskelulle. Ryhmäyttämisen myötä olemme myös täten paneutuneet nuoren hyvinvointiin ja elämänlaadun vaikuttavuuteen. On tärkeää ymmärtää, että ympäristön antama hyväksyntä ja tuki ovat erityisen tärkeitä yksilön motivaatiota ja voimavaroja vahvistavina tekijöinä.

Asiasanat: ryhmäyttäminen, ryhmätoiminta, draama, syrjäytyminen, nuori, terveyden edistäminen

Tikkurila Unit
Degree programme in Nursing

Aalto, Katariina
Chime, Kirsi
Heino, Jukka
Kivistö, Taru
Niskanen, Arto
Parkkonen, Olli
Pitkänen, Minttu

Student grouping process in Tikkurila upper secondary school in 2009

Year 2009

Pages 59

Concern has grown up about the well-being and alienation of young people. The aim of our thesis was to study how the school community affects the lives of young people; how alienation can be prevented. Co-operation between Laurea University of Applied Sciences, Tikkurila upper secondary school and Tikkurila parish started on this basis in 2009.

Atmosphere can often be stiff when a new group is built. That is one of the reasons why the role of the instructor was important at the beginning of grouping sessions. Trust and transparency does not necessarily occur in the beginning of grouping. The development of groups may take a long time. One way to familiarize the group members was to use different forms of familiarization games. During the familiarization liberated atmosphere was created. The objective of Days of Action was to group students using drama techniques and exercises.

Action Days' theme was "fairness", around which the functional part of the day was structured. The program consisted of various familiarization games, drama exercises and processing the emotions that were aroused during the day. The exercises were based on the theory of group and drama steering.

Grouping aims to prevent exclusion and to increase the mutual interaction between young people. When starting at a new school, the students are in a challenging stage of personal growth in their lives and also due to full-time education.

Student health care is a holistic way to support student's well-being and promote their health. This aims to provide a good and safe base for high-school learning. It is important to understand that acceptance and support of the environment are particularly important reinforcing factors for the individual's motivation and resources.

Keywords: grouping, group activities, drama, social exclusion, youth, health promotion

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	LUKIO-ikäinen nuori	7
2.1	Tämän päivän nuoret tutkimuksien mukaan.....	7
2.2	Rahan käyttö	9
2.3	Nuorten harrastukset ja alakulttuurit	10
2.4	Syrjäytyminen nuorten elämässä	11
2.4.1	Koulukiusaaminen.....	13
2.4.2	Kiusatun ja kiusaajan profiili	15
2.4.3	Nuorten päihteidenkäyttö	16
2.5	Median vaikutus nuoriin	17
3	KOULUN ROOLI LUKIOLAISTEN TERVEYDENEDISTÄMISESSÄ.....	20
3.1	Opiskelijaterveydenhuolto.....	20
3.2	Terveystieto oppiaineena	24
4	RYHMÄ JA DRAAMATOIMINTA	25
4.1	Ryhmän määrittely.....	25
4.2	Ryhmän turvallisuus	26
4.3	Ryhmän muodostuminen.....	27
4.4	Ryhmän ohjaaminen	28
4.5	Draaman keskeiset käsitteet ryhmäytämisen näkökulmasta	30
4.6	Esteettinen kahdentuminen	31
4.7	Prosessidraama	32
4.8	Draamatyöskentelyn menetelmät	33
4.9	Draaman ja ryhmän arviointi.....	36
5	TOTEUTUKSEN KUVAUS	38
6	RYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTI	43
6.1	Lukiolaisten palaute	43
6.2	Terveydenhoitajan palaute.....	45
6.3	Ryhmän itsearviointi.....	46
7	POHDINTA	47
8	LÄHTEET	51
	Liite 1 Heipparallaa uudet lukiolaiset	7
	Liite 2 Kuntokallion toimintapäivä	7
	Liite 3 Tarina "Ulosjätetty"	7
	Liite 4 Palaute kysely ryhmäytymispäivästä Kuntokalliossa	7

1 JOHDANTO

Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien myötä nuorten ongelmat ovat konkretisoituneet ja nousseet huolenaiheiksi suomalaisten ajatuksissa. Koulusurmien saatossa on entistä enemmän alettu kiinnittämään huomiota nuorten hyvinvointiin. Nuorten epämääräinen pahoinvointi on yleistynyt. Pahoinvoinnin ilmentymiä ovat esimerkiksi erilaiset nuorten tekemät rikkeet sekä heillä esiintyvät aggressiot ja käytöshäiriöt (Auta ajoissa - Tukea nuoren hyvinvoinnin lisäämiseen 2008.) Yhteiskunnan tulisikin löytää keino millä ehkäistä nuorten pahoinvointia ja edistää heidän terveyttään.

Opinnäytetyön aiheena on Tikkurilan lukiolaisten ryhmäyttäminen 2009. Tikkurilan lukion terveydenhoitajat esittivät pyynnön, että vuoden 2008 tapaa järjestettäisiin myös 2009 aloittaville lukiolaisille toiminnallinen ryhmäyttämispäivä. Opinnäytetyön suunnittelussa olivat mukana Tikkurilan lukion terveydenhoitajat sekä Tikkurilan seurakunnan opiskelijapastori ja nuorisotyöntekijä. Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisesti, järjestämällä ryhmäyttämispäivät Vantaan seurakuntayhtymän tiloissa Kuntokalliolla syksyllä 2009.

Opinnäytetyöryhmän päätavoitteena oli lukiolaisten ryhmäyttäminen, jonka avulla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä, vähentämään nuorten pahoinvointia, lisäämään nuorten välistä vuorovaikutusta ja luomaan yhteisöllisyyttä lukiolaisten välille. Lisäksi tavoitteiksi muodostuivat ryhmänohjaustaitojen kartuttaminen sekä erilaisten ryhmien parissa toimiminen. Jotta tavoitteisiin päästiin, oli tutustuttava nuorten terveyskäyttäytymiseen, ryhmien toimintaan ja ohjaamiseen, hyvinvointiin sekä syrjäytymisen ennalta ehkäisyyn. Draama valikoitui päivien toteutuksen välineeksi.

Vaikka nykyään lukioissa on käytössä luokaton systeemi, muodostavat opiskelijat kuitenkin ryhmiä ryhmäjakojen perusteella (L 1998/629). Kyseinen ryhmä saattaa muodostua hyvin erilaisista opiskelijoista (Kangas 2000: 24-26). Koulu onkin keskeinen osa nuorten elämää ja sieltä löytyy useita syitä, jotka saattavat johtaa nuorten syrjäytymiseen. Näitä ovat esimerkiksi heikko koulumenestys, alisuorittaminen, motivaation puute ja koulun keskeyttäminen. Koulun vastuulla on havaita ja ennaltaehkäistä jo varhaisessa vaiheessa nuorten ongelmia. Koko vastuu ei kuitenkaan ole pelkästään koululla, vaan myös vanhemmillä on vastuu nuorista ja heidän kasvatuksestaan. (Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007: 117-118.) Siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle on usein haastavaa aikaa nuorille. Toisen asteen koulutuksen aloittaa ikäluokasta melkein jokainen, mutta vain osa aloittaneista suorittaa toisen asteen tutkinnon loppuun. (Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4: 15). Koulutuksen järjestäjä on veloitettu laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä opiskelijoita väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaavan suunnitelman (Uvilan koulutoimi).

2 LUKIO-ikäINEN NUORI

Nuoruus voidaan jakaa kolmeen eri ikävaiheeseen. Varhaisnuoriksi luetaan 11-14-vuotiaat, keskinuoriksi 15-18-vuotiaat ja myöhäisnuoriksi 19-25-vuotiaat. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003: 18.) Lukiolaiset kuuluvat pääsääntöisesti 15-19-vuotiaiden ikäryhmään ja enemmistö on tullut lukioon suoraan peruskoulusta. Vaikka enemmistö lukiolaisista asuu vielä huoltajiensa kanssa, on voimakas itsenäistyminen keskinuorten ikävaiheessa tyypillistä. Myös kaveripiirin merkitys kasvaa ja koulua pidetään yhtenä nuorten keskeisistä elämänalueista. Näin siksi, että koulu toimii myös sosiaalisena kasvuympäristönä vaikuttaen suorasti myös nuoren hyvinvointiin. (Merimaa 2007: 7.)

Nuori etsii ennen kaikkea omaa itseään, mutta myös paikkaansa yhteiskunnassa. Lukio-ikäinen pohtii, mitä haluaisi tehdä aikuisena. Nuorella onkin useita kehitystehtäviä eli haasteita, joiden kohtaaminen ja niistä selviäminen mahdollistavat yksilön kehittymisen. Täten myös seuraavaan elämän kehitysvaiheeseen siirtyminen mahdollistuu. Nuoren tulisi löytää oma sukupuoliroolinsa ja samalla oppia hyväksymään fyysinen ulkonäkönsä. Myös suhteiden molempiin sukupuoliin tulisi kehittyä ja kypsyä. Niin itsenäistyminen vanhemmista kuin valmistautuminen avioliittoon ja perhe-elämään kuuluvat nuoren kehitystehtäviin. Nuoren tulisi myös ottaa vastuuta taloudellisista asioista ja pyrkiä vastuulliseen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Nuoren maailmankatsomuksen kehittyessä kasvavat myös nuoren henkilökohtaiset arvot ja moraali. (Dunderfelt 2004: 94-95, 99.)

2.1 Tämän päivän nuoret tutkimuksien mukaan

Joka kolmas lukiolainen tuntee päivittäin erilaisia fyysisiä oireita. Lukiolaistytöistä 14 prosenttia ja lukiolaispojista seitsemän prosenttia oirehtii keskivaikeaa tai vaikeaa masentuneisuutta. Heistä noin puolet kärsii päivittäin vähintään kahdesta fyysisestä oireesta. (Suomen lukiolaisten liitto 2008: 5-8, 15, 18.) Päivittäisistä oireista väsymys ja niskahartiakivut olivat enemmän tyttöjen kuin poikien ongelma. Masennusta ja koulu-uupumista esiintyi enemmän tytöillä kuin pojilla. Tytöt kärsivät lähes päivittäisestä päänsärystä ja väsymyksestä enemmän kuin pojat. (Kouluterveyskysely 2008.) Kun tukipalvelut puuttuvat, kasautuvat eri osa-alueiden ongelmat vähemmistölle lukiolaisten enemmistön voidessa hyvin. Jokaiselle lukiolaiselle tulisi tehdä opiskelun alkaessa kokonaisvaltainen psyykkisen ja fyysisen terveydentilan tarkastus. Tämä edesauttaisi osaltaan ongelmien ratkaisua ja samalla ehkäisisi ongelmien kerääntymistä. Lukiolaisten ohjaus- ja neuvontapalveluiden lisäämistä on painotettu: ajatus on, että henkilökohtaisen ohjaamisen tapaa tulisi lisätä. (Suomen Lukiolaisten Liitto 2008: 5-8.) Nykyään lukiolaiset ovat kuitenkin tyytyväisempiä opiskeluympäristöihinsä. Myös suhtautuminen koulunkäyntiin on kehittynyt positiivisempaan suuntaan. (Merimaa 2007: 73-74).

Nuorten epämääräinen pahoinvointi on yleistynyt. Pahoinvoinnin ilmentymiä ovat esimerkiksi erilaiset nuorten tekemät rikkeet sekä heillä esiintyvät aggressiot ja käytöshäiriöt. Jos nuori ei näe itsessään vikaa, ei hän välttämättä koe olevansa avun tarpeessa. Vastavuoroisesti onkin mahdollista, että nuori kokee joutuvansa silmätikuksi. Nuorten huumeiden käyttö, Internetissä vietetty aika, luvattomat poissaolot koulusta, vaikea ja keskivaikea masennus sekä kaverien puute ovat lisääntyneet. Vaikka verkkokaveruuksia syntyisi suuren Internetissä vietetyn ajan seurauksena, olisi myös tärkeää pitää kiinni fyysisistä kaverisuhteista. Koulun ja vanhemmuuden merkitystä nuoren elämässä ei pidä vähätellä. Nuorella tulisi olla säännöllinen päiväjärjestys tiettyine rutiineineen. Koulu luo nuorelle turvallisuuden tunnetta, sekä asettaa säännöt niille nuorille, joilta ne kotioloissa puuttuvat. Aikuisten keskinäinen välittäminen ja arvostus toimivat mallina nuorelle. On osattava ensiksi välittää itsestään, jotta voi välittää muista. Perheillä tulisi olla aikaa yhdessäoloon. Vanhempien pitäisi kannustaa nuoria elämässä sekä osoittaa aitoa kiinnostusta heitä kohtaan. (Auta ajoissa - Tukea nuoren hyvinvoinnin lisäämiseen 2008.)

Kouluterveyskyselyn 2008 mukaan noin kolmasosa vastanneista sanoi, että vanhemmat eivät aina tiedä heidän olinpaikkaansa viikonloppuisin. Noin kymmenen prosenttia nuorista koki keskusteluvaikeuksia vanhempiensa kanssa. Katsottaessa vuosia 2000 - 2008, nuoret eivät koe keskusteluvaikeuksien helpottuneen. Vaikka pojat ovat kokeneet fyysisistä uhkaa useammin kuin tytöt, eivät uhkakokemukset ole määrällisesti lisääntyneet vuosien 2000 - 2008 aikana. Noin seitsemän prosenttia vastaajista koki tehneensä toistuvia rikkeitä vuoden aikana: prosentuaalisia muutoksia rikkeiden tekemisessä ei juuri ole, kun tarkastelussa ovat vuodet 2000 - 2008. (Kouluterveyskysely 2008.)

Vuonna 2000 yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että koulun fyysisissä tiloissa oli puutteita. Vuonna 2008 tätä mieltä oli enää 42 prosenttia vastaajista. Enemmistö tytöistä koki, että kouluilmapiirissä oli ongelmia. Siinä, miten nuoret kokevat tulewansa kuulluksi koulussa, ei ole tapahtunut suurempia muutoksia vuosina 2000 - 2008. Kun tarkastellaan opiskeluun liittyvää työmäärää, on ongelma todellisempi tytöille kuin pojille: vuodesta 2000 tulos on kuitenkin tasaisesti vähentynyt. Vaikka opiskeluvaikeuksia esiintyi hieman enemmän tytöillä kuin pojilla, olivat tulokset kuitenkin hyvin samankaltaisia kaikkina kyselyvuosina. Noin kymmenen prosenttia vastaajista koki avun puutetta koulunkäyntiä ajatellen. Vuonna 2008 vastaajista noin kuusikymmentä prosenttia ei syönyt kaikkia kouluruokaan kuuluvia aterianosia. Puolestaan noin joka kolmas kertoi syövänsä epäterveellisiä välipaloja vähintään kaksi kertaa viikossa. Pojilla epäterveelliset välipalat olivat yleisempi kuin tytöillä. Vastaajista 40 prosentille nukkumaanmeno aika koittaa myöhemmin kuin kello 23. Enemmistö myöhään nukkumaan menevistä on poikia. (Kouluterveyskysely 2008.)

2.2 Rahan käyttö

Brändit ja kuluttaminen ovat osa nykypäivän nuorisokulttuuria. Jo varhaisteini-iässä merkit ja kuluttaminen muodostavat osan sosiaalisesta arvosta, suosiosta, roolista ja menestyksestä. Nuorten merkkimieltymykset kohdistuvat vaatteisiin, elektroniikkaan sekä erilaisiin harrastevälineisiin. Rahaa nuoret kuluttavat elokuviin, kahviloihin sekä virtuaalipeleihin. (Väestöliitto - Rahan käyttö.) Nuorten rahankäyttö on lisääntynyt vuosina 2000 - 2008. Vuonna 2000 reilu 30 prosenttia kouluterveyskyselyyn vastanneista sai 17 euroa käyttörahaa viikossa. Vuonna 2008 vastaajista jo 45 prosenttia sai käyttöönsä saman summan viikoittain. (Kouluterveyskysely 2008.)

Väestöliitto on kerännyt yhteen keinoja, joilla vanhemmat voivat kehittää jälkikasvunsa vastuullista rahankäyttöä. Nuorelle on hyvä antaa käyttöön kohtuullinen viikko- tai kuukausiraha. Tärkeää on, että nuorella olisi myös mahdollisuus lisäansioihin tekemällä esimerkiksi ylimääräisiä töitä sukulaisten luona. Ansaitakseen omaa rahaa nuori voi käydä kesätoissa. Ansioistaan nuori voi säästää vanhempien kanssa sovitun osan jonkin isomman kohteen tai tuotteen hankintaan. Vanhemmilla onkin vastuu nuoren kulutuksen kohtuullisena pitämisestä, sillä kaverisuhteet ja mainonta markkinointikoneistoinen vaikuttavat nuoren kulutustottumuksiin. Vanhempien täytyy osata ohjata nuorta kriittisyyteen mainonnan suhteen sekä opettaa nuorta hyväksymään itsensä ilman merkki-vaatteiden kuorta. (Väestöliitto - Rahan käyttö.) Kun nuori itsenäistyy, alkaa myös hänen taloudellinen itsenäistyminen. Säännöllisen palkkatyön yleistyessä ja muuttuessa päätoimiseksi tulonlähteeksi sukulaisilta saadut viikkorahat harvinaistuvat. (Autio & Paju 2005: 14-15.)

Nuorisobarometri 2005 -kyselyyn osallistuneet (N=2000) olivat 15-29 -vuotiaita. Kun tarkastellaan alle 25-vuotiaita täysipäiväisiä opiskelijoita, havaitaan tyttöjen käyvän poikia useammin töissä koulun ohella. Päätoimisista opiskelijoista joka kolmas on palkkatyössä. Tytöt ovat ilmoittaneet poikia useammin opintorahan sekä opintolainan omien käyttövarojensa lähteeksi. Täytyy kuitenkin huomata, että alle 20-vuotiaiden ikäryhmässä pojat ja tytöt opiskelevat yhtä yleisesti. Puolet kaikista opiskelijoista pitää opintorahaa henkilökohtaisen tulon lähteenä. Lukiossa tämä osuus on vain 24 % ja toisen asteen ammattitutkintoa suorittavilla 53 %. Myös sukulaisavun voi tulkita olevan nuorelle tärkeää, sillä taskurahaa vanhemmilta tai sukulaisilta saa noin neljäkymmentä prosenttia nuorista. Nuorisobarometrin mukaan vanhempien nuorille antama taloudellinen tuki painottuu perustoimentuloon: puolet nuorista on saanut vanhemmilta tukea vaatetukseen, puhelinlaskuihin sekä asumiseen. Nuoret, jotka ovat saaneet tukea vanhemmiltaan, ovat olleet myös tyytymättöimpiä omaan taloudelliseen tilanteeseensa. (Wilska 2005: 12-13, 17-20.)

Nuoret tasapainoilevat ja tekevät erilaisia valintoja kulutustaan koskien. Näin siksi, että taloudelliset resurssit ovat niukat opiskelun vuoksi, työsuhteet ovat osa-aikaisia ja tulot epä-säännöllisiä. Nuorten tulot ovat usein pienet, mutta menot sitäkin suuremmat. Tulojen vähäisyyteen vaikuttaa myös työttömyys. Vanhempien antama taloudellinen tuki on merkityksellinen myös siksi, että sillä on huomattu olevan suuri vaikutus nuoren kulutuskäyttäytymiseen. Nuorten maksumoraali on ollut hyvä, vaikka siinä onkin ollut havaittavissa heikentymisen merkkejä. Merkit ovat voineet esiintyä esimerkiksi hoitamattomien matkapuhelinlaskujen muodossa. (Lehtinen & Peura-Kapanen 2005: 107-108.)

2.3 Nuorten harrastukset ja alakulttuurit

Vapaa-ajan merkitys nuoren elämässä on suuri. Etenkin, jos sitä tarkastellaan kasvu- ja oppimisympäristön kontekstissa. Näin ollen onkin tärkeää, että vanhemmat kannustavat nuoria harrastusten pariin. Nuoren harrastamisen ei kuitenkaan tulisi olla liian vakavaa tai suorituskeskeistä. Päinvastoin, kyse tulisi olla vapaaehtoisuudesta ja harrastuksesta nauttimisesta. (Varis.) Tammelinin (2009) mukaan liikunnan harrastaminen ei ole vähentynyt. Kouluterveyskyselyyn (2008) vastanneista kuusikymmentä prosenttia kuitenkin tunsivat harrastavansa liian vähän liikuntaa viikossa. Lähes joka viides vastanneista puolestaan koki fyysisen kuntosaa keskinkertaiseksi tai jopa huonoksi. Tytöt korostivat vastauksissaan poikia enemmän kunnan keskinkertaisuutta tai huonoutta. (Kouluterveyskysely 2008.) Nuorten liikkuminen on monen tekijän summa. Siihen vaikuttavat muun muassa ikä, sukupuoli, terveys, taidot, ylipaino, kunto, perhe, kaverit, asuinpaikka, lähiympäristö, vuodenaika ja koulu. (Tammelin 2009.) Kouluterveyskyselystä (2008) käy ilmi, että vuonna 2008 vastaajista noin joka kymmenennellä oli ylipainoa.

Nuoren harrastuksien puutteeseen voi olla monia syitä. Esteiksi harrastuksille voivat muodostua jaksamattomuus tai vähäinen kiinnostuneisuus, mahdollisuuksien ja tarjonnan puute, harrastuksien vaatavuus tai tietämättömyys harrastustarjonnasta ja niiden aikatauluista. Nuoret toivovatkin tietoa erilaisista harrastusmahdollisuuksista. Harrastamisella on useita hyviä puolia, sillä aktiivinen tekeminen kannustaa terveellisiin elämäntapoihin, tuo rytmiä ja säännöllisyyttä nuoren elämään, vähentää tupakointia, lisää koulussa viihtymistä sekä ehkäisee nuoren syrjäytymistä. (Auta ajoissa - Tukea nuoren hyvinvoinnin lisäämiseen 2008.)

Jos alakulttuureja ajatellaan ryhmäkokojen kautta, on tavallisten nuorten eli tavisten ryhmä kooltaan suurin. Tavallisten ryhmään kuuluvat nuoret eivät koe tietoisesti erottuvansa muista ulkoisilla symboleilla, mutta ovat toisistaan tyyliltään täysin heterogeeninen, epäyhtenäinen ryhmä. Hip-hoppariksi pukeutuva nuori voi kutsua itseään tavikseksi samoin kuin nuori, jolla on jalkapallojoukkueen pelipaita päällä. Samanaikaisesti muut nuoret saattavat tulkita heidän

kuuluvan tyyliin hip-hoppiin tai urheilufanatismiin. Rap/Hip-hopryhmät edustavat tyyllistä valtavirtaa näyttäytyen pukeutumisen, puhutavan ja elämänsentien kautta. Ryhmällä on epäselvät rajat ja se pitää sisällään erilaisia variaatioita. Hevimusiikin suosio on noussut 1990-luvulla ja hevarit ovatkin näkyvin tyyliin nuorten keskuudessa. Tämäkin tyyliin ei muodosta yhtenäistä joukkoa vaan kyse on heterogeenisestä ryhmästä. 1980-luvulla hevimusiikin siirryttyä valtavirtaan, alkoi ryhmä jakaantua osiin suosimansa musiikkityylin mukaan. Tässä yhteydessä myös nuorten suosimasta goottityylistä tuli oma ryhmänsä. Nykyään hevarit luokitellaan nuorten keskuudessa yksinkertaisesti rokkareiksi. (Salasuo 2006: 40-43.)

Skinit ja uusskinit ovat ainoa alakulttuurien ryhmä, joka on säilyttänyt ideologian ja symboliikan vanhankaltaisen alakulttuurin mukaisesti. Tämä on pieni ryhmä, josta vain pieni osa noudattaa skinien perinteistä ulkoasua: maihinousukengät, pilottitakki ja kalju. Ryhmä on myös ainoa, joka asettuu yhteiskunnan ulkopuolelle ja on tietoisesti muita vastaan asettuva ryhmä. Skinien ääriäissä ovat natsiskinit, jotka nuorten mukaan ovat pelättyjä ja vihattuja. Punkkarit ovat pieni ryhmä, jonka symbolit ja ulkoiset merkit ovat selviä, mutta ideologia nykyisin ohut. Ryhmällä on pikemminkin pyrkimys erottautua ulkoisesti, kuin luoda yhtenäistä ideologiasältöä tai vastakkainasettelua muiden kanssa. Punkkarit suosivat pukeutumisessaan perinteisiä anarkia-symboleita, irokeesi-kampauksia, niittejä ja kettinkejä. (Salasuo 2006: 40-43.)

Rullalautailu eli skeittaus on nykyään pikemminkin harrastus kuin alakulttuurinen ilmiö. Skeittarit ovat heterogeeninen ryhmä ja siihen voi kuulua lähes kuka vain. Myös ryhmän ideologia ja symboliikka on hajonnut ja sekoittunut nuorisokulttuurin yleisempään maisemaan. Skeittaus on korostuneesti poikien ja nuorten miesten harrastus, joka kytkeytyy kaupunkikulttuuriin. Pissikset taas ovat tyyliin edellisistä poikkeava tuore ilmiö. Kyseessä on nuorten käyttämä haukkumanimi. Pissikset käyttävät runsaasti meikkiä, heillä on kemikaalein käsitellyt hiukset sekä pukeutuminen on seksuaalisesti provosoivaa. Myös kovaääninen keskustelu, kirosu, tupakanpolto ja alkoholinkäyttö usein yhdistetään pissiksiin. (Salasuo 2006: 40-43.)

2.4 Syrjäytyminen nuorten elämässä

Yleisesti syrjäytyminen ymmärretään kasaantuvana ja jatkuvana huono-osaisuutena, osaamattomuutena ja resurssien puutteena. (Turtiainen & Kauppinen 2004: 123). Syrjäytyjällä on jokin kohde, kuten koulu tai kaveripiiri, josta hän syrjäytyy. (Raunio 2006: 12). Syrjäytynyt ei kykene vaikuttamaan omaan elämäntilanteeseensa ja taustalla voi olla sosiaalisia ongelmia. Syrjäytymiseksi voidaan katsoa kuuluvan syrjäänvetäytyminen omasta tahdosta ja muiden harjoittama syrjintä, joka ilmenee lähinnä kiusaamisena. (Aho 1999: 321.)

Ensisijaisesti syrjäytyminen nuorten kohdalla on kaverisuhteiden menettämistä (Turtiainen & Kauppinen 2004: 124). Kouluterveyskyselyn 2008 vastaajista noin kahdeksan prosenttia sanoo, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. Pojat vastasivat tähän kysymykseen myöntävästi kaksi kertaa niin paljon kuin tytöt. (Kouluterveyskysely 2008.) Nuorten kohdalla syrjäytymiseen johtavia persoonallisia piirteitä ovat ujous, hiljaisuus tai valtaväestöstä poikkeava fyysinen tai psyykinen erillaisuus. Taustalla voivat olla vaikeat kotiolot, vanhempien alkoholismi tai traagiset, yllättävät tapahtumat. Nuoret eivät yleensä liitä syrjäytymistä taloudellisiin ongelmiin. (Turtiainen & Kauppinen 2004: 124.) Nuoret viettävät suuren osan valvellaoloajastaan koulussa, joten koulun psykososiaaliset ja fyysiset olosuhteet vaikuttavat nuorten terveyteen ja hyvinvointiin. Syrjäytymisen takana saattaa olla tunnistamattomia oppimisvaikeuksia ja voi olla, ettei nuori saa oppimisvaikeuksiinsa apua. Kouluissa tehtyjen kyselyjen mukaan oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen ja lapsen kotona saama tuki kulkevat käsi kädessä. Syrjäytyminen voi johtua yhdestä tai useammasta syystä. (Perttilä, Kautto, Lounamaa, Luopa, Ritamo, Rimpelä, Pesonen & Zotow 2003: 14.) Itse syrjäänvetäytyvä nuori käyttäytyy usein siten, ettei hän ole muiden silmissä helposti lähestyttävä. Taustalla voi olla huono itsetunto ja sosiaalisten taitojen kehittymättömyys. Tällöin nuori yrittää luoda itsensä ympärille suojamuuria omalla käytöksellään. Yksinäisyydestä johtuen nuoren itsearvostus saattaa olla heikko. Toisaalta heikko itsearvostus saattaa myös olla syy yksinäisyyteen. (Aaltonen ym. 1999: 301.)

Koulu on keskeinen osa nuorten elämää. Koulunkäynnistä löytyy useita syitä, jotka saattavat johtaa nuorten syrjäytymiseen. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi heikko koulumenestys, alisuorittaminen, motivaation puute ja koulun keskeyttäminen. Vanhempien lisäksi kouluilla on vastuu nuorista ja heidän kasvustaan vastuullisiksi ja yhteiskuntakelpoisiksi yksilöiksi. Yksi koulun tehtävistä on tuottaa nuorille riittävä tieto- ja taitotaso elämässä selviytymiseen. (Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007: 117-118.) Nuori voi kokea itsensä epäonnistuneeksi oppijaksi, mikäli hänen tieto- ja taitotasonsa on vajavainen. (Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4: 16). Toisaalta koulun tulee myös ennaltaehkäistä ja havaita varhaisessa vaiheessa nuorten ongelmia. Yhteiskunnan näkökulmasta koululla on iso rooli syrjäytymisen ehkäisyssä. (Karppinen ym. 2007: 117-118.)

Peruskoulusta siirtyminen toiselle asteelle on nuorten syrjäytymiselle kriittistä aikaa. Lähes kaikki nuoret käyvät loppuun peruskoulun, mutta toisen asteen ulkopuolelle jo alkuvaiheessa tai keskeytymisen kautta jää huomattavasti suurempi osa. Noin joka kymmenes nuorista ei jatka toiselle asteelle lainkaan. Toisen asteen koulutuksen aloittaa ikäluokasta noin 94 %, mutta vain 82 % aloittaneista suorittaa toisen asteen tutkinnon loppuun. Koulutuksen keskeyttäminen on niin ikään yksilöllinen sekä yhteiskunnallinen ongelma. (Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4: 15.)

Nuorten syrjäytymisuhka ei liity vain nuoren perheen tai nuoren sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ongelmiin, vaan uhka syrjäytymisestä voi alkaa koulun toimitapojen seurauksena. Koulussa tulee tarjota riittävästi opintojen ohjausta ja kohdella nuoria oikeudenmukaisesti. Näiden puute saattaa johtaa ulkopuoliseksi jäämisen tunteen syntymiseen ja nuori saattaa alkaa välttelemään vaikeaksi kokemiaan tilanteita. Tämä saattaa johtaa luvattomiin poissaoloihin ja lisätä syrjäytymisriskiä. (Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4: 16.)

2.4.1 Koulukiusaaminen

Kiusaaminen voi olla ohimenevää tai pitkäkestoista. Kiusaamiskeinoina voidaan käyttää esimerkiksi loukkaamista, nöryyttämistä tai fyysistä satuttamista. Syrjitty ei yleensä pysty puolustautumaan kiusaajia vastaan. Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suorana kiusaamisena voidaan pitää fyysistä ja verbaalista satuttamista. Epäsuora kiusaaminen puolestaan on vuorovaikutussuhteiden vahingoittamista tai kiusaamisen kohteen sulkemista ryhmän ulkopuolelle. (Pörhölä 2007: 8-9.) Epäsuora kiusaaminen on yleensä näkymätöntä ja aikuisten on sitä vaikea havaita. Kiusaamisena pidetään toistuvia negatiivisia tekoja kiusattua kohtaan. Tosin yksikin vakava ahdistelu voidaan määritellä koulukiusaamiseksi, mikäli ahdistelun kohteeksi joutunut niin kokee. Kiusaamisena ei kuitenkaan pidetä eri henkilöihin kohdistuvia satunnaisia harmittomia tekoja. (Aaltonen ym. 1999: 344.)

Kiusaaminen ei missään tapauksessa rajoitu ainoastaan kouluajalla tapahtuvaan kiusaamiseen, vaan sitä voi esiintyä vapaa-ajallakin. Tapahtumaympäristönä voi olla esimerkiksi Internet. Kirjallisuudessa tätä ilmiötä kutsutaan nettikiusaamiseksi. Kiusattu voi saada ilkeitä viestejä, hänestä voidaan kirjoitella alatyylisiä tekstejä eri keskustelufoorumeille tai hänestä saatetaan julkaista Internetissä valokuvia tai videoita. Tällöin kiusaaminen saattaa tapahtua myös anonyymisti tai tekaistulla nimellä, eikä kiusattu välttämättä saa tietää, kuka tai ketkä häntä kiusaavat. Myös kännykän avulla tapahtuvan kiusaamisen, esimerkiksi häirintäsoittojen, kännykkäkameralla otettujen kuvien lähettämisen tai herjaavien tekstiviestien lähettämisen katsotaan ainakin osittain kuuluvan nettikiusaamiseen. (Lämsä 2009: 65.)

Koulutuksen järjestäjä on veloitettu laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä opiskelijoita väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä suojaavan suunnitelman. Sen toteutumista ja noudattamista tulee valvoa. Kiusaamisen vaikutukset vaikuttavat usein oppilaan koulumenestykseen, jatko-opintoihin sekä voivat heijastua koko elämään. Kiusaamisella on vaikutusta kokonaisvaltaiseen yksilön kehitykseen, sekä kiusatulle että kiusaajalle. Koulun järjestysäännöissä täytyy olla näkyvissä, että kiusaaminen on kiellettyä. (Ulvilan koulutoimi.)

Koulukiusaaminen on kiusatulle aina subjektiivinen kokemus. Jokainen voi itse määritellä, milloin kyse ei enää ole normaalista kiusoittelemasta, vaan kokemusta voidaan kutsua kiusaamiseksi. "Koulukiusaaminen on tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa, psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan, toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti". (Aaltonen ym. 2003: 344.) Tilanteissa, joissa kiusaamista yleisimmin esiintyy, ei useinkaan ole opettaja läsnä. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi luokissa ja käytävillä tapahtuva oppituntien odottelu sekä välitunnit ja ruokatunnit. On myös havaittu, että kiusaamisen riski on suurimmillaan tunteilla, joissa opetus poikkeaa tavallisesta luokkahuoneesta annettavasta opetuksesta. Näitä tunteja ovat taito- ja taideaineiden tunnit. Usein etenkin liikuntatunnit nousevat pinnalle oppilaiden puhuessa koulukiusaamisesta. (Lämsä 2009: 62-63.)

Kouluterveys 2008 -kyselyn mukaan lukion 1. ja 2. vuosikurssilaisten vastaukset (N= 28609) koulukiusaamiseen liittyen olivat hyvin samankaltaisia. Molempien vuosikurssien vastauksista kävi ilmi, että kiusatuiksi on joutunut kerran viikossa tai useammin kaksi prosenttia vastanneista. Vastaajista harvemmin kiusatuiksi koki joutuneensa keskimäärin joka kymmenes. Vastaajista yhdeksän kymmenestä ilmoitti, ettei heitä ole kiusattu lainkaan. Kyselyssä selvitettiin myös lukiolaisten osallistumista muiden oppilaiden kiusaamiseen. Vastanneista (N= 28601) kaksi prosenttia kertoi kiusanneensa muita oppilaita kerran viikossa tai useammin. 15 % ilmoitti kiusanneensa muita oppilaita harvemmin kuin kerran viikossa. Neljä viidesosaa vastanneista ei ilmoittanut kiusaavansa lainkaan. Kolmas kiusaamiseen liittyvä kysymys käsitteli koulun henkilökunnan puuttumista kiusaamiseen. Joka neljäs kiusaamisen uhriksi tai kiusaamiseen osallistuneista ilmoitti, että koulun henkilökunta on puuttunut kiusaamiseen. Kolme neljäsosaa vastanneista koki, ettei kiusaamiseen ole puututtu lainkaan koulun puolelta. Kun vertaillaan yläkoululaisten ja lukiolaisten vastauksia kiusaamiseen liittyen, käy ilmi, että kiusaaminen on yleisempää peruskoulun yläluokilla. Erityisesti harvemmin kuin kerran viikossa kiusatuiksi joutuneiden osuus oli huomattavasti suurempi peruskoululaisilla kuin lukiolaisilla. Lisäksi vastaajat kokivat, että peruskoulussa kiusaamistilanteisiin on puututtu huomattavasti herkemmin henkilökunnan toimesta. (Kouluterveys 2008 -kysely.)

Ensimmäinen askel kiusaamisen ehkäisemiseksi kouluissa on lisätä tietoisuutta kiusaamisesta, varsinkin vaikeasti havaittavan kiusaamisen muodoista ja vahingollisuudesta. On tärkeää, että oppilaat ja opettajat osaavat tunnistaa monenlaista kiusaamista sekä suhtautua siihen oikein ja vakavasti. Opettajien tulisi kiinnittää huomiota verbaalisiin ja fyysisiin hyökkäyksiin sekä selän takana tapahtuvaan ihmissuhteiden vahingoittamiseen. Täytyy myös huomata, että aikuiset voivat tehdä erilaisia tulkintavirheitä kiusaamisesta esimerkiksi tarkkailemalla oppilaita, kun nämä keskenään ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Täytyy osata kiinnittää myös huomiota siihen, kenestä esimerkiksi vitsejä kerrotaan sekä kenelle niistä useimmiten sanaillaan ja kuinka kyseinen henkilö niihin reagoi. (Karhunen & Pörhölä 2007.)

Koulukiusaamiseen ehkäisyyn on kehitetty useita strategisia malleja kuten vertaissovittelumalli, jota useat kunnat hyödyntävät toiminnassaan. Vertaissovittelumalli on vaihtoehtoinen yhteisöllinen ja ratkaisukeskeinen menetelmä oppilaiden arkipäiväisten riitojen sovitteluun. Mallissa sovittelun kohteeksi joutuneita hieman vanhemmat, sovittelijoiksi koulutetut oppilaat, auttavat sovittelun kohteita löytämään ratkaisun ristiriitaansa itse. Sovittelussa osapuolet voivat kuvata tuntemuksiaan, kertoa omat näkemyksensä tapahtuneesta ja samalla pohtia erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi. Sovittelijaoppilaat toimivat tilanteessa lähinnä keskustelua ohjaavina henkilöinä. Menetelmän käyttö vähentää koulujen jokapäiväisiä toimintahäiriöitä ja samalla kasvattaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja. (Suomen sovitteluforum.)

2.4.2 Kiusatun ja kiusaajan profiili

Lähes kaikki joutuvat jossain vaiheessa kiusaamiskokeilujen kohteeksi, mutta vain pieni joukko joutuu jatkuvan kiusaamisen uhriksi. Kiusaamisen uhri kokee usein olonsa ahdistuneeksi, pelokkaaksi ja turvattomaksi. Lisäksi uhri on usein varovainen, vetäytyvä, herkkä ja hiljainen. Uhri saattaa olla ulkonäöllisesti tai käyttäytymiseltään valtaväestöstä poikkeava. Tällaiset seikat voivat johtaa kiusaamiseen. Myös uutena porukkaan tuleva voi joutua muita herkemmin kiusaamisen uhriksi. Itseluottamus vähenee kiusaamisen jatkuessa. Myös kaverisuhteista selviytymisen tunne pienenee. Uhri saattaa suhtautua epäluuloisesti muihinkin kuin kiusaajiin, koska kokee näiden ajattelevan samoin kuin kiusaaja. (Aaltonen ym. 2003: 346.)

Kiusaamisen uhrit voidaan jaotella neljään eri tyyppiin: passiivinen uhri, äidinpoika, masentunut henkilö kiusan kohteena tai provosoiva uhri. Passiivinen uhri viestittää käyttäytymisellään olevansa arvoton ja turvaton. Passiivinen uhri ei yleensä reagoi kiusaamiseen vaan saattaa vetäytyä kuoreensa. Vanhemmat ja opettajat eivät usein havaitse kiusaamista. Äidinpojat ovat usein jo pieninä olleet herkkiä ja varovaisia. Heidän suhteensa äitiin on erityisen tärkeä ja äiti usein ylihuolehtii lapsestaan. Ylihuolehtiminen saattaa olla kiusaamisen seurausta tai aiheutua kiusaamisesta. Masentuneella henkilöllä voi olla ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä ja masentuneen olemus on usein apaattinen ja surullinen. Masentuneet ovat usein vetämättömiä, saamattomia ja keskittymiskyvyttömiä, jonka johdosta he saattavat joutua helposti muiden oppilaiden kiusaamiksi. Provosoiville uhreille on ominaista aggressiivisuus ja ahdistuneisuus. Tällaiset henkilöt ovat usein lyhytjäntteisiä ja keskittymisongelmaisimpia. Provosoiva uhri provosoi luokkakavereita ja saa toiminnallaan heidät ärsyyntymään ja hermostumaan. (Aaltonen ym. 2003: 346 - 347.)

Kiusaajia yhdistävä piirre on aggressiivisuus. Kiusaaja käyttäytyy usein aggressiivisesti koulukavereita, aikuisia ja vanhempia kohtaan. Kiusaajilla on usein myönteisempi kuva väkivaltais-

ten keinojen käytöstä kuin muilla oppilailta. Kiusaajien luonteenomaisia piirteitä ovat kontrolloimaton käytös ja alistaminen. Lisäksi he ovat usein impulsiivisia, epäempaattisia ja helposti ärttyviä. Kiusaajalla on yleensä pysyvä rooli ja hän harvoin toimii yksin. Kiusaaja valitsee usein kiusaamisen kohteeksi itseään heikomman henkilön. Poikien kiusaaminen on usein suoraa ja tyttöjen kiusaaminen epäsuoraa. Tässä kohdassa suoralla kiusaamisella tarkoitetaan fyysistä väkivaltaa ja uhrin suoranaista arvostelua kun taas epäsuoralla kiusaamisella viitataan esimerkiksi uhrin selän takana tapahtuvaan haukkumiseen. (Aaltonen ym. 2003: 348.)

Kiusaaja saattaa pitää uhriaan kiusaamisen syynä. Uhrissa saattaa olla jokin ominaisuus, joka ärsyttää kiusaajaa. Kiusaaja ei pysty eläytymään kiusatun tunteisiin ja kiusaaminen saattaaakin johtua kiusaajan omasta pahasta olost. Kotona tapahtuva väkivalta tai negatiivinen palaute voivat olla syy pahan olon takana. Kiusaajat kokevat tulevansa palkituiksi voittamalla uhrin. Näin ollen kiusaamisesta jää kiusaajalle onnistumisen tunne. Nuoren kasvutaustat, kuten varhaislapsuuden etäinen suhde vanhempiin, saattavat johtaa kiusaamiseen. Usein kiusaajan kasvatuksesta on puuttuneet selvät rajat. Nuoret eivät ymmärrä kiusaamista välttämättä rikollisena toimintana, vaan se saattaa olla ryhmässä tapahtuva hauska teko. (Aaltonen ym. 1999: 348 - 349.)

2.4.3 Nuorten päihteidenkäyttö

Nuoruus ikävaiheena sisältää hyppyjä aikuisuuteen. Nuori kaipaa voimakkaita elämyksiä ja kokemuksia, sekä laittaa itsensä alttiiksi monenlaisille asioille ja kokeilee rajojaan. Erityisesti murrosiässä nuori ilmaisee itseään voimakkaasti ja tämä saattaa näkyä riskikäyttäytymisenä. Riskikäyttäytyminen näkyy järjestyksen, normien ja yhteiskunnan vastustamisena. Ilmenemismuotoja sille ovat alkoholi ja tupakka, jotka ovat osa nuorisokulttuuriin sisältyvää elämäntapaa. Nuori tavoittelee riskikäyttäytymisellä sisäistä tasapainoa, ja aluksi se voi liittyä jonkun ongelman ratkaisuun. Nuori hakee arvostusta ja nuoren mielestä riski siirtyy sille, joka aiheuttaa paha olo eli esimerkiksi nuorelle rajoja asettaville vanhemmille. Nuori ei ymmärrä olemassa olevaa riskiä vaan seuraukset näkyvät useimmiten vasta vuosien päästä. Nuori pyrkii samaistumaan kavereihinsa ja saamaan hyväksyntää yhdenmukaisella käyttäytymisellä, esimerkiksi tupakoimalla. Tupakointi ja alkoholinkäyttö kokeiluina ovat myös nuoren pyrkimystä itsenäistymiseen ja vanhemmista irrottautumiseen. (Aaltonen ym. 2003: 284-285.)

Päihteitä käyttävän nuoren elämäntyyli johtaa lyhyeen yöneen ja myöhäiseen nukkumaanmenoaikaan. Päivittäin tupakoivien nuorten on myös todettu hoitavan terveyttään välinpitämättömämmin sekä kiinnostus terveyden ylläpitämiseen on alhaisempaa kuin tupakoimattomilla nuorilla. Nuoret itse mieltävät, että tupakoivat ovat huonoja urheilussa, kun taas tupakoimattomat ovat siinä hyviä. Koulumenestys on parempaa päihteettömillä kuin päihteitä

käyttävillä nuorilla. Tupakointi ja alkoholinkäyttö ovat yleisempää niillä nuorilla, jotka viettävät vapaa-aikansa television ääressä eivätkä käy harrastuksista. Tupakointikokeilujen houkutus on suurimmillaan 12-16-vuotiailla nuorilla (Aaltonen ym. 2003: 287-290.) Noin joka kymmenes lukiolaisista sanoo polttavansa tupakkaa päivittäin. Alkoholien käyttö astuu kuvioihin pari vuotta myöhemmin ja etenkin 18-vuotiaina alkoholia käyttää humalatarkoituksella vähintään kerran kuukaudessa noin joka kolmas nuori. Huumeita on kokeillut ainakin kerran noin 12 prosenttia vastaajista. (Kouluterveyskysely 2008.) Nuorten runsas päihteen käyttö voi altistaa nuorta syrjäytymiseen (Väärälä, Gröhn, Mauriala & Sarvimäki 2003: 25).

2.5 Median vaikutus nuoriin

Mediakasvatus on kuulunut Suomen yhteiskuntaan vuosikymmenien ajan. Uusimmista kansallisista opetussuunnitelman perusteista voidaan löytää mediakasvatukseen velvoittava kokonaisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman sisällössä on huomioitu teknologian tarjoamat ulottuvuudet sekä kehoitus seurata lasten median käyttöä. Asia on silti koettu haastavaksi kasvattajien kesken. Nykypäivän mediakasvatus on moniulotteista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda valmiuksia kriittiseen medialukutaitoon. (Aula & Järvinen 2007: 3.)

Mediakasvatus liittyy perusopetukseen sekä lukiokoulutuksen opetussuunnitelmaan. Ei ole kuitenkaan kyse erillisestä oppiaineesta, vaan integroitavaksi tarkoitetuista sisältökokonaisuuksista. Mediakasvatuksella on tarkoitus kehittää osallistuvaa, yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista viestintää. Mediakasvatuksen tulisikin tapahtua niin, että se sisältyisi useaan oppiaineeseen yli oppiainerajojen. Ongelmaksi kuitenkin koituu se, että opettajat kokevat, ettei heidän tekninen osaamisensa riitä mediakasvatuksen tarpeisiin. Mediakasvatuksessa on kyse tavoitteellisesta vuorovaikutuksesta. Sen osapuoliin kuuluu kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri. Kun henkilö on medialukutaitoinen, hän ymmärtää ja hyödyntää mediakulttuurisia ilmiöitä medialukutaidotonta eettisemmin, laajemmin ja syvemmin. (Kupiainen & Sintonen 2009: 28-31.)

Kun nuori avaa television tai lukee sanomalehteä, saattaa hän törmätä asioihin, jotka koskevat jollain tavalla nuoria tai nuoren omaa elämää. Mediat siis tuovat nuorten ulottuville kuvia näistä itsestään. Toisaalta, kuvat ovat usein vain medioiden omia käsityksiä siitä, mikälaista on olla nuori. (Modinos & Suoninen 2003: 39-42.)

Parhaimmillaan media kehittää nuoren tietoja ja taitoja. Media voi olla motivoiva ja elämysvoimainen ympäristö kasvatuksen ja kehityksen tukemisessa. Median avulla on mahdollista harjaannuttaa empatiakykyä, moraalista ajattelua, kielitaitoa sekä tiedollisia taitoja. Mediaa voidaan hyödyntää erilaisissa luovuusterapioissa, kuten fysio-, puhe-, toiminta- ja psykoter-

pioissa. Tietokoneavusteiset laajat mahdollisuudet tuovat kuntoutusta muun muassa kirjoittamiseen, lukemiseen, kommunikointiin, valmiuksien ja taitojen harjoitteluun. Kun sisältötasot ovat soveltuvia, media tarjoaa tärkeitä tunnekokemuksia, mahdollisuuksia harjoitella tunteiden hallintaa sekä ottaa rooleja erilaisissa tilanteissa. Media toimii identiteetin rakentumisen apuvälineenä tarjoten roolimalleja ja sisältöjä leikkeihin. Media voidaan nähdä myös sosiaalisen viestinnän ja verkottumisen välineenä. Nuorille media esiintyy tärkeänä sosiaalisen vuorovaikutuksen kanavana. Erilaisten medioiden kautta voi saada vertaistukea, mutta myös ilmaista itseään aktiivisesti. (Salokoski & Mustonen 2007: 10, 66.)

Median riskit liittyvät nuoremmille soveltumattomiin sisältöihin, kuten väkivaltaan, seksiin tai pornoon. Vaikutukset voivat näkyä median aiheuttamina pelkoina, aggressiivisena käyttäytymisenä, nukahtamisen ongelmina sekä levottomuutena. Niin empatian hiipuminen kuin altistuminen vääränlaisille toimintamalleille, esimerkiksi väkivallalle, ovat mahdollisia. Median esittelemät ihannekuvat ja imagokampanjat voivat aiheuttaa nuorille ulkonäköpaineita sekä lisätä identiteettiongelmia, kuten syömishäiriöitä. (Salokoski & Mustonen 2007: 10.)

Psykologian tohtori Anu Mustonen (2008) toteaa, että vanhemmilla on oltava oma eettinen näkemyksensä asioista. Näin siksi, sillä lapset altistuvat juuri vanhempien arvoille ja näkemyksille. Koska aikuisten asiat voivat olla hämmentäviä, tulee lapsuus suojata muun muassa väkivallan, kauhun, pornon ja seksuaalisuuden kuvastoilta. Pelottavat ja ahdistavat asiat tulisi rajata ikätasoon nähden. Aikuisten on myös hyvä ymmärtää, että väkivalta mediassa voi vaikuttaa lapseen. Median negatiiviset sisällöt voivat muun muassa lisätä lapsen aggressiivisuutta, rooliin asettumista tai väkivallan uhrin rooliin samaistumista, jolloin riskinä voi olla jopa väkivallan uhriksi joutuminen. (Mustonen 2008.)

Mediakasvatuksessa on syytä huomioida lasten ja nuorten erilaisuus sekä ikätason mukainen kehitysvaihe. Täytyy osata kontrolloida heidän mediassa käyttämäänsä aikaa sekä käytön kohteita. Pitämällä huolta pelien, elokuvien ja tv-ohjelmien ikärajojen noudattamisesta, voidaan lapsia ja nuoria suojella paljolta. Kontrollikohteet liittyvät turvallisen kasvuympäristön luomiseen niin päiväkodeissa, kouluissa, kotona kuin vapaa-ajalla. Medialla ja viihdetuotannolla on myös vastuuta, minkä vuoksi myös journalismin ja mainonnan itsesäätelyn pitäisi saada eettisesti kestäviä ratkaisuja toimintaansa. (Herkman 2007: 11-12.)

Mustonen (2008) toteaa median tarjoavan nuorelle uusia kanavia yhteydenpitoon ja harrastuksiin. Koska median ulkopuolisia vapaa-ajankäyttöongelmia ei muodostu niin helposti, vaarana on nuorien liikunnan väheneminen. Nuori saa mediasta paljon tietoa - jopa liian paljon. Media toimii kuitenkin erinomaisena kieli- ja kulttuurikylyyn lähteenä opettaen paljon vieraista kulttuureista. Myös nuoren silmä- ja käsikoordinaatio kehittyvät hänen ollessaan tekemisissä tietokoneiden ja media-aineistojen kanssa.

Tietokonepelit ovat osa vuorovaikutteista multimedialla. Tietokonepelit ovat elektronisia pelejä, ja niihin lasketaan kuuluviksi niin tietokoneilla kuin konsoleilla pelattavat pelit. Siinä missä vuorovaikutteisen median osuus lasten ja nuorten elämässä on kasvanut, kirjojen ja satujen osuus on pienentynyt. Tietokonepelit ovat syrjäyttämässä myös television suosikkimediana. Pojat pelaavat enemmän ja pidempiä aikoja kuin tytöt. Lasten ja nuorten tietokonepeliharrastus ei ole ongelmaton. Näin siksi, että väkivaltaisten pelisisältöjen leviäminen on ollut valitettava kehityssuunta. Ongelmaksi saattaa muodostua myös peliriippuvuus. Jotta pelaaminen olisi turvallinen harrastus, tulee pelaajalla olla tietoa pelaamisen taustoista ja sisällöistä. Koska pelaaja itse valitsee, rakentaa ja muokkaa valitsemansa roolihahmon mieleisekseen, voimistuu myös pelimaailmaan identifioituminen. Vaikka väkivaltaiset pelit ovat aikuisille suunnattuja, pelaavat niitä myös lapset ja nuoret. Väkivaltaisten pelien onkin todettu olevan suoraan yhteydessä lapsen ja nuoren aggressiivisuuteen. (Salokoski 2005: 9-10, 15.)

Suomen Kuluttajaliitto ohjeistaa vanhempia varautumaan tilanteisiin, joissa nuoren on mahdollista havaita väkivaltaa. Väkivallan esittäminen mediassa kiinnittää aina katsojan huomion, joten nuori ei tässä tapauksessa ole poikkeus. Tunteista puhuminen nuoren kanssa on tärkeää. Keskustelua perheessä olisi hyvä käydä myös siitä, mitä seurauksia väkivallalla olisi oikeassa elämässä - huolimatta siitä, kuinka näyttävänä väkivalta erikoistehostein esitetään. (Suomen kuluttajaliitto - Media ja perhe.) Vanhempien olisi hyvä valvoa nuorten Internetin käyttöä ottamalla huomioon muutamia yksinkertaisia asioita. Ensinnäkin, nuoren ei tulisi chattailla vieraiden, tuntemattomien ihmisten kanssa. Toiseksi, olisi hyvä käyttää ainoastaan linkkejä, jotka ovat perheen kesken asetettu suosikeiksi Internet-selaimeen. Kolmanneksi, maksullisiin ja maksuttomiin nettipalveluihin rekisteröitymiseen tulisi kysyä vanhempien lupa. Neljänneksi, jos nuori pelaa tietokone- tai muita konsolipelejä, olisi ne hyvä hankkia yhdessä vanhemman kanssa. Viides ohje on seuraavanlainen: kouluaikana tietokone on hyvä sammuttaa yhdessä vanhempien kanssa sovittuun aikaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

15-19 -vuotiaista nuorista hieman yli 80 % (N=642) käyttää Internetiä vähintään kerran päivässä. Joka kymmenes vastanneista kertoi käyttävänsä Internetiä melkein joka päivä, seitsemän prosenttia useita kertoja viikossa. Ainoastaan kolme prosenttia vastaajista ilmoitti, että käyttää internetiä harvemmin kuin kerran viikossa. Keskiarvallisesti vastaajat käyttivät Internetissä aikaa päivittäin kaksi tuntia. Vuonna 2007 vastaava luku oli 1 tunti ja 40 minuuttia. Internetin käyttö on siis hyvin yleistä nuorten elämässä. Internetistä nuoret lataavat musiikkia, elokuvia ja erilaisia ohjelmia, kuten pelejä. Ajan viettäminen erilaisilla yhteisösivustoilla, kuten Facebookissa tai Irc-galleriassa, on yleistä. (Myllyniemi 2008: 89-93.)

Valtion elokuvatarkastamon tehtävä on tietokone- ja videopelien sekä elokuvien ikärajoitusten tekeminen (Nikulainen 2003). Päätös tehdään sillä perusteella, miten haitallisesti elokuvan sisällön katsotaan vaikuttavan nuoren kehitykseen. Päätöksissä huomioidaan myös

seksi, väkivalta ja kauhu sekä muu näihin viittaava materiaali. Ikärajat ovat velvoittavia, joten tuotetta ei tule luovuttaa, myydä, lainata tai vuokrata ikärajasuositusta nuoremmalle henkilölle. Kaksi vuotta suositeltua ikärajaa nuoremmalla henkilöllä on kuitenkin mahdollista päästä katsomaan elokuvateatteriin esitettävää elokuvaa, jos hänen mukanaan on täysi-ikäinen henkilö. Ikäraja-asetuksissa on kyse suosituksista, jotka pohjautuvat harkintaan sisällön haitallisuudesta. K-18 -ikäraja on sitovin tekijä, sillä tuotteen luovuttaminen alaikäiselle olisi lainvastaista. Videoiden ja pelien kannet sisältävät myös erilaisia symboleita, jotka voivat olla merkkejä tuotteiden sisällön haitallisuudesta. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

3 KOULUN ROOLI LUKIOLAISTEN TERVEYDENEDISTÄMISESSÄ

Terveys ei ole yksinkertaisesti selitettävä käsite, vaan monimerkityksinen riippuen katsontakannasta. Yleisesti terveyden ajatellaan olevan sairauden puuttumista, mutta yhteiskunnallisesta näkökulmasta selitettynä se on enemmänkin hyvinvointia ja elämänlaatua sekä terveydellistä tasa-arvoa kuvaava käsite, ominaisuus. (Välimaa 2000: 13-14.) Terveys käsityksenä merkitsee nuorille turvallisuutta ja hyvää oloa. Suurin osa nuorista kokee oman terveytensä hyväksi ja elämänsä turvalliseksi. (Eskola & Pietilä 2002: 247.) Nuorten terveysuhtautumiseen vaikuttavat ikä, sukupuoli, perhetausta sekä omat kokemukset fyysisen ja psyykkisen terveyden alueilta. (Välimaa 2000: 12).

Perheen ja yhteisön terveyskäyttäytyminen ja tavat vaikuttavat nuoren omiin terveysvalintoihin. Perheellä on myös suuri merkitys nuoren terveystietämisen muodostumisessa. Terveysvalinnoilla tarkoitetaan päätöksiä ja toimintoja, jotka liittyvät terveyteen sekä arkeen. Nuoret tarvitsevat tukea aikuisilta omien valintojensa tekemiseen terveystietämisyksessä. Vaikka terveystietämisen tueksi tarjotaan tietoja, nuori tekee omat päätöksensä itse. Motivoivina tekijöinä terveystietämiseen nuorten kohdalla liittyy henkilökohtaiseksi koettuja tärkeitä arvoja. Nuoren tulee myös tiedostaa vastuu, joka omaan päätöksentekoon liittyy - silloinkin, kun päätökset ovat joko terveyttä heikentäviä tai niitä edistäviä. (Eskola & Pietilä 2002: 247-248.)

3.1 Opiskelijaterveydenhuolto

Opiskelijat ovat elämässään haastavassa vaiheessa henkilökohtaisen kasvun ja täyspäiväisen opiskelun suhteen. Ympäristön antama hyväksyntä ja tuki ovat erityisen tärkeitä yksilön motivaatiota ja voimavaroja vahvistavina tekijöinä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:12: 21-22.) Terveyden edistäminen voidaan jakaa yksilölliseen ja yhteisölliseen toimintaan. Yksilöllisessä työssä pyritään vaikuttamaan henkilökohtaisella tasolla opiskelijan terveyden ylläpitämiseen

ja sairauksien ehkäisyyn. Yhteisöllisellä toiminnalla puolestaan vaikutetaan suurempaan ryhmään kerralla. Yhteisölliseen toimintaan kuuluu myös julkinen terveysviestintä ja opiskelu-ympäristöön kohdistuva toiminta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:12: 88-89.) Koulujen hyvinvointisuunnitelmat ovat osana opiskelijoiden yhteisöllistä toimintaa. Hyvinvointisuunnitelman tarkoituksena on olla apuna luotaessa mahdollisimman tervettä ja turvallista oppimisympäristöä. (Vertio 2003: 100-101.)

Opiskelijaterveydenhuoltoon kuuluu niin opiskelijan fyysinen terveydenhuolto kuin psyykinen ja sosiaalinen tukeminen opiskeluiden eri vaiheissa. Opiskelijaterveydenhuolto on kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tukemista ja mahdollistamista hyvään opiskeluun. Terveydenhuollon tulee huomioida opiskelijoiden erilaiset taustat, niin kulttuuriset kuin uskonnollisetkin. Opiskelu-ympäristön tulisi olla ominaisuuksiltaan turvallinen ja salliva. Toisen asteen opiskelijat ovat yleensä iältään nuoria tai nuoria aikuisia. Fyysisesti opiskelijat eivät niinkään tarvitse terveydenhuollon palveluita verraten muihin ikäryhmiin. Päinvastoin, tukea tarvitaan enemmänkin psyykkisellä ja sosiaalisella puolella ja tämä taas asettaa terveydenhuollolle uudenlaisia haasteita. Opiskeluaikana nuoret aikuiset käyvät läpi itsenäistymis- ja aikuistumisprosessia, joka on jo yksistään haastava ja voimavaroja vaativa elämänvaihe. Monen nuoren asuinpaikkakunta vaihtuu ja siihen liittyen myös kaveripiiri muuttuu. Itsenäinen elämänvaihe alkaa ja vastuu omista valinnoista, opiskelun suunnittelusta ja ajankäytöstä kasvaa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006: 12: 21-22, 59-61.)

Yksilölliseen terveyden edistämiseen kuuluvat terveysneuvonta, terveystarkastukset, rokotukset ja muut henkilökohtaiset tapaamiset (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:12: 99-105). Kouluterveyskyselyn (2008) mukaan tytöt ja pojat ovat samaa mieltä siitä, että terveydenhoitajan vastaanotolle pääsy on vaikeaa. Näin vastasi 16 prosenttia kaikista kysymykseen vastanneista. Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaitoksen lääkärin vastaanotolle oli vaikea päästä. Joka viides vastaajista oli tyytymätön oppilaitoksen terveydenhuoltoon henkilökohtaisissa asioissa. (Kouluterveyskysely 2008.)

Terveydenhoitajat ovat kokeilleet terveyshaastattelua kouluterveydenhuollossa. Haastattelussa käytetään intensiivistä kahdenkeskistä keskustelua. Pääasioina keskustelussa esiintyvät elämänhallintavalmiudet, nuoren minäkuva ja mieliala. Myös keskustelua nuoren terveysvalinnoista käydään. Yksi henkilökohtaisen haastattelun tavoite on tunnistaa nuoren kehitysvaihe ja mahdolliset ongelmat itsetunnon alueella. Haastattelun aikana terveydenhoitajat antavat positiivista palautetta, jonka nuori kokee mielekkäänä. Nuori tuntee, että häntä kuunnellaan ja hänestä ollaan kiinnostuneita. Terveysahaustatteluun kuluu melkein kaksinkertainen aika verraten tavalliseen terveydenhoitajan tarkastukseen. Tätä terveydenhoitajat pitävät ongelmallisena. (Eskola & Pietilä 2002: 235-236.)

Mahdolliset ryhmätoiminnot kuuluvat yksilölliseen terveydenhuoltoon. Ryhmätoimintaa, jonka voi myös toteuttaa ulkopuolinen taho, toteutetaan valikoidulle tai rajatulle ryhmälle tarpeen mukaan. Esimerkkinä voidaan mainita Mielenterveysseura, joka järjestää terapeuttista liikuntaa. Henkilökohtainen terveysneuvonta pitää sisällään itsehoitoon ohjaamisen, sairauksien ehkäisyn ja tarpeellisen tiedon tarjoamisen terveellisistä elämäntavoista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:12: 99-105, 108-109.)

Ennen opiskelijaterveydenhuoltoon siirtymistä nuoret ovat peruskoulun ajan kuuluneet koulu-terveydenhuollon piiriin. Opiskelijaterveydenhuollon piiri taas kattaa toisen asteen ja korkeasteen opiskelijat. (Valtioneuvoston asetus 2009/20090380.) Yhteisöistä suurin vaikuttaja nuoren elämässä on koulu. Oppimistavoitteen lisäksi koulun tehtävä on nuoren henkissä kasvussa ja aikuistumisessa tukeminen. Nuorisopsykiatri Pirkko Turpeisen mukaan nykyinen koululaitos ei palvele tarpeeksi hyvin nuorten turvallista kehitystä. Turpeinen toteaaakin, että ongelmien ilmitullessa rangaistuskeinoin pitäisi turvautua vähemmän ja yrittää etsiä omasta työyhteisöstä tai esimerkiksi nuorisopsykiatrisen poliklinikan työntekijöiden kanssa mahdollista ratkaisua tilanteeseen. Kantaansa hän perustelee opettajan ja luokkayhteisön suurella roolilla opiskelijan elämässä. Opettaja on usein myös asiantuntija nuoren elämän suhteen. Turpeinen korostaa ennaltaehkäisevää työtä ja varhaisiin ongelmiin puuttumista mahdollisimman ajoissa, jos ongelmallisesti käyttäytyvä nuori havaitaan luokkayhteisössä. (Turpeinen 2004: 33-34.)

Maailman terveysjärjestö eli WHO on laatinut kansainväliset tavoitteet nuorten terveydenhuollon edistämiseksi. Tavoitteisiin kuuluvat terveyskasvatuksen kehittäminen sekä terveyden perustietoihin liittyvien kurssien tarjoaminen perus- ja lukiokoulutuksessa. Seksuaalikasvatuksen ja ehkäisyvalistuksen tulisi olla tärkeällä sijalla näissä koulutusohjelmissä ja kursseilla. Hallitusten tulisi myös löytää mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten elämäntapoihin edistämällä terveellisiä tottumuksia ja rohkaisemalla nuoria välttämään alkoholia, tupakkaa ja huumeita. (WHO.)

Perusopetuslaissa on määritelty opiskelijahuolto koskien samalla tavalla niin peruskoulua, lukiota kuin ammattikouluakin. Opiskelijahuollon tulisi löytyä jokaisen oppilaitoksen opetussuunnitelmasta. Opiskelijahuollon tavoitteena on pyrkiä mahdollisimman hyvään psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen terveyden ylläpitämiseen ja toiminnan mahdollistamiseen. Turvallisen oppimisympäristön luominen, kouluyhteisön hyvinvoinnin ylläpitäminen ja syrjäytymisen ehkäisy mielenterveyden suojaamisen ohella kuuluvat opiskelijahuollon tavoitteisiin. Opiskelijahuoltoryhmän tehtäviin kuuluvat muun muassa tutorointi, kiusaamiseen puuttuminen ja ergonomiasta huolehtiminen. Opiskeluhoitoryhmä puolestaan koordinoi terveydenhuollon, oppilaitoksen ja oppilaskunnan yhteistyötä ja toteuttamista. Ryhmään voi kuulua asiantuntijoita muiltakin tahoilta. Toisella asteella toiminnan vastuu kuuluu koulutuksen järjestäjille.

Suppeampi toiminta opiskeluhuoltoryhmästä on opiskelijahuoltoryhmä, jonka toiminta keskittyy enemmän yksittäisen opiskelijan ongelmiin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006:12: 22-25.)

Yksi opiskelijaterveydenhuollon tavoitteista on hyvinvoinnin ylläpitäminen ja parantaminen järjestämällä opiskelijoille terveyden- ja sairaanhoidon palveluita. Näihin palveluihin luetaan hammashoidon ja mielenterveyden palvelut sekä psykologi ja tämän tutkimukset. Tarvittaessa osa erikoissairaanhoidon palveluista luetaan osaksi opiskelijaterveydenhuoltoa. Tosin vain silloin, kun ne todetaan tarkoituksenmukaisiksi. Hyvinvoinnin ylläpitämisellä pyritään erityisesti ennaltaehkäisemään erikoissairaanhoidon palveluiden tarvetta, esimerkiksi puuttumalla tarpeeksi ajoissa mielenterveydenongelmiin. (STM 2006:12: 25-29; STM 2005:5: 24-25.) Opiskelijaterveydenhuollon toinen päätavoite on edistää opiskelijoiden opiskelukykyä ja terveyttä kokonaisvaltaisesti samalla opiskelijan elämänhallinnan taitoja tukien. Konkreettisesti tämä ilmenee ohjaavana toimintana niin opiskelua, itsehoitoa kuin opiskelutaitoja koskien. Opiskelijoiden terveyskäyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan antamalla riittävästi tietoa terveyttä edistävästä sekä terveydelle haitallisista asioista. Nuoren terveyskäyttäytymiseen vaikuttavat kuitenkin aikaisemmat kokemukset, ympäristö ja perimä, joihin ei ole niinkään mahdollista vaikuttaa. Kolmas tavoite opiskelijaterveydenhuollossa kohdistuu opiskeluympäristöön: opiskeluympäristöön vaikutetaan parantamalla fyysisiä olosuhteita ja edesautetaan positiivista oppimisilmapiiriä tarjoamalla mahdollisuuksia opiskelijoiden omien yhteisöjen luomiseen. (STM 2006:12: 25-27, 46-47, 64-65.)

Terveystarkastukset tehdään lukiossa ensimmäisen vuosikurssin aikana. Tarkastusten tavoitteena on opiskelijan terveydentilan ja toimintakyvyn arviointi sekä mahdollisia sairaanhoidollisia toimenpiteitä tarvitsevien henkilöiden tilan toteaminen ja ohjaaminen jatkohoitoon. Opiskelijoille, jotka kärsivät kroonisesta sairaudesta, tehdään seurannan ja hoidon suunnittelu opiskelun ajaksi. Opiskelijan voimavaroja pyritään tukemaan ja vahvistamaan. Tarvittaessa annetaan ohjausta välttämättömiin elämäntapamuutoksiin. Terveystarkastuksissa annetaan myös seksuaalineuvontaa. Terveystarkastuksen suorittaa terveydenhoitaja. Lääkärintarkastukseen ensimmäisenä opiskeluvuotena pääsevät erityisopiskelijat, pitkäaikaissairaat tai sellaiset opiskelijat, joiden kohdalla jokin terveydellinen seikka haittaa tulevaa ammattia ja työuraa. Muut opiskelijat pääsevät lääkärintarkastukseen viimeistään toisen opiskeluvuoden aikana, jolloin lääkäri voi kirjoittaa tarvittavat lääkärintodistukset, esimerkiksi nuorison terveystodistuksen. (STM 2006:12: 102-103.)

Valtioneuvosto on uudistanut lakia koulu- ja opiskelijaterveydenhuollon suosituksista asetuksilla, joiden tarkoituksena on turvata koulu- ja opiskelijaterveydenhuollon yhtenäisyys kuntien välillä. Asetuksen myötä myös terveyskasvatus ja -neuvonta tähtäisivät suunnitelmallisuuteen ollen ajan tasalla. Säädöksillä pyritään ennaltaehkäisemään syrjäytymistä entistä voimak-

kaemmin ja myös havaitsemaan mahdolliset ongelmat nuorten kehityksessä. Tässä apuna toimivat laajat terveystarkastukset peruskoulun lopussa. (Valtioneuvoston asetus 380/2009.; Risikko 2009. haastattelu)

3.2 Terveystieto oppiaineena

Terveystieto on kuulunut lukion oppimäärään pakollisena aineena vuodesta 2001 (OPM 2001). Terveystietoa on kuitenkin opetettu jo 1800-luvun lopun vuosikymmeniltä. Kyseessä on tietoa-aine, mutta kuitenkin yhtä arvopohdiskelevä aine kuin elämäntietä tai filosofia. Oppiaineen monimuotoisuus tuo haasteita, sillä terveysteemoja lähestytään niin lääke- ja terveystieteen kuin yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden näkökulmista. Lähtökohtana opetuksessa tulee olla nuoren arki, kehitys ja kasvu sekä ihmisen elämäntietä ylipäätään. (Kannas 2005: 9-11.)

Lukiokoulutukseen kuuluu pakollisena kurssina yksi terveystiedon kurssi. Syventävinä opintoina tarjottavien valtakunnallisten lukiokurssien määrä on kaksi. Pakollinen kurssi tarjoaa opiskelijoille tietoa terveyteen ja sairauksiin vaikuttavista tekijöistä. Kurssin aikana opiskelija saa tietoa kansantautien sekä yleisimpien tartuntatautien ehkäisystä. Terveystiedon peruskurssin tarkoituksena on myös kehittää opiskelijoiden itsehoitovalmiutta. Syventävät kurssit tarjoavat tietoa jokapäiväisistä terveystottumuksista ja selviytymisen keinoista. Lisäksi syventävillä kursseilla tarkastellaan terveyteen ja sairauksiin liittyviä tekijöitä ja vaikutusmahdollisuuksia. (Edu.fi 2007.)

Terveystiedon opinnot tähtäävät siihen, että opiskelija alkaisi arvostaa terveyttään, tuntisi hyvät elämäntavat ja ymmärtäisi niiden vaikutuksen terveyteen. Opiskelijan tulisi pyrkiä edistämään fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä. Terveystiedon myötä opiskelija pystyy paitsi omaksumaan elämän vaatimuksia, myös tuntee tapoja sekä käytäntöjä näiden vaatimusten toteuttamiseksi. Tavoitteiden mukaista on, että opiskelija tiedostaisi, kuinka terveydenhuoltojärjestelmä maassamme toimii ja kuinka sitä käytetään oikein. (Liimatainen-Lamberg 1999: 18.) Vuonna 2008 noin kaksikymmentä prosenttia kouluterveyskyselyn vastaajista sanoi, etteivät terveystiedon aiheet kiinnosta heitä. Vastaajista suurin osa oli poikia. 30 prosenttia vastaajista puolestaan oli sitä mieltä, että terveystiedon opetus ei lisää valmiuksia huolehtia terveydestä. Hieman alle kymmenen prosenttia nuorista oli sitä mieltä, että seksuaaliterveydestä sai huonot tiedot. Tätä vastausta puolsivat enemmän tytöt kuin pojat. Kysyttäessä tarjotun päihdetietouden riittävydestä joka kymmenes vastaajista koki päihdeistä annetun tiedon riittämättömänä. (Kouluterveyskysely 2008.)

Oppiaineena terveystieto on hyvinkin paljon henkilökohtaisemmalla tasolla kuin muut oppiaineet. Terveystiedon tunneilla käsitellään nuorille arkoja ja ajankohtaisia asioita, kuten seksuaalisuutta, päihteidenkäyttöä ja mielenterveyttä. Näin ollen myös opettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä ja tahdikkautta voimakkaita tunteita herättävän aiheen opetuksessa. (Kannas 2005: 17.) Pedagogista tahdikkautta vaaditaan tilanteissa, joissa ollaan kosketuksissa nuorien elämän herkkien alueiden kanssa. Opettajan tulee tiedostaa, milloin pysytellä kauempana, milloin ottaa asia rohkeasti käsittelemään. (Siponen 2005:79). Terveystiedon kurssilla korostuu ryhmän hyvän hengen tärkeys, sillä kurssiin sisältyy sosio-emotionaalisten taitojen kehittäminen. Näiden taitojen, tunnepätevyyden ja sosiaalisten taitojen, harjoittaminen onnistuu vain käytännössä, ei teoriaa opiskelemalla. (Kokkonen 2005: 68.)

4 RYHMÄ JA DRAAMATOIMINTA

4.1 Ryhmän määrittely

Ryhmäksi voidaan katsoa yli kahdesta ihmisestä koostuva joukko, jolla on yhteinen tarkoitus ja tavoitepohja. Ryhmän jäsenet ovat selkeästi vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja heillä on ryhmän sisällä tietty rooli sekä tietyt säännöt ja rajat. Yksi ryhmän tunnusmerkeistä on myös johtajuus ja selkeä työnjako. Ryhmäkoko määrittelee johtajuuden roolin ja suuremmassa ryhmässä johtajan rooli korostuu entisestään. Täten myös ryhmä sopeutuu johtajakeskeisyyteen. (Niemistö 2002: 59.) Ryhmä eroaa yhteisöstä, verkostosta tai satunnaisesta ryhmästä siinä, että jäsenet ovat tuttuja keskenään. (Kopakkala 2005: 36.; Niemistö 2002: 16). Ryhmän koolla ei ole niinkään merkitystä vaan on olemassa erilaisia määritelmiä ryhmän kokoon liittyen. Voidaan kuitenkin sanoa, että ryhmän määrittely sen kokoon viittaamalla on kyseenalaista. Ryhmän laadulla ja tarkoituksella on tässä kohtaa suurempi merkitys kuin sen koolla. (Niemistö 2002: 57.)

Vaikka nykyään lukioissa on käytössä luokaton systeemi, muodostavat opiskelijat kuitenkin ryhmiä ryhmäjakojen perusteella (L 1998/629). Tällainen ryhmä muodostuu hyvin erilaisista ihmisistä. Ryhmän jäsenillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa ryhmän kokoonpanoon vaan ryhmät muodostetaan satunnaisesti, esimerkiksi aakkosjärjestyksen tai oppiainesuuntautuvuuden perusteella. Tyypiltään tällainen ryhmä on ohjattu ryhmä. Ryhmän tavoite on saavuttaa sille asetettu yhteinen päämäärä. Ryhmän tulee myös omalla toiminnallaan säilyttää sille muodostunut kiinteys. Koska ryhmällä on yhteinen tavoite, syntyy yhteenkuuluvuuden tunne ikään kuin itsestään. (Kangas 2000: 24-26.)

Ryhmädynamiikka on ryhmän sisäinen, jäsenille merkittävä voima. Jäsenten välinen kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat välttämättömiä edesauttajia ryhmädynamiikan synnylle. (Ko-

pakkala 2005: 37.) Monenlaiset voimat ja tunteet vaikuttavat ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin. Ryhmässä ei harjoiteta pelkästään perustehtävän mukaista toimintaa, vaan ryhmässä tapahtuu muutakin, kuten uusien kontaktien syntyä. Kaikki teot, joita ryhmän sisällä tapahtuu, eivät välttämättä ole harkittuja tai tietoisia vaan ne saattavat olla tahattomia tai huomaamattomia. Näitä kutsutaan ryhmässä tapahtuviksi ilmiöiksi ja ne kuvastavat ryhmädynamiikkaa. (Niemistö 2002: 17.)

4.2 Ryhmän turvallisuus

Turvallinen ryhmä on ryhmä, jossa on mahdollisimman vähän jäsenten minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta. Turvallisuus ryhmässä ei merkitse vain sitä, että ryhmässä ei ole sisäisiä uhkia. Turvallisessa ryhmässä jäsenet voivat kokea tulevaisuuden hyväksytyksi ryhmän keskuudessa. (Aalto 2002: 6.) Turvallisuus voidaan tässä jakaa turvallisuuden tunteeseen ja tosiasialliseen turvallisuuteen. Tosiasiallinen turvallisuus käsittää ihmisen minuuden, joka ei todellisuudessa ole uhattuna. Turvallisuuden tunteella taas tarkoitetaan emootiota, ja silloin tosiasiallisen turvallisuuden asteella ei ole merkitystä. Ryhmän turvallisuus kulkee asteittain pelkäävästä ryhmästä armahdettavaan ryhmään. Näiden ääripäiden välillä ovat turvaton ryhmä, tuntematon perusturvallinen ryhmä, tuttu, turvallinen ryhmä, avoin ryhmä, heikkoutta hyväksyvä ryhmä sekä haavoittuvuutta salliva ryhmä. (Aalto 2000: 15, 22-23.)

Ryhmän sisällä vallitseva turvallisuuden tunne takaa sen, että ihmisten parhaat puolet pääsevät esille. Myös sellaisilla piirteillä, joita ryhmän jäsen pitää itsessään kehittymättöminä, on tilaa nousta esiin. Turvallisessa ryhmässä jokainen voi olla omanlaisensa, juuri sellainen kuin todellisuudessa on. Turvallisen ryhmän myötä itsetunto vahvistuu ja jäsenen on mahdollista ajatella myös muiden ryhmän jäsenten parasta ja kokea välittävänsä muista ryhmän jäsenistä. (Aalto 2002: 8.) Edellä mainittujen vastakohtana on huono ryhmä, joka ilmenee jäsenten pelkona. Pelko ei anna jäsenille tilaa näyttää omaa osaamistaan. Pelon myötä jäsenet eivät uskalla ilmaista itseään rehellisesti vaan ilmaisu voi olla valheellista tai rajallista. Pelon myötä ryhmän jäsenet tuovat esiin heikoimmat piirteensä ja vastenmielisimmät tunneilmaisunsa. Tällöin, vaikka jäsenet haluaisivatkin, eivät he pysty välittämään muista ryhmän jäsenistä. (Aalto 2000: 17.)

Ryhmän turvallisuus koostuu viidestä eri komponentista eli osatekijästä. Nämä komponentit ovat luottamus, hyväksyntä, haavoittuvaksi altistuminen, tuen antaminen ja sitoutuminen. Luottamus voidaan jakaa luottamiseen ja luotetuksi tuleminen tunteeseen. Turvallisuuden tunne on sitä korkeampi, mitä haavoittuvammille alueelle hyväksyntä kohdistuu. Haavoittuvaksi altistuminen edellyttää avoimuutta ja uskallusta ilmaista itseään. Tuen antamisella voi-

daan kasvattaa turvallisuutta ja luottamusta. Sitoutumisella tarkoitetaan ryhmää kohtaan kohdistuvaa luottamusta. Sitoutuminen auttaa saavuttamaan ryhmän yhteisen päämäärän. (Aalto 2002: 6-7.)

Ryhmät tarvitsevat toimiakseen tilan, jossa kokoontua. Tilan tulee antaa ryhmän jäsenille mahdollisuuden toteuttaa ryhmän perustehtävää ja mahdollistaa tarkoituspäinäinen toiminta. Toisin sanoen, paikka tulee valita niin, että ryhmä pystyy toimimaan siellä ongelmitta. Usein tavoitteelliset ryhmät tarvitsevat tilan, jossa heitä ei häiritä. Tilan tulee olla fyysisesti suljettu. Aina kuitenkin paikalla ei ole väliä. On ryhmiä, jotka eivät tarvitse suljettua tilaa, vaan voivat toteuttaa tavoitteellista toimintaa paikasta riippumatta, esimerkiksi ulkotiloissa. Ulkotiloissa ryhmän toiminta saattaa kuitenkin hajota, sillä ulkoilmassa on paljon häiritseviä tekijöitä, kuten melu. Ryhmän tarkoituksesta riippuen kokoontumisen ihannekesto ja kokoontumistehyden tarve luokitellaan yksilöllisesti. Isossa ryhmässä toimiessa on tärkeää noudattaa aikarajoja. Aikarajojen noudattaminen palvelee ja rakentaa paremmin ryhmää. Ohjaajien itekin tulee noudattaa sovittuja aikoja. Ohjaajan lipsuminen antaa ryhmäläisille kuvan, että aikarajoista lipsuminen on sallittua. Pahimmillaan aikarajoista lipsuminen vaikuttaa ryhmärakenteen löystymiseen ja saattaa aiheuttaa ryhmän jäsenten välille kaaosta. (Niemistö 2002: 51-52.)

4.3 Ryhmän muodostuminen

Ryhmää voidaan tarkastella sen kautta, onko se avoin vai suljettu. Suljettu ryhmä on jo muodostunut ryhmä, johon ei ryhmätoiminnan käynnistymisen jälkeen oteta enää uusia jäseniä. Suljettu ryhmä kokoontuu tarkoituksenmukaisesti ainoastaan tietyn, ennalta määritetyn ajan. Avoimeen ryhmään taas voidaan ottaa uusia jäseniä poisjäävien paikalle. Avoimen ryhmän tarkoituksena on kuitenkin säilyttää sille ennalta määrätty koko. (Niemistö 2002: 60-61.) Ennen ryhmän muodostumista, tulevan ryhmän jäsenet ovat erillään toisistaan. Ryhmän muodostumien alkaa siitä, kun ryhmän jäsenet alkavat olla tekemisissä toistensa kanssa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Kauppila 2005: 97.) Ensimmäistä vaihetta kutsutaan muodostumisen (forming) vaiheeksi. Tässä muodostumisen vaiheessa ryhmässä tutustutaan toisiin ryhmän jäseniin, tunnustellaan ilmapiiriä sekä selvitetään ryhmän yhteisiä tehtäviä, menettelytapoja ja sääntöjä. Tässä vaiheessa jäsenet eivät vielä tunnista omia roolejaan ryhmässä tai ovat epävarmoja niistä. Vuorovaikutus ryhmän sisällä on lähinnä muodollista. (Pennington 2005: 72.)

Kuuhunta- eli konfliktivaiheessa (storming) ryhmän päämäärät ja tavoitteet selkiytyvät hiljalleen. Ryhmän sisällä saattaa syntyä ristiriitoja, mutta samalla ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa. Muodollisuus alkaa väistyä ja ryhmäläisten luonteenpiirteet alkavat erottua

vahvemmin. Ryhmän hierarkia alkaa rakentua. Samalla ryhmäläisten uskallus esittää omia mielipiteitä kasvaa. Jos ryhmän sisällä syntyy ristiriitoja, voi tämä aiheuttaa sen, ettei ryhmä pysty pääsemään yhteiseen päämääräänsä. (Pennington 2005: 72-73.)

Kolmatta vaihetta kutsutaan normeista sopimisen vaiheeksi (norming). Tässä kohtaa ryhmä tiivistyy ja ryhmän sisällä vallitsee myönteinen ilmapiiri ryhmätoimintaa kohtaan. Ryhmä on hyväksynyt yhteiset pelisäännöt ja yhteistyökyky ryhmän sisällä vahvistuu. Jäsenet löytävät oman paikkansa ryhmässä ja ryhmän sisällä syntyy omia toimintamalleja. (Kauppila: 2005: 98.) Mahdolliset aiemmin syntyneet ristiriidat ovat tässä vaiheessa yleensä ratkaistu. Mikäli ryhmä on liian tiivis, voi olla, ettei ryhmä keskity etenemään kohti yhteistä tavoitetta. (Pennington 2005: 73.)

Ryhmän yhteistyö on parhaimmillaan suoritusvaiheessa (performing). Tällöin ryhmän sisällä työskennellään yksittäin, pienemmissä ryhmissä tai koko ryhmän kesken. Jäsenten välille on syntynyt keskinäisiä riippuvuussuhteita ja ilmapiiri on vapautunut. Tämä sitouttaa ryhmän jäseniä ja vaikuttaa positiivisesti ryhmän sisäiseen yhteistyöhön. Ryhmän sisällä pystytään käsittelemään ja löytämään ratkaisuja kielteisille tunteille ja erimielisyyksille. Ryhmän jäsenet työskentelevät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja oman edun tavoittelu on muuttunut ryhmän edun tavoittelemiseksi. (Pennington 2005: 73.)

Mikäli ryhmä pääsee asettamaansa päämäärään tai hajoaa ennen aikaisesti, on vuorossa päätösvaihe (adjourning). Jos ryhmästä on muodostunut kiinteä kokonaisuus ja ryhmän jäsenet kokevat yhdessäolon palkitsevaksi, voivat he kokoontua jatkossa epävirallisesti. Tässä tapauksessa jäsenet yleensä kokevat vaikeaksi luopua hyvin toimineesta ryhmästä. Vain osa ryhmistä käy loogisessa järjestyksessä kaikki ryhmän muodostumisen vaiheet. Osa ryhmistä palaa takaisin edelliselle portaalle ja toisaalta jotkin ryhmät eivät edisty portaissa jotakin tiettyä vaihetta pidemmälle. (Pennington 2005: 72-74.)

4.4 Ryhmän ohjaaminen

Ryhmänohjaajan tehtävä on johtaa ryhmää toimimaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja auttaa ryhmän jäseniä toimimaan tarkoituksellisesti. Ryhmän tarkoituksellisuus määrittelee ohjaajan roolin ryhmässä. Ryhmän perustarkoitus määrittelee ryhmänohjaajan nimikkeen. Ryhmänohjaaja voi toimia ammattinimikkeellä tai yleisluontoisesti toimivilla nimillä, kuten vetäjä tai valmentaja. Ohjaajalla on monia keinoja ohjata ryhmäänsä kohti ryhmän yhteistä päämäärää. Keinot vaihtelevat ryhmän tavoitteista ja ohjaajan taidoista riippuen. Ohjaajan keinoja ovat muun muassa ohjata avointa keskustelua tai toteuttaa toiminnallisia harjoitteita. Kaikissa ryhmissä ei ohjaajalta odoteta samoja taitoja. Esimerkiksi kouluttajalta odotetaan koulutta-

mistaitoa, eikä hänen tarvitse huolehtia ryhmädynamiikasta. Ryhmädynamiikan tuntemus kuitenkin helpottaa usein kouluttajan työtä. Vuorostaan ryhmäpsykoterapiassa ohjaajalta odotetaan myös ryhmädynamiikan tuntemusta. (Niemistö 2002: 67.)

Ryhmän suunnitteluvaiheessa on tärkeää huomioida, onko ryhmällä yksi vai useampia ohjaajia. Lisäksi suunnitteluvaiheessa tulee miettiä, mikä ohjaajan rooli tulee olemaan. Ryhmän suunnitteluvaiheessa ohjaaja tai ohjaajat voivat olla jo selvillä, vaikka ryhmän jäsenistä ei vielä olisikaan tietoa. Ryhmän tarkoitus on kuitenkin usein jo tiedossa, kun ryhmälle on valittu ohjaaja. Tässä vaiheessa voidaan suunnitella toimintaa jo pidemmälle ja tehdä esivalmisteluja ryhmätoimintaa varten. Lisäksi tässä vaiheessa voidaan selvittää tilaa, jossa ryhmä toimii ja ajanjaksoa, jolloin ryhmä kokoontuu. Hyvin tehdyllä suunnitelmalla voidaan ehkäistä ohjaajien välisiä ristiriitoja ja synnyttää luottamusta ohjaajien välille. (Niemistö 2002: 68-69, 72.)

Uuden ryhmän tavatessa ensimmäistä kertaa toisensa on ilmapiiri usein jäykkä. Ryhmän aloitus on tärkeä asia, johon ryhmänohjaaja voi vaikuttaa. Luottamus ja avoimuus eivät välttämättä synny heti alkumetreillä vaan niiden syntyminen saattaa viedä paljon aikaa. Yksi keino tutustuttaa ryhmän jäseniä toisiinsa ovat erilaiset tutustumisleikit, joista löytyy monia eri variaatioita. Tutustumisen myötä ryhmään syntyy samalla vapautuneempi ilmapiiri. Ryhmäläiset voivat kokea alussa olonsa ahdistuneeksi ja jännittyneeksi. Nämä tunteet ovat kuitenkin normaaleja tunteita ryhmän muodostumisen alkumetreillä. Ohjaaja näkee usein erilaisia reaktioita ryhmän jäsenissä. Osa näistä reaktioista saattaa olla negatiivisia. Negatiiviset reaktiot eivät johdu ohjaajasta, eikä ohjaaja ole vastuussa toisten tunteista tai käytöksestä. Ohjaajalla on omia tehtäviä ja rooleja ryhmän johtamisessa. Ohjaajan tulee huolehtia ryhmän toiminnasta kokonaisvaltaisesti. Ohjaajan tehtävä on johtaa, ohjata ja pitää yllä toimintaa tai keskustelua. Ohjaajan tehtäviin kuuluu myös puuttua ryhmän sisällä tilanteisiin, mikäli ne menevät henkilökohtaiselle tasolle. Ohjaajien tulee antaa välillistä tai välitöntä palautetta ryhmäläisten toiminnasta. Ohjaaja voi tietyissä tilanteissa heittäytyä ryhmäläisten roolin ja osallistua toimintaan tai keskusteluun. (Pirkanmaan sininauha ry.)

Ryhmätilanteissa saattaa syntyä monenlaisia hankalia tilanteita, joihin ohjaajan on hyvä valmistautua jo etukäteen. Yleensä tilanteet eivät johdu ohjaajasta, eikä hänen tule ottaa niistä itseensä. Ryhmä ei välttämättä osallistu toimintaan tai keskusteluun lainkaan. Tilannetta voi helpottaa keventävä ohjelma, kuten leikki. Leikin myötä ryhmäläiset voivat kokea olonsa vapautuneemmaksi. Tilanteen pysyessä samana kevennyksestä huolimatta, voidaan yhteisiä tunteita käsitellä anonymisti ryhmässä, jolloin jokainen kirjoittaa tyhjälle paperille omia tuntejaan ja ohjaaja lukee ne ääneen. Ryhmäläisistä joku saattaa loukata toista ryhmäläistä. Ohjaajan tulee pysyä puolueettomana ja asiallisena kyseisessä tilanteessa. Tilanteeseen tulisi puuttua selkeästi kuitenkin puuttumatta ryhmäläisten persoonallisuuksiin. Loukatun

tunteet voidaan huomioida esimerkiksi odottamalla, että loukattu on valmis jatkamaan toimintaa tai keskustelua. (Pirkanmaan sininauha ry.)

Ryhmätilanteissa saattaa syntyä myös tilanteita, joissa ohjaajaa vastaan hyökätään tai hänen toimintansa mitätöidään. Tilanteeseen tulee puuttua ja ryhmäläisiä voi kehottaa kertomaan avoimesti, mikä on se asia, joka heitä harmittaa. Ohjaajan tulee ottaa palaute vastaan asiallisesti. Ohjaaja voi pohtia rehellisesti ja avoimesti, johtuuko ongelma ohjaajasta itsestään vai ryhmäläisten toiminnasta. Ohjaaja voi tuoda esille oman näkemyksensä tilanteesta. Ohjaaja voi korjata omaa toimintaansa tai pyytää ryhmäläisiä korjaamaan käytöstään. Ryhmätoimintatilanteissa joku saattaa lähteä ovet paukkuen ulos. Ohjaajan ei tule juosta lähtijän perään. Ohjaaja voi myöhemmin palata lähtijän kanssa asiaan, kun tunteet ovat laantuneet. Osa ryhmäläisistä saattaa häiritä toimintaa puhumalla taukoamatta. Ohjaaja voi puuttua tilanteeseen esimerkiksi esittämällä kysymyksiä ja täten antamalla muille mahdollisuuden puhua. (Pirkanmaan sininauha ry.)

4.5 Draaman keskeiset käsitteet ryhmäyttämisen näkökulmasta

Draama ja teatteri ovat käsitteitä, jotka liittyvät osittain yhteen. Laajassa mielessä voidaan ajatella, että draamakasvatuksella tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa ympäristöissä. Selkeämpää on puhua vain draamasta, vaikka draamakasvatuksessa ei olekaan kyse draamasta tai kasvatuksesta erikseen (Korhonen & Ostern 2001: 83.) Arkikielessä draama merkitsee yleisesti näytelmää, joka esitetään teatterissa. Draama on kuitenkin myös laaja yleiskäsite monenlaiselle työskentelylle teatterin, terapian, hoidon ja pedagogiikan alueilla. (Häkämies 2007: 47-48.) Tämän vuoksi termi "draama" toimii tässä opinnäytetyössä yleiskäsitteenä. Yhtä ainoaa totuutta siitä, mitä draamakasvatus on, ei kuitenkaan ole. Näin siksi, että kyseessä on jatkuvasti kehittyvä tieteenala, joka aktiivisesti hakee paradigmojaan. Toisin sanoen, määritelmät ovat aina ymmärrys- ja aikasidonnaisia. (Korhonen & Ostern 2001: 84.)

On sanottu, että draama on voimaannuttavaa. Koska draamaan liittyvä esitysprosessi on ainutkertainen, innostaa se luovuutta, mielikuvitusta ja esteettistä herkkyyttä tuottaen samalla tyydytystä. Draamalla on myös aina sisältö: draaman on käsiteltävä jotakin. (Bowell & Heap 2006: 13.) Draamakasvatus on toimintaa, jonka ihmiset jakavat tietyissä tilassa, tietyissä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan. Draamakasvatuksen tärkeimmät elementit ovatkin näin ollen tilan, ajan ja roolien manipulointi; fakta ja fiktio, kuvitteellinen todellisuus. (Heikkinen 2005: 45.) Draamakasvatusta voidaan lähestyä siten, että draama nähdään niin taidemuotona (drama as an art form) kuin oppimismenetelmänä (drama as a learning medium). Korhonen ja Ostern määrittelevät draamakasvatuksen seuraavasti: "draamakasvatus on termi, joka kattaa kaiken sen draaman, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa ja sen ulkopuolel-

la". Draamakasvatuksen ensisijainen tehtävä on ajattelun avaaminen ja merkityksenannon tehtävä. (Korhonen & Ostern 2001: 84-85, 88.)

Draamakasvatuksessa liikutaan draaman eri tiloissa. Voidaan puhua myös oppimisalueista, jolloin opitaan jotakin sisällöstä. Draamakasvatuksessa on siis aina kyse jostakin asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, jota on perusteltua käsitellä draaman kautta. Koska draamakasvatuksessa käsitellään myös asioita, jotka liittyvät osallistujien henkilökohtaiseen kehittymiseen, on siinä siis kyse omasta itsestäänkin. Draamassa on kyse myös sosiaalisista taidoista eli siitä, kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen. (Heikkinen 2002:91.) Syrjäytymisen nähdään syntyvän juuri kuulumattomuudesta, paikattomuudesta ja yhteisön puutteesta. (Krappala & Pääjoki 2004: 87).

4.6 Esteettinen kahdentuminen

Esteettinen kahdentuminen on keskeinen draamakasvatuksen käsite. Pääpiirteissään sillä tarkoitetaan kahden maailman samanaikaista läsnäoloa. Toisin sanoen: läsnä ovat niin todellinen kuin fiktiivinenkin todellisuus, entiteetti. Kyseessä on todellisuuden ja fiktion suhde, joka vallitsee roolia suunniteltaessa tai todellista tilaa fiktiiviseksi muutettaessa. Suhde ilmenee myös hetkissä, jolloin todellista aikaa muutetaan fiktiiviseksi, sekä hetkissä, jolloin fiktiossa toimitaan tai fiktion todellisuutta aktiivisesti seurataan. (Heikkinen 2002: 97.)

Esteettiseen kahdentumiseen, kaksoiskohtaamiseen, liittyy tietoisuus siitä, että rooleissa ei olla "omina itsenä", vaikka kehollisesti läsnä ollaankin. Myös tietoisuus siitä, että fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta, liittyy esteettiseen kahdentumiseen. Näin ollen fiktion aika on fiktion aikaa, jolloin todellinen aika on elämismaailmassa tapahtuvaa. Tämä tietoisuus voidaan nähdä sopimuksena, josta syntyy kaksoistietoisuuden varaan rakentuva leikin ja draaman jännite. Draama on kysymysten ja vastausten polttouuni, mikä osin ylläpitää jännitettä. (Heikkinen 2002: 98.)

Esteettinen kahdentuminen ei ole kuitenkaan vain todellisuuden ja fiktion entiteettien tiedostamista ja niistä toiseen siirtymistä roolin avulla. Kyse on enemmänkin siirtymisestä mahdollisuuksien tilaan, jossa sosiaalinen ja imaginaarinen todellisuus katoavat hetkeksi eräänlaiseen välitilaan ("in-between" -maailmaan), joka myös on esteettisen kahdentumisen edellytys. (Heikkinen 2002: 98.)

Oleennaista esteettisen kahdentumisen toteutumisen kannalta on kyky olla kahdessa eri kontekstissa yhtä aikaa, jolloin draaman merkitys syntyy tapahtuvasta kaksoiskohtaamisesta. (O'Toole 1992: 15). Leikittäessä, katsottaessa tai tehtäessä draamaa, siirrytään metaforisesti

kuvitteelliseen todellisuuteen, jossa toimitaan rooleissa tai jossa katsojina uskotaan rooli-hahmoihin. Elämismaailman todellisuus ei kuitenkaan katoa, vaikka astuttaisiinkin fiktiiviseen maailmaan (Heikkinen 2002: 100.)

4.7 Prosessidraama

Prosessidraama on opetusmenetelmä, jonka juuret ovat teatteritaiteessa. Huomioitavaa kuitenkin on, ettei prosessidraamalla ole ulkopuolista yleisöä. Koska kyseessä on moniulotteinen draamallinen tapahtumaketju, opiskelijat toimivat vuoroin rooleissa ja vuoroin omina itsenään. Kehystarina tai kuva laukaisee prosessidraaman aiheeseen liittyvän toiminnan. Draama-prosessi etenee ilman käsikirjoitusta. Näin ollen myöskään tarkkaa ohjaussuunnitelmaa ei tarvita. Prosessidraaman menetelmiin kuuluu ideointityö, jossa yhdessä etsitään ratkaisuja ja vaihtoehtoja erilaisiin tilanteisiin ja ongelmiin. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 14.) Draamakasvatukseen ei kuulu esittäminen yleisölle vaan esittäminen muille ryhmän jäsenille (Bowell & Heap 2005: 16). Prosessidraama tarkoittaa pretekstin pohjalta rakennettua tutkivaa draama-opetuskokonaisuutta, jossa opetuksen päämääränä on tutkia jotakin asiaa draamallisesti (Heikkinen 2005: 76).

Prosessidraamassa on keskeistä se, että kyse on koko ryhmän yhdessä luomasta prosessista, joka perustuu improvisaatioon ja jossa rooli-hahmon suhtautumistapa asioihin on tärkeämpi kuin itse rooli-hahmo (Bowell & Heap 2005: 16). Prosessidraamatyöskentelyn aikana osallistujat vaihtelevat rooleja sekä näkökulmia, jolloin reflektio tapahtuu fiktion sisällä. Prosessin tulos ei kuitenkaan ole etukäteen ennustettavissa eikä toteutettavissa, mikä tekee prosessidraamatyöskentelystä mielenkiintoista ja jännittävää. Prosessidraama on hyvä menetelmä, kun halutaan vaikuttaa nuorten ennakkoluuloihin ja asenteisiin kasvatuksellisessa mielessä. Draamaprosessin rakenne ja etenemisvaihe on yleensä ohjaajan suunnittelema, jolloin ohjaaja toimii osana draamallista tilannetta. Toisin sanoen, ohjaaja toimii vuoroin ohjaajana, vuoroin havainnoitsijana tai roolissa osana ryhmää. Osallistujat oppivat pohtimaan käsiteltävää aihetta sekä saavat siitä kokemuksia. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 14.)

Tekstit toimivat draamakasvatuksessa toiminnan kehyksinä. Draamakasvatusta koskeva yleinen väärinkäsitys on se, että draamaa tehtäisiin ilman tekstiä. Teksti voi tarkoittaa kaikkea sitä materiaalia, joka ohjaa ja jäsentää draamaa. Tekstien voidaan toisin sanoen ajatella olevan niin kirjallisia tekstejä, kuvia, valoja, ääniä kuin esineitäkin. Tärkeää kuitenkin on, että tekstin ei tarvitse olla lähtökohtaisesti valmis eli ennalta kirjoitettu: sitä voidaan kirjoittaa myös työskentelyn aikana. (Heikkinen 2005: 139.) Jos ajatellaan prosessidraaman genreä, huomataan, että on olemassa pohjateksti, joka ohjaa ja kehystää draaman maailmojen luomista. Esitys siis luodaan tekstin pohjalta tai ideasta tehdään yhteisiä tekstejä, jotka esite-

tään. Paul Riceur on kuvannut tekstien tulkinassa syntyvää prosessia Heikkisen teoksessa (2005): kun lukija tulkitsee tekstin, hän voi saavuttaa paremman oman itsensä ymmärtämisen, uuden oman itsensä ymmärtämisen tai alkavan oman itsensä ymmärtämisen. (Heikkinen 2005: 141.)

Draamatyöskentelyssä tunnettu tarina tai satu saa aina yksilöllisen merkityksenannon. On todettu, että tarinoita tarvitaan siellä, missä on ongelmia, hämmentyneisyyttä, epätietoisuutta, ristiriitoja ja kriisejä. Näin ollen voidaan todeta, että tarinoita tarvitaan jo arkielämässä. (Sava & Vesanen-Laukkanen. 2004: 99,101.) Tarinoita voidaan rakentaa yksin monologina tai erilaisin työtavoin ryhmissä dialogina. Se on myös helposti toteutettava työtapa, koska se ei vaadi tilaa. Työtavalla voi oppia tarinoiden rakennetta ja rakentamista, ryhmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Draamatarinatyöskentelyn käytössä voi olla yksittäinen työtapa, jonka avulla tarkastellaan yhtä asiaa, ilmiötä, teemaa tai tilannetta. Draamatarinalla luodaan kokonainen draamaprosessi. Draamatarina on monipuolinen työmuoto, jota on helppo toteuttaa opiskelijaryhmissä. Se sopii erinomaisesti kirjallisuuden, kasvatuksellisten teemojen ja ongelmien tarkasteluun. Draamakäsikirjoituksen pohjana voi olla fiktiivinen lukukirja, satu, nuortenkirja tai tosielämän tapahtuma. Ohjaaja suunnittelee fiktiivisen tai tosielämässä tapahtuvan tarinan rakenteen, etenemisvaiheet ja työtavat, joko itse tai yhdessä ryhmän kanssa. (Toivanen 2007:12.)

4.8 Draamatyöskentelyn menetelmät

Esitysten teko kouluissa kuuluu draamakasvatuksen piiriin (Korhonen & Airaksinen 2008: 25). Taidekasvatuksen merkitys on siinä, että draama- ja teatteritoiminta tuo oppilaille kokemuksia, tietoja ja taitoja draaman ja teatterin ilmaisukeinoista ja työskentelytavoista. Draama- ja teatteriprosesseihin osallistuminen lisää valmiuksia oppilaan omien ideoiden ja ajatusten ilmaisumuotona. Draama- ja teatterityöskentely tapahtuu ryhmässä. Draamatyöskentely kehittää ryhmädynamiikkaa sekä rikkoo jo luokissa syntyneitä oppilasrooleja, koska se on koulutyöstä poikkeavaa työskentelyä. Tämä tukee erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien harjoittelua ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Draama- ja teatteriryhmässä tytöt ja pojat työskentelevät luonnollisesti yhdessä. Draamatyöskentely kehittääkin näin myös oppilaiden välistä suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuutta. (Toivanen 2007: 10.)

Draamatyöskentely kehittää oppilaan tunteiden ilmaisua, kuten kielellisiä sekä kehollisia toimintaedellytyksiä (Toivanen 2007: 18). Tunnetaitojen oppiminen ja tunneälyn kehittäminen on mahdollista ja niitä voidaan tietoisesti harjoitella yhdessä muiden kanssa (Hyppönen & Linnossuo 2006: 7). Kehon ja kielen ilmaisukeinojen kehittyessä oppilaiden kyvyt keskittyneempään, vuorovaikutuksellisempaan ja persoonallisempaan draamatyöskentelyyn tai teat-

teri-ilmaisuun paranevat. Oppiminen draaman ja teatterin avulla näkyy myös kehittävänä valmiutena analysoida, tulkita ja arvioida omaa ja toisten ilmaisua ja toimintaa. Draamaa tehdessä opitaan aina jotakin omasta itsestä. Ilmaisuvälineiden ja taitojen kehittyessä myös oppilaan itseluottamus ja itsetuntemus kehittyvät myönteisellä tavalla. Tämä näkyy positiivisesti myös oppilaan minäkäsityksen ja maailmankuvan muovautumisessa. Juuri tähän kehittämiseen liittyen oppilas luo uusia merkityssuhteita ihmisiin, tilanteisiin ja tiloihin. Oppilaan yhteistyötaidot kehittyvät draaman avulla. Erialaisten ratkaisujen tuottaminen draamailmaisissa rohkaisee oppilaita kokeilemaan omia ilmaisukeinojaan. Oppilaat huomaavat, ettei ole olemassa oletettuja oikeita tai väriä ilmaisutapoja. Näin ollen uskallus toimintaan sekä myönteinen suhtautuminen työskentelyyn kasvaa. Tekemisellä ei mitata oppilaiden suoritus- taitavuutta, vaan painopiste on toimimisessa ja yhteisesti tuotetuissa ratkaisuissa. (Toivanen 2007: 10, 18.)

Kun ryhmän jäsenet käsittelevät asioita draamatoiminnan kontekstissa, lisää se ryhmän turvallisuuden tunnetta. Asioille myös luodaan yhteisesti sovittuja merkityksiä. Draamatoimintaan sitoutumisella tavoitellaan halukkuutta rakentaa luottamusta draaman tapahtumiin. Hyvä ryhmähenki näkyy draamatyöskentelyssä siten, että ryhmä toimii hyvin yhdessä ja sen jäsenet antavat tilaa toisilleen. Huono ryhmähenki taas tekee draamatyöskentelyn erittäin vaikeaksi ja ehkäisee merkityksellisen kehittymisen. (Owens & Barber 1998: 14-15.)

Hyvä alku vuorovaikutustaitojen luomiselle on rohkea osallistuminen draamaan ja teatteri- leikkiin. Itseilmaisu puheen ja kehon ilmaisukeinoin on myös tärkeä osa-alue, kun tarkastellaan vuorovaikutustaitoja. Myös se, miten ryhmässä havainnoidaan, tuodaan mielipiteitä julki sekä jaetaan kokemuksia, on merkittävää. Tärkeintä kuitenkin on, että myös kuulijat pystyvät seuraamaan kerrontaa. Kun osallistuja toimii ryhmässä toiset huomioiden sekä kehittää leikki- ja draamatarinoita, voidaan todeta, että osallistuja omaa hyvät draamalliset vuorovaikutustaidot. Erityisesti, kun vielä huomioi todellisuuden ja tarinoiden välisen eron eli ymmärtää kuvitteellisia tilanteita. Kaikissa draaman toimintamuodoissa käytetään työtapana improvisaatiota, mutta improvisaatio on myös itsenäinen teatterimuoto. Improvisoitaessa toimitaan spontaanisti ja ilman ennakkosuunnittelua siten, että kuviteltuja tilanteita tai kohtauksia tehdään annetuista aiheista. Yleensä tehtävään määrätään paikka, roolihahmot, aihe ja muoto. Lasten ja nuorten kanssa toimittaessa ongelmatilanteet ovat hyvin käyttökelpoisia lähtökohtia, sillä improvisointi muuttaa ongelman ratkaiseminen suuntaa (Toivanen 2007: 13, 28.)

Draamatuokion tai ryhmäytymishetken perusrakenne koostuu aloituksesta, työskentelyvaiheesta ja lopetuksesta. Aloituksen päätarkoituksena on virittäytyä tunnelmaan ja työskentelyyn. Usein selkeä aloitus toiminnalle on mukaansatempaava leikki. Aloitusleikin, lämmittelyn jälkeen voidaan siirtyä keskittymisharjoitukseen. Jotta työskentelyvaihe olisi mielekäs, ei sitä kannata ylikuormittaa tehtävillä. Rakenteellisesti on tärkeää, että harjoituksia sovelletaan ja

kehitetään ryhmän tarpeiden mukaan. Draamatuokion tai ryhmäytymishetken loppuun kannattaa varata aikaa yhteiselle lopetukselle. Tämä aika voidaan käyttää yhteiseen keskusteluun, purkuun ja opitun havainnointiin. Ohjaaja voi esittää kysymyksiä, joihin vastaamalla oppilaat voivat tuoda oman mielipiteensä ja kantansa esille. Arviointia ei välttämättä tarvitse tehdä heti tuokion päätyttyä. Koska nuoret eivät useinkaan heti toiminnan jälkeen osaa pukea kokemuksiaan ja tuntemuksiaan sanoiksi, voidaan kokemuksiin ja opittuun palata myöhemmin. (Toivanen 2007: 13-15.)

Harjoitteet ja leikit ovat prosessidraamassa runsaasti käytettyjä toimintatapoja. Niiden avulla voidaan työstää ja tehdä harjoitteita. Leikkejä käytetään ja tehdään yhdessä, kun ryhmän huomio halutaan keskittää johonkin. Vaihtoehtoisia syitä ovat ryhmän rauhoittaminen tai herättäminen sekä konkreettisen mielikuvan synnyttäminen tai vahvistaminen. Leikkien käyttö draaman keinona toimii myös silloin, kun halutaan esitellä tulevan tilanteen rakennetta. (Owens & Barber 2002: 26.)

Draamatyöskentelyssä usein käytetty toiminnan muoto on toiminnan ja kertomisen yhdenaikaisuus. Näin ollen ryhmänvetäjä tai joku draamatyöskentelyyn osallistuvista kommentoi tai selittää toimintaa silloin, kun se tapahtuu. Toiminnan ja kerronnan samanaikaisuuden tarkoitus on auttaa harkintaa, viedä tarinaa eteenpäin, välittää informaatiota tai luoda tunnelmaa. Näin voidaan myös kontrolloida toimintaa. (Owens & Barber 2002: 26.) Koska draaman tuottaminen on yhteistoimintaa, tavoitteena on heti alussa tutustua ryhmän jäseniin. Yhdessä toimimalla oppii vähitellen tuntemaan toisia ja tekeminen muuttuu sikäli mielekkäämmäksi. (Toivanen 2007: 114.) Tutustumisleikit kehittävät mielikuvitusta ja edistävät siten myös oman persoonallisuuden löytämistä. Paitsi yhteistoiminnallisia teatterileikkejä, ovat ne myös olennainen osa arvotarinoiden toiminnallisia harjoituksia. Tutustumisleikit ovat oiva väline myös silloin, kun harjoitellaan järjestäytymistä, yhdessä toimimista tai ohjeiden noudattamista. Tutustumisleikkien draamalliseen luonteeseen kuuluu se, että leikeillä ei aina ole ennalta määrättyjä sääntöjä. Näin siksi, että osallistujien on mahdollista luoda säännöt yhdessä. Tutustumisleikit eivät ole kilpailuja. Myöskään leikin lopputulos ei yleensä ole laadullisesti mitattavissa. Näin siksi, että leikin painoarvo ja merkitys on itse draamaprosessissa. Mikä tärkeintä, pyritään tutustumisleikkien avulla tutustuttamaan osallistujat toisiinsa sekä harjoitus-tilaan. Tavoitteena on turvallisen ilmapiirin luominen. Kun ilmapiiri on turvallinen, osallistujat myös vapautuvat herkemmin. Kumulatiivisena tuloksena ovat tällöin myönteiset tunnekokemukset ja elämykset. Jotta epäonnistumisen pelkoa tai vaivaantuneisuutta ei syntyisi, on tärkeää rohkaista jokaista osallistujaa yrittämään parhaansa. Tärkeää onkin, että jokainen saisi mahdollisuuden nauttia teatterin tekemisestä. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 273.)

Keskittymisen taito on lähtökohta kaikelle draamatyöskentelylle. Keskittymisharjoitusten tavoitteena onkin, että ryhmänjäsenet oppisivat kuuntelemaan ja työskentelemään keskit-

tyneesti niin itsenäisesti kuin ryhmässä. Keskittymisharjoitusten kautta on myös mahdollista oppia arvostamaan toisten työskentelyä. Koska keskittymiskyky ei ole itsestään selvä taito, tulee sitä harjoitella. Keskittymisharjoitukset kehittävät myös yleistä ympäristön havainnointia. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 209.)

Tilannekuvaa voidaan käyttää draamatyöskentelyyn kuuluvana osana. Näin ryhmä muodostaa abstraktin käsitteen, fyysisen ilmauksen, rakentamalla kuvan otoksen tietystä hetkestä. Muiden osallistujien tehtävä näin ollen on tulkita ja analysoida sitä, mitä liikkumattomassa kuvassa tapahtuu. Kyseessä on monikäyttöinen tekniikka, jota käytetään myös itsenäisenä työskentelymuotona. Kun tutkitaan yksilöiden havaintoja, on kuvapatsas-metodi käyttökelpoinen. Näin siksi, että sen kautta on mahdollista saada tietoa siitä, miten muu ryhmä tulkitsee patsasta. Toisin sanoen kyse on siitä, minkälaisia ajatuksia ja tunteita patsas herättää muissa. Yleisesti ajatellaan, että improvisaatio tarkoittaa esityksen luomista esityshetkellä. Kun puhutaan improvisaatiosta pienryhmissä, esittävät ryhmät omat tilannetulkintansa. Tulkinnoista voidaan keskustella, mutta se ei ole välttämätöntä. Keskustelu voi kuitenkin toimia apuna roolihahmojen ja tilanteiden rakentamisessa. Jatkumosta puhutaan, kun draamatyöskentelytilan keskelle piirretään kuvitteellinen jana. Janan toinen pää on "kyllä"-puoli, toinen "ei"-puoli. Toiminta tapahtuu, kun ohjaaja esittää osallistujille kysymyksiä, joihin ryhmänjäsenet vastaavat nonverbaalisti asettumalla "kyllä"- tai "ei"-päihin. Tapa on käyttökelpoinen ja antaa osallistujille mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä ilman, että joutuu sitä verbaalisti puolustamaan. Tekniikka tarjoaa myös osallistujille mahdollisuuden nähdä fyysisesti, kuinka paljon erilaisia mielipiteitä pienenkin ryhmän sisään voi mahtua. (Owens & Barber 2002: 27-28, 31, 33.)

Pantomiimi on toimintaa, jossa sanojen sijaan kehollinen ilmaisu eleineen ja ilmeineen korostuu. Draamatekniikkana se soveltuu myös osallistujille, jotka tuntevat itsensä epävarmoiksi puhuessaan. (Owens & Barber 2002: 32.) Pantomiimi on siis sanatonta esiintymistä ja näin esimerkiksi kuviteltujen esineiden käsittelyä. Toisen kehollisen ilmaisun seuraaminen onkin tärkeää tilanteessa toimimiselle, sillä esineiden muodot ja merkitykset syntyvät vasta katsojan mielessä. Osana draamaprosessia pantomiimi on käyttökelpoinen myös siksi, että siinä ei tarvita tarinaan liittyvää tarpeistoa. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 14.)

4.9 Draaman ja ryhmän arviointi

Draamatoiminnassa ryhmän yhteiset päämäärät ovat itseilmaisun kehittäminen, kommunikointi, itsensä tiedostaminen, uusien vaihtoehtojen löytäminen sekä selviytyminen niin yksin kuin ryhmässä (Severikangas 2000: 21). Kun jokainen yrittää parhaansa, sitoutuu prosessiin, auttaa sekä tukee toisia prosessin eri vaiheissa, syntyy draamaprosessin onnistumisen kannalta kes-

keinen asia: hyvä yhteishenki. Onnistumisen kannalta merkityksellistä on myös, että ohjaaja on prosessia koossa pitävä voima. Ohjaajalla tulee olla selkeä ja hyvä ote ja häneen tulee voida luottaa. Ohjaajan täytyy myös antaa oppilailleen palautetta tekemistään harjoitteista, jotta he kokevat ohjaajan näkevän ja huomaavan heidän työnsä. (Sinivuori & Sinivuori 2007: 288- 289.) Jos toiminnan päämäärä ei ole selkeä, draamatyöskentely voi muuttua hämmentäväksi. Useasti virhe syntyy, kun pyritään käsittelemään liian montaa asiaa liian nopeassa ajassa. Ryhmän tavoitteet on parasta asettaa selkeästi ja aina ryhmäkohtaisesti. Etenkin, jos se on mahdollista myös yksilöille. Ryhmän jäsenten täytyy voida hypätä kuvitteelliseen toimintaan. Jos kyseessä on kokematon ryhmä, saattaa se tarvita erityisen turvallisen ilmapiirin toimiakseen. (Owens & Barber 1998: 16, 23.)

Reflektointitaidot ovat draamatyöskentelyssä keskeisiä silloin, kun osanottajien halutaan olevan tietoisia omasta työskentelystään. Keskustelun ja asioiden läpikäymisen ei kuitenkaan tarvitse tapahtua heti draamahetken lopussa. Oleellista draamatyöskentelyn arvioinnissa on kuitenkin kysymysten esittäminen, joka tapahtuu eri tasoilla ennen työskentelyn aloittamista, sen aikana ja jälkeen. Yhteisöllisyyden tunnetta ja muita draamatyöskentelyssä tapahtuvia tärkeitä asioita ei voida kuitenkaan arvioida minkäänlaisella arviointiasteikolla. Yksilön osaamisen arvioinnissa täytyy painottaa sitä, mitä yksilö osaa, ei sitä, mitä hän ei osaa. (Owens & Barber 1998: 38-39, 98- 99.)

Sosiaalisten taitojen kehittyminen, kuten kyky tuntea toisten ideat, on syytä huomioida draamatarinoissa. Draamatyöskentelyn oppimisprosessin onnistumisen ennustaminen voi olla rajoittavaa, ellei mahdotonta. (Owens & Barber 1998: 99.) Oppimisen kannalta on tärkeää saada arviointi, mistä käy ilmi, mikä on tavoiteltavaa. Toimintaa arvioidaan, jotta toiminnot ja tulokset parantuvat ja kehittyvät. Arvioinnin avulla lisätään tietoisuutta asioiden tilasta sekä päätetään, onko asioille tehtävissä jotakin. (Sahlberg & Leppilampi: 1994: 74.)

Draaman arvioinnissa relevanttia on kiinnittää huomio yhteistyötaitojen ja yhdessä oppimisen taitojen kehittymiseen sekä niiden arviointiin ja tiedostamiseen niin yksittäisten oppilaiden kuin koko ryhmän tasolla. Välillä on hyvä pysäyttää pienryhmätyöskentely kesken toiminnan. Oppilaita voi pyytää arvioimaan toimintaa muutamilla apukysymyksillä: "Mikä on edistänyt työskentelyämme?", "Mitä ryhmämme on saanut tähän mennessä aikaan?", "Mitkä asiat ovat hidastaneet työskentelyämme?" tai "Miten meidän pitäisi muuttaa toimintaamme, jotta pysyisimme toimimaan yhdessä vielä paremmin?" (Sahlberg & Leppilampi: 1994: 74, 146, 153.)

Draamojen ja draamoissa syntyneiden tilanteiden purku on tärkeä osa draamatyöskentelyä. Toiminnan loppumisen jälkeen on syytä pohtia, miksi draama liikkui, kulki juuri kyseiseen suuntaan. Roolihahmojen toiveiden, asenteiden ja arvojen tunnistaminen on tärkeää draaman syy-seuraussuhteita mietittäessä. Purkutilanteessa voidaan esimerkiksi pohtia, mitkä tapah-

tumat yksilön elämässä ovat johtaneet ratkaisuihin, jotka draamatyöskentelyssä huomattiin. Mikäli esityksen aikana esiintyy selkeitä virheitä, on ohjaajan korjattava ne varoen. (Väntänen: 2005.) Ohjaajan on syytä kuunnella ryhmäläisten tunteita ja ajatuksia. Kun ajatukset tuodaan julki, on suunnan tarkistuksen ja jatkokysymysten aika: "Olemmeko menossa oikeaan suuntaan?", "Pitääkö jotain muuttaa, ja jos, niin miten?". Ongelmien tai vastoinkäymisten ei siis tarvitse olla ainoastaan ohjaajan murhe. (Severikangas: 2000: 20.)

5 TOTEUTUKSEN KUVAUS

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus käsitti ryhmäyttämispäivien järjestämisen Tikkurilan lukion syksyllä 2009 aloittaneille opiskelijoille. Prosessi käynnistyi maaliskuussa 2009, jolloin opinnäytetyöryhmä koottiin seitsemästä sairaan- ja terveydenhoitajaopiskelijasta. 8.4.2009 järjestettiin palaveri, jossa oli mukana Tikkurilan lukion kaksi terveydenhoitajaa, Vantaan seurakunnan oppilaitospastori ja nuorisotyöntekijä, Laurea-ammattikorkeakoulun lehtori sekä opinnäytetyöryhmä. Tuolloin käytiin läpi toiveita ja käytännön asioita aina tilojen järjestämisestä aikataulujen sovittamiseen. Palaverin aikana sovittiin, että tuleva ohjelma vietäisiin läpi Seurakuntayhtymän omistamassa Kuntokallion leirikeskuksessa, Helsingissä. Ryhmäyttämispäiviksi sovittiin seuraavat päivämäärät: 1.9.2009, 2.9.2009 ja 7.9.2009.

Syksyllä 2009 Tikkurilan lukiossa aloitti kolmetoista ryhmää, joista yksi englanninkielinen IB-luokka (International Baccalaureate). Yhdessä ryhmässä oli noin kolmekymmentä opiskelijaa, jolloin opiskelijoiden yhteismäärä kaiken kaikkiaan oli noin 390. Jotta toimintapäivät saataisiin vietyä läpi kolmessa päivässä, päätettiin toteutuksesta seuraavasti: aamupäivän toteutukseen osallistuisi kaksi opiskelijaryhmää (yhteensä noin kuusikymmentä opiskelijaa) ja iltapäivän toteutukseen kaksi ryhmää (noin kuusikymmentä opiskelijaa). Lisäksi toimintapäiviin osallistuisi oppilaitospastori, nuorisotyöntekijä, koulukuraattori, tutor-opettajat, terveydenhoitajat ja lukion tutor-opiskelijat. Aamupäivällä aikaa ryhmäyttämiseen olisi 2,5 tuntia ja iltapäivällä 2 tuntia. Sovittiin myös, että Tikkurilan lukion terveydenhoitajat huolehtisivat yhteiskuljetuksen järjestämisestä Kuntokallion leirikeskukseen. Englanninkieliselle IB-ryhmälle järjestettäisiin oma toimintapäivä Tikkurilan Laurean toimitiloissa. Päivämääräksi valikoitui 4.9.2009.

Palaverin jälkeen alkoi suunnittelutyö. Koska ryhmäyttämispäivät järjestettäisiin syksyllä 2009, oli opinnäytetyöntekijöillä hyvin aikaa suunnitella ohjelmaa ja työstää teoreettista viitekehystä. Päivien organisointi osoittautui haasteelliseksi, sillä esimerkiksi ohjattavien ryhmien koko suhteessa ohjaajien omiin resursseihin herätti huolta ajatustasolla. Mietittävää riitti myös siinä, minkälainen teema rakennettaisiin ryhmäytymispäivien ohjelmaa ryhdittämään. Monien vaihtoehtojen jälkeen päädyttiin siihen, että päivien teemaksi tulisi reiluus.

Toimintapäivien tavoitteita kokoonnuttiin miettimään yhdessä, jotta tekeminen olisi tarkoituksenmukaista. Keskeiseksi tavoitteeksi nousi Tikkurilan lukion 1. vuosikurssin opiskelijoiden ryhmäyttäminen. Ryhmäyttämisen avulla on tarkoitus ehkäistä nuorten syrjäytymistä, vähentää nuorten pahoinvointia, luoda nuorten välille vuorovaikutusta ja saada lukiolaiset tutustumaan toisiinsa. Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijakunta, LAUREAMKO, lahjoitti opinnäytetyöntekijöiden käyttöön Laurea-logolla varustetut t-paidat, jotta ulkoasullinen erottuminen lukio-opiskelijoista korostuisi. Samalla opinnäytetyöntekijät näyttäisivät yhtenäisemmältä ryhmältä.

Opinnäytetyötä ohjaava lehtori järjesti opinnäytetyöntekijöille draamallisen toimintatuokion tulevien ryhmäytymispäivien ohjelman läpiviemisen tueksi. Tuolloin käytiin läpi draamallisia harjoitteita niin, että opinnäytetyöntekijät olivat itse draamaan osallistujia. Täten opinnäytetyöntekijät saivat itse tuntea, miltä tuntuu olla työstämässä draamaharjoitteita. Lisäksi toimintatuokiot loivat pohjan ohjaustuokioiden toteuttamiselle, sillä kenelläkään opinnäytetyöryhmästä ei juuri ollut aikaisempaa kokemusta ryhmänohjaamisesta. Myös Vantaan seurakunnan nuorisotyöntekijän kanssa pidettiin erillinen tapaaminen, jolloin käsiteltiin ryhmän muodostumista prosessina. Tämä tapaaminen poiki vinkkejä toimivan ja mielekkään toimintapäivän järjestämistä varten.

Kesän aikana jokainen opinnäytetyöryhmän jäsenistä työsti teoreettista viitekehystä nuorista, ryhmän toiminnasta ja draamakasvatuksesta ryhmäyttämisprosessin tukena. Kun osaaminen teoriassa alkoi olla hyvällä pohjalla, oli aika jakaa vastuualueita ja työstää ohjelma lopulliseen muotoonsa. Ohjelma valmistui heinäkuun lopussa, jolloin myös laadittiin Tikkurilan lukion opiskelijoille tiedotuskirje tulevista toimintapäivistä (LIITE 1). Elokuussa tutustuttiin Kuntokallion leirikeskukseen ja suunniteltiin tilojen käyttöä. Samalla käytiin ohjelma läpi ja todettiin sen toimivan käytettäessä leirikeskuksen tiloja. Ohjelma hyväksyttiin opinnäytetyötä ohjaavalla lehtorilla. Ajanpuutteen ja aikatauluongelmien vuoksi englanninkielisen IB-ryhmän ryhmäyttämispäivä jouduttiin perumaan.

Ensimmäinen aamupäivä Kuntokallion leirikeskuksessa alkoi hyvissä, mutta jännittyneissä tunnelmissa. Eteneminen tapahtui suunnitellun ohjelman mukaan, jossa jokainen opinnäytetyöntekijä veti omaa pienryhmää. Aamupäivän ensimmäisen ryhmäyttämistuokion aikana kävi ilmi, että suunniteltu ohjelma loppuisi kesken ja aikaa olisi muiden leikkien läpivientiin. Koska tilanne oli yllättävä, jouduttiin opinnäytetyöryhmässä improvisoimaan, mikä käytännössä tarkoitti uusien leikkien keksimistä ja ohjelman täyttämistä niillä. Kun aamupäiväryhmän tuokio loppui, täytyi ohjelmarunkoa muokata reilulla kädellä, jotta ohjelmaa riittäisi koko ryhmäyttämistuokion ajaksi. Lukion opettajat esittivät toiveen, että ryhmäytyminen tapahtuisi perusopetusryhmien sisällä. Toive huomioitiin ja iltapäivän ohjelma toteutettiin opiskelijoiden tutor-ryhmissä. Tutor-ryhmäjako oli selkeämpi ja toimivampi, joten tämä jäi pysyväksi

käytännöksi. Kun ryhmiä oli nyt kaksi, terveydenhoitajien toiveesta tutustumisleikkien kirjoa myös lisättiin. Lisäksi ohjaajia oli yhden ryhmän mukana useampi ja tarvittaessa opinnäytetyöntekijät pystyivät tukeutumaan ja saamaan apua toisilta ohjaajilta. Myös jännityksen taso laski, kun ryhmän ohjaamisesta oli vastuussa useampi henkilö. Lopulliseksi ohjelmaksi muodostui liitteen mukainen rakenne (LIITE 2).

Lukiolaiset saapuivat Kuntokallioon linja-autokyydillä mukanaan tutor-opettajat, koulukuraattori, terveydenhoitaja sekä tutor-opiskelijat. Opinnäytetyöryhmä ja Vantaan seurakunnan työntekijät ottivat opiskelijat ja lukion henkilökunnan vastaan. Opiskelijat ohjattiin ulkona sijaitsevalle kentälle, jossa opinnäytetyöryhmä esitteli itsensä ja kävi läpi päivän kulkua. Alkulämmittelyleikkinä toimi numeroleikki. Leikin idea oli seuraavanlainen: yksi ohjaajista huusi numeroita, jolloin opiskelijoiden tuli muodostaa ryhmiä huudetun luvun perusteella. Yhden ohjaajista huudellessa numeroita, muut seurasivat, että opiskelijat muodostivat ryhmiä ja tarvittaessa itse osallistuivat myös leikinkulkuun ja ryhmien muodostukseen. Ensimmäisen kerran jälkeen leikkiin lisättiin uusi komponentti, jossa jokainen opiskelija kertoi jonkin pyydetytyn asian itsestään ryhmän sisällä. Kysytty asia saattoi olla niin hammasharjan väri, näkki-leivän oikea voitelupuoli kuin lempiartisti. Jokaista ryhmää vaivasi jonkin verran alkukankeus, mutta leikin edetessä ja ryhmäkokojen vaihdellessa opiskelijoiden vapautuminen oli silminnähtävää. Ryhmiin mahtui myös opiskelijoita, joita piti houkutellessa mukaan leikkiin. Leikin päätteeksi siirryttiin sisätiloihin jakautumalla lukiolaisten tutor-ryhmiin.

Sisätiloissa ensimmäisenä oli vuorossa niin sanottu fiilisjana-tehtävä. Janan toinen pää toimi ”hyvä fiilis” - puolena, toinen pää ”huono fiilis” - puolena. Opiskelijat asettuivat janalle sen mukaan, minkälainen tunnelma heillä oli. Koska fiilisjana toteutettiin myös päivien loppuksi, tunnelmien muutoksia pystyivät havainnoimaan niin opiskelijat kuin ohjaajat. Jos muodostuneita janoja vertaa, huomaa opiskelijoiden tuntemusten muuttuneen positiivisempaan suuntaan siitä, mitä ne olivat tuokioiden aluksi. Janaa seurasivat erilaiset tutustumisleikit, joita ohjelmassa hyödynnettiin tilanteiden mukaan. Ensimmäisessä tutustumisleikissä jokainen kertoi nimensä ja esitteli jonkin päällään olevan vaatekappaleen muille. Leikkiin osallistuminen näytti ohjaajien mielestä helpolta, sillä tarvittaessa opiskelijat pystyivät turvautumaan siihen, että kyseinen vaate tarttui vaatekaapista ensimmäisenä käteen tai että vaate oli ainut puhdas. Etenkin naispuoliset opiskelijat tuntuivat olevan iloisia siitä, että saivat kerrankin esitellä vaatteitaan ja kertoa, miksi juuri kyseinen vaate oli tänään heidän päällään. Toisessa tutustumisleikissä jokaisen piti vuoronperään kertoa nimensä ja nimen etukirjaimella alkava adjektiivi, jolla kuvailisi itseään. Useimmat ryhmät kertoivat leikkineensä kyseistä leikkiä jo ensimmäisinä päivinä koulussa, joten lähes poikkeuksetta lukiolaisten oli helppo osallistua leikkiin. Kolmannessa tutustumisleikissä piti esitellä vieressä istuva henkilö ja tämän harrastukset. Ennen esittelykierroksen alkua vierustovereilla oli hieman aikaa tutustua toisiinsa. Tarpeen vaatiessa opinnäytetyöntekijät esittivät hieman avoimia kysymyksiä, jotka madalsivat

kynnystä kertoa itsestään. Ohjaajat huomasivat, että tässä vaiheessa syntyneet kaverisuhteet tulivat ilmi eli toisilleen tutut ihmiset istuivat jo usein vierekkäin, joten tutustumisleikkiin oli helppo osallistua. Mikäli pari ei ollutkaan ennestään tuttu opiskelijakaveri, oli osalla lukiolaisista selkeästi hieman vaivaantunut olo. Kaiken kaikkiaan opiskelijat silminnähdessä nauttivat toisiinsa tutustumisesta ja antoivat tutustumisleikeistä hyvää palautetta. Ajan salliessa tutustumiseen käytettiin lisää aikaa niin kutsutun sateenvarjoleikin avulla. Sateenvarjoleikissä opiskelijat istuivat piiriin ja sateenvarjo tuli antaa eteenpäin sille opiskelijalle, jolle halusi esittää jonkin kysymyksen. Sateenvarjoleikin alussa painotettiin, että kysymykset eivät saa olla liian henkilökohtaisia. Näin opiskelijat saivat tietoa toisistaan. Kysymysten aiheet käsitelivät usein opiskelijoiden lempiruokaa, asuinpaikkaa, haaveammattia, lempiväriä, lempiainetta tai lempimusiikkia. Lukiolaiset antoivat ilman ohjausta jokaisen osallistua tasapuolisesti leikkiin, eikä kukaan jäänyt ilman sateenvarjoa. Ohjaajat ja muu henkilökunta osallistuivat kaikkiin tutustumisleikkeihin.

Teeman rungoksi oli etsitty tarina reiluudesta (LIITE 3), joka luettiin opiskelijoille. Tarina kertoi kolmesta nuoresta, joista yksi jätettiin ulkopuolelle. Tässä vaiheessa tarina jätettiin tarkoituksella kesken ilman selkeää loppuratkaisua. Tarinan pohjalta annettiin ohjeistus tilannekuvien tekemiseen, jotka opiskelijat toteuttivat 3-8 hengen ryhmissä. Opiskelijoiden tuli valita tarinasta kohta, joka jäi parhaiten mieleen ja mieleenpainuvammasta kohdasta tuli esittää still-kuva eli liikkumaton ja äänetön, valokuvamainen ihmisasetelma. Opiskelijoille annettiin aikaa miettiä ja suunnitella kuvaa ja kun kaikki olivat valmiita, ryhmät esittivät tilannekuvat toisilleen. Toisten opiskelijoiden tuli arvata, mistä tarinan kohdasta kuvassa oli kyse. Tarinassa oli selkeästi muutama mieleenpainuva kohta, sillä monet ryhmät päätyivät esittämään kuvaa samasta tilanteesta. Osa ryhmistä tarvitsi ohjeistusta, sillä tarinassa päähenkilöitä oli vain kolme, mutta esiintyjä jopa kahdeksan. Osa lukiolaisista oli aluksi vaivaantuneen oloisia ja aistittavissa oli, etteivät kaikki mielellään menneet esiintymään muun luokan eteen. Opiskelijat saivat kuitenkin toisistaan tukea ja esittivät kunnialla tuotoksensa muulle ryhmälle. Opiskelijoilta kyseltiin esitysten välissä, miksi juuri kyseisten kohtien valintaan oli päädytty ja mitkä olivat roolihenkilön senhetkiset tunteet.

Esitysten jälkeen oli aika siirtyä takaisin ringkiin istumaan, jotta seuraava leikki pystyttiin toteuttamaan sujuvasti. Leikin nimi oli "Miten lohduttaisit Ruusua?". Lohduttamisleikissä tuli muodostaa lohduttavia virkkeitä siten, että jokainen vuoronperään sanoi yhden sanan. Ohjaajat sijoittuvat istumaan ringkiin hajalleen, jotta tarinasta saataisiin lohduttava ja tarvittaessa ohjaajat voisivat aloittaa uuden virkkeen. Näin siksi, että tarina ajautui helposti väärille urille. Lohduttaminen vaihtui usein mitä kummallisempiin asioihin. Välillä muodostui lauseita, kuinka esimerkiksi "McDonald'sin hampurilaiset maistuivat hyviltä". Toisaalta lukiolaisilla tuntui olevan sitä hauskeempaa mitä kummallisempia lauseita ringissä muodostui. Ajoittain lukiolaiset pyrkivät keksimään vaikean sanan, jotta seuraavan olisi mahdollisimman hankala

jatkaa leikkiä eteenpäin. Toisaalta tarvittaessa muut leikkijät auttoivat keksimään sopivan sanan. Mikäli lukiolaiset eivät millään meinanneet keksiä sanaa, siirrettiin vuoro seuraavalle opiskelijalle. Näin kenenkään ei tarvinnut tuntea oloaan vaivautuneeksi. "Kuka lohduttaisi ruusua" -leikin jälkeen tuli jälleen muodostaa pienempiä ryhmiä. Ryhmien muodostamisessa käytettiin apuna eläinleikkiä. Tässä leikissä jokaiselle opiskelijalle jaettiin lappu, jossa luki jokin eläimen nimi. Opiskelijoiden tuli äänellä lapussa lukevan eläimen mukaan ja etsiä samalla tavalla äänteleviä opiskelijakavereita ja tämän perusteella muodostaa ryhmä. Eläinleikki toimi ohjelman keventävänä osiona, eikä liittynyt tarinateemaan. Usein eläinleikki oli nopeasti ohi, eikä se herättänyt opiskelijoissa sen suurempia ajatuksia.

Ryhmänmuodostusleikin jälkeen oli vuorossa loppuratkaisun keksiminen tarinalle. Lukiolaisille annettiin aikaa miettiä ja suunnitella pantomiimi tai jokin muu vapaavalintainen esitystapa. Loppuratkaisut olivat muutaman ryhmän kohdalla väkivaltaisia, ei niinkään tehtävässä haettu- ja onnellisia päätöksiä tarinalle. Asiasta keskusteltiin niin opinnäytetyöryhmän kuin koulukuraattorin kanssa, joka kehotti korostamaan ohjeita annettaessa positiivista päätöstä tarinalle. Opiskelijat osallistuivat innokkaasti ja loppuratkaisut olivat luovia ja moninaisia, aina lauluesityksestä tanssiesitykseen saakka. Monissa loppuratkaisuissa oli järjestetty yksin jääneelle Ruusulle yllätysjuhlat, jonka takia Ruusu jätettiin yksin. Opiskelijoiden oli huomattavasti helpompi osallistua loppuratkaisun esittämiseen, kuin pohjalla oli still-kuvan luominen ja esittäminen. Esitysten jälkeen tarkoituksena oli pitää purkukeskustelu. Ensimmäisen päivän jälkeen purkutilanteet tuntuivat vaikeilta, koska apukysymysten kautta keskustelua ei oikein syntynyt. Virallisesta purkuhetkestä luovuttiin, mutta jokaisen leikin jälkeen opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmaista heränneitä ajatuksiaan.

Seuraavaksi ohjelmavuorossa oli niin sanottu kirjainleikki, jossa tarkoituksena oli muodostaa omaa kehoa käyttäen pyydettyjä kirjaimia. Kirjaimia muodostettiin aluksi pareittain, mutta ryhmäkokoja kasvatettiin aina 15 hengen ryhmiin asti. Viimeiseksi valittiin kaksi opiskelijaa, joille luokan ulkopuolella kerrottiin sana "ystävyyss". Näiden kahden opiskelijan tehtävä oli muodostaa luokkalaisistaan äännettömästi annettu sana, jonka luokan tutor-opettaja yritti lukea. Leikki toimi hyvin: opiskelijat sitoutuivat leikin sääntöihin hienosti pitäen esimerkiksi kiinni pyydetystä äännettömyydestä. Useampien opiskelijoiden mielestä oli kivaa, kun välillä oli niin sanottu aktiivinen leikki ja leikissä ei juurikaan tarvinnut ajatella, kuten aikaisemmissa harjoitteissa. Kaiken kaikkiaan numeroleikkiin osallistuttiin aktiivisesti ja innostuneesti. Seuraavaksi kirjoitettiin sana "ystävyyss" taululle ja opiskelijoita pyydettiin kertomaan ystävyyteen liittyviä asioita. Taululle hyväksyttiin vain positiivisia sanoja. Sanat taululle kertyvät yleensä nopeasti, eikä opiskelijoita tarvinnut juurikaan ohjata. Kun taululle oli tullut tarpeeksi monta sanaa liittyen ystävyyteen, tuli opiskelijoiden tuottaa annetuista sanoista runoja, musiikkiesityksiä tai tarinoita. Tuotokset esitettiin muille ryhmille. Pienryhmien välillä oli suuria eroja. Toiset ryhmät tarvitsivat paljon apua ja kannustusta työn loppuunsaattamiseksi.

Jos ryhmään oli sattunut joku aikuinen, oli esityksen työstäminen usein helpompaa, sillä aikuinen saattoi auttaa esityksen muodostumisessa. Erityisesti luovien aineiden luokkiin kuulleet opiskelijat tuottivat monipuolisia ja värikkäitä esityksiä. Toisaalta: luovien aineiden luokat olivat myös haasteellisimpia ohjauksen näkökulmasta heidän elävyytensä vuoksi.

Jos aikaa jäi jäljelle, opiskelijoille pidettiin ylimääräisiä leikkejä. Yksi täyteleikeistä oli läpsy-leikki, jossa osanottajat istuivat piiriin, laittoivat kädet ristikkäin maata vasten ja lähettivät viestiä eteenpäin maata vasten taputtaen. Jos maata taputti väärään aikaan, putosi se käsi, jolla oli taputettu väärään aikaan, leikistä pois. Useimmat lukiolaiset tunsivat kyseisen leikin jo entuudestaan ja heidän oli helppo oivaltaa, mistä leikissä oli kyse. Leikkiin osallistuttiin pääsääntöisesti innolla, eikä kukaan jäänyt leikin ulkopuolelle. Opiskelijat toimivat leikissä itse tuomareina eli toisille huomautettiin herkästi, jos leikissä taputettiin kättä maahan väärään aikaan. Toinen täyteleikki oli värileikki, jossa muodostettiin piiri ja yksi henkilöistä meni piirin keskelle. Keskellä oli huusi mielensä mukaan eri värejä ja jos jollain oli päällään kyseisen värinen vaate vaihtoivat he paikkaa, jolloin keskellä oli yritti viedä paikkaa vaihtavien paikan. Lopuksi oli varattu vielä yksi ylimääräinen leikki, joka kulki nimellä peppuleikki. Tässä leikissä opiskelijoiden tuli yhdistää ohjaajan huutamia ruumiinosat, esimerkiksi kolme jalkaa yhteen. Peppuleikissä ei juurikaan ujusteltu yhdistää toisen opiskelijatoverin kanssa ruumiinosia, esimerkiksi jalkoja keskenään. Kuten värileikki, niin myös peppuleikki oli neutraali leikki ja jokaisen oli helppo osallistua leikkeihin.

Päivien päätteeksi fiilisjana tehtiin uudelleen. Ensimmäisen päivän jälkeen luetulle tarinalle keksittiin loppuratkaisu, jonka opiskelijat kuuntelivat maaten halutessaan salin lattialla. Tarkoitus oli, että loppuratkaisu auttaisi lukiolaisia irrottautumaan päivän myötä tulleista rooleistaan. Lisäksi loppuratkaisu oli selkeä lopetus päivälle. Lopuksi kiitettiin osallistuneita päivästä ja kerrottiin palautelomakkeesta (LIITE 4), joka jaettaisiin seuraavalla ryhmänohjaajan tunnilla noin viikon kuluttua ryhmäyttämispäivistä. Palautetta päädyttiin keräämään vasta noin viikon kuluttua ryhmäyttämispäivistä, jotta opiskelijat saivat hetken aikaa sulatella tapahtumia. Palaute kerättiin anonyymisti. Palautelomakkeet käsiteltiin ja hävitettiin käsitteilyn jälkeen asianmukaisesti.

6 RYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTI

6.1 Lukiolaisten palaute

Ryhmäyttämispäiviin osallistuneilta opiskelijoilta kerättiin palautetta palautekyselylomakkeella, jonka ryhmänohjaajat jakoivat ryhmäyttämispäivän jälkeisen viikon ryhmänohjaajan tunnilla. Palautelomakkeessa kysyttiin neljä kysymystä kyllä- ja ei -vaihtoehdoin. Lisäksi va-

paalle sanalle oli jätetty tilaa. Ensimmäinen kysymys käsitteli sitä, kokivatko lukiolaiset toimintaan osallistumisen helppona/turvallisena. Toisella kysymyksellä selvitettiin, tutustuivatko päiviin osallistuneet uusiin opiskelijakavereihin. Kolmantena kysymyksenä oli, kokivatko oppilaat päivän vaikuttaneen positiivisella tavalla ryhmähenkeen. Neljäs kysymys käsitteli oppilaan oman asennoitumisen muuttumista positiiviseen suuntaan ryhmätilanteissa. Palautteeseen vastasi kaiken kaikkiaan 336 opiskelijaa. Vastaajista yli 97 % piti päivään osallistumista helppona tai turvallisena. Vastaajista reilu prosentti ei kokenut päivää turvallisena ja prosentin verran vastaajista ei osannut vastata kysymykseen. Palautelomakkeen täyttäneistä kolme neljäsosaa koki tutustuneensa päivän myötä uusiin opiskelijakavereihin. Joka viides vastaajista ei kokenut saaneensa uusia kavereita päivän myötä. Tähän kysymykseen vajaa neljä prosenttia ei osannut sanoa mitään. Päivä vaikutti positiivisella tavalla ryhmähenkeen 85 % mukaan ja joka kymmenes vastaajista ei kokenut päivällä olleen positiivista vaikutusta. Kysymykseen jätti vastaamatta tai ei osannut vastata 5 % vastanneista. Viimeinen kysymys oli: "koetko päivän muuttaneen asennoitumistasi ryhmätilanteissa positiiviseen suuntaan?". Tähän kysymykseen myöntävästi vastasi 65 % ja kieltävästi kolmasosa. Kysymykseen ei osannut vastata kuusi prosenttia vastanneista.

Kysymysten lisäksi palautetta kerättiin vapaan sanan muodossa. Vapaaseen sanaan tuli palautetta liittyen turvallisuuteen ja toisiin tutustumiseen. Eräs nuori koki, että kerrankin hänen ei kokenut oloaan kiusaantuneeksi, vaan osallistuminen toimintapäivään oli helppoa. Toiset kokivat olonsa vaivaantuneeksi ja osan mielestä olisi pitänyt olla pienempiä ryhmiä, jotta ujoimmatkin olisivat osallistuneet enemmän. Monessa palautelomakkeen "vapaa sana"-kohdassa kerrottiin, että koulutovereihin oli tutustuttu paremmin päivän aikana. Osassa palautteista vuorostaan kävi ilmi, että ryhmäläiset tuntevat toisiaan entuudestaan ja he olisivat halunneet rikkoa päivän aikana ryhmärajoja ja näin ollen tutustua ryhmänsä ulkopuolisiin henkilöihin. Kommenteista nousi esille, että päivät olisi voitu järjestää aikaisemmin, sillä osa lukiolaisista koki, että he ovat ehtineet tutustua jo omaan ryhmäänsä. Palautteiden mukaan osa oli kokenut tutustuvansa enemmän ryhmätyöspäivien ohjaajiin, kuin toisiinsa. Osa nuorisista koki päivät turhiksi ja he olisivat mieluummin lähteneet kotiin, kun osallistuneet ryhmätyöspäivään. Toisaalta he kuitenkin sanojensa mukaan ymmärsivät, että päivä edisti ryhmätyötyöstä. "Vapaa sana"-kohtaan tuli maininta, että lukioon on tultu opiskelemaan, eikä leikkimään. Osa lukiolaisista koki ryhmässään vallitsevan hyvän ryhmähengen jo ennen ryhmätyöspäiviä.

Moni "vapaa sana"-osion kommentti kuvasi päivän olleen "ihan kiva/mukava" tai vastavuoroisesti "turha/tylsä". Leikkien valinta oli jakanut vastaajia. Osan mielestä leikit olivat hyvin valittuja, kun taas toiset olivat sitä mieltä, että leikit olivat lapsellisia, tylsiä ja jo ennalta tuttuja. Moni toivoi päiviltä enemmän aktiivisia leikkejä ja tekemistä yhdessä. Lisäksi monen mielestä päivät sisälsivät liikaa keskustelua. Päivien teema keräsi oman osansa palautteista.

Toiset pitivät siitä ja vastavuoroisesti toisten mielestä teema oli lapsellinen. Yksittäiset leikitkin saivat palautetta. Toiset pitivät kovasti numeroleikistä, kun sen myötä sai konkreettisesti tehdä jotain. Toisten mielestä numeroleikki ei taas auttanut nuoria tutustumaan toisiinsa. Osan mielestä tutustumisleikkejä oli liikaa.

Myös ohjaajat saivat palautetta. Osan mielestä ohjaajat olivat tekopirteitä, mutta hyviä tyyppejä. Osa koki ohjaamisen vaisuksi ja epäinnostuneeksi. Toisaalta ohjaajat saivat myös kehuja hyvin sujuneesta päivästä. Näissä palautteissa ohjaajia kehoitettiin jatkamaan samaan malliin. Edellisten lisäksi positiivista palautetta tuli selkeästi ohjauksesta. Vastanneiden mielestä ohjaajien olisi pitänyt kannustaa enemmän ujoimpiakin osallistumaan. Ohjaajia kehoitettiin keksimään ohjelmaa bussimatkoillekin, jotta matkat olisivat sujuneet rattaosasti. Muutama opiskelija koki, että päivät olivat huonosti suunniteltu, kun taas toisten mielestä ryhmäytymispäivät olivat hyvin järjestetty. Opiskelijat toivovat samanlaisen toiminnan jatkuvan seuraavinakin vuosina. Muutaman opiskelijan mielestä päivien aikana oli koko ajan kiire ja ryhmäytymistuokio olisi täten voinut kestää koko päivän.

6.2 Terveydenhoitajan palaute

Tikkurilan lukion terveydenhoitaja Satu Puolakkainen antoi myös oman palautteensa toimintapäivistä. Puolakkaisen mukaan päivät sujuivat kaikin puolin mallikkaasti ja sovitun rungon mukaan. Puolakkainen totesi, että opinnäytetyöntekijät toimivat ryhmäyttämispäivien aikana itsenäisesti, ja että jokainen opinnäytetyöryhmäläinen osallistui tasapuolisesti päivien toteuttamiseen persoonallisella ja aidolla tavalla. Kun ryhmäyttäjien kokemus päivien aikana karttui, huomasi Puolakkainen selvää rohkaistumista ja varmuuden lisääntymistä ryhmien kohtaamisen suhteen. Ryhmien yksilöllisyyden huomioiminen ohjelmaa muuttamalla nähtiin positiivisena asiana.

Puolakkainen jäi kaipaamaan päiviltä enemmän keskustelua ja pohdiskelua pienemmissä ryhmissä. Puolakkaisen näkemys oli, että lukion opiskelijat jäivät kaipaamaan toimintapäivistä enemmän verbaalista kanssakäymistä luokkakavereidensa kesken. Puolakkaisen mielestä luokkalaisten keskinäinen tutustuminen jäi pinnalliseksi pelkästään toiminnallisten tehtävien kautta. Ratkaisuna tähän hän näki tiiviimmän yhteistyön. Eri toimijoiden kesken olisi ollut hyvä järjestää yhteinen tapaaminen juuri ennen ryhmäyttämispäiviä ja käydä vielä kertaalleen toiveet ja ideat läpi. Loppusitaattina Puolakkainen totesi olevansa erityisen tyytyväinen yhteistyöhön opinnäytetyöryhmän kanssa.

6.3 Ryhmän itsearviointi

Työn suunnittelu alkoi keväällä 2009, hyvissä ajoin ennen ryhmäyttämispäiviä. Aikaa päivien ohjelman suunnitteluun oli riittävästi ja ohjelmarungon luominen reiluus-teeman ympärille tapahtui suhteellisen nopeasti. Kesän 2009 aikana teoreettinen viitekehys hahmottui ja hioutui lopulliseen muotoonsa vasta ryhmäyttämispäivien jälkeen. Kuntokallion tiloihin tutustuminen osoittautui jälkikäteen ajateltuna erittäin hyödylliseksi. Päivien toteuttaminen oli paljon helpompaa, kun tilat olivat jo ennalta tuttuja. Ajankäyttöä pohdittaessa ohjelmarunko kuiva-harjoiteltiin läpi. Tästä huolimatta ensimmäisen ryhmäyttämispäivän ensimmäinen osio sujui turhan vauhdikkaasti ja improvisoiden jouduttiin soveltamaan lisää harjoitteita, jotta koko aika saatiin täytettyä ohjelmalla. Ensimmäisen aamupäivän jälkeen tehdyt muutokset osoittautuivat onnistuneiksi. Ohjelmarunko saatiin täytettyä ja harjoitteiden runsas valikoima mahdollisti ryhmäkohtaisen ohjelman soveltamisen. Ohjaajien keskinäinen työnjako hahmottui suunnitteluvaiheessa ja lopulta työnjakoa pystyttiin muuttamaan tilanteiden niin vaatiessa. Ohjaajien keskinäisten roolien vaihtelu toi myös tervetullutta uutta väriä ja jaksamista päivien läpivientiin.

Teoreettisen viitekehyyksen pohjalta valmiudet kohdata ja selviytyä haastavista tilanteista mahdollistuivat. Tosin ensimmäisen ryhmäyttämistuokion ohjaaminen koettiin erittäin haastavaksi ohjelman nopean kulun vuoksi. Ohjelmaa jouduttiin soveltamaan ja erityisesti tässä kohtaa yhteistyön merkitys korostui. Ohjaajat konsultoivat toisiaan ja ryhmänohjauksen ohella auttoivat toinen toisiaan sopivan ohjelman ideoimisessa ja toteuttamisessa. Ensimmäisten ryhmien välissä olevalla lounastauolla pystyttiin nopeassa aikataulussa purkamaan ja kehittämään opinnäytetyöryhmän toimintaa. Suunniteltua ohjelmää muunneltiin, koska esimerkiksi purkukeskustelua ei yrityksistä huolimatta saatu toimimaan. Terveystoimijat, ryhmänohjaajat ja koulukuraattori antoivat rakentavaa palautetta: tutustumisleikkejä toivottiin lisää. Saamansa palautteen pohjalta opinnäytetyöryhmä kehitti ohjelmarunkoa ja toimintaansa. Tehdyt ohjelmamuutokset koettiin iltapäivän toteutuksessa onnistuneina. Lukiolaiset olivat vapautuneempia ja aktiivisempia omissa ryhmänohjausryhmissään kuin sekoitettuna pienryhminä. Tämän myötä ohjaus koettiin vähemmän haasteellisenä, kun ohjaajia oli useampi yhtä ryhmää kohden. Ohjausvastuuta jaettiin tasaisesti, mutta kuitenkin niin, että vastuualueet vaihtuivat toimintapäivien aikana.

Toimivan ohjelmarungon myötä ensimmäisen päivän jännitys muuttui tekemisen iloksi. Näin ollen myös ohjaaminen vapautui. Ohjaustuokioiden jälkeen ohjaajat kokivat usein olonsa rätiväsyneiksi. Ajatusten kokoaminen ennen uutta ryhmäyttämishetkeä onnistui vertaistuen ja huumorin keinoin. Hankaluutena koettiin rakentavan keskusteluyhteyden luominen nuorten kanssa. Huolimatta apukysymysten esittämisestä, ei teeman mukaista aktiivista keskustelua reilusta kaveruudesta syntynyt. Keskustelun vähyydestä huolimatta harjoitteiden aikana ohja-

ustilanteissa huomioitiin, että jokainen nuorista tuli kuulluksi ja osallistui yhteiseen toimintaan. Luokkaryhmien sisällä havaittiin suuria eroja niin aktiivisuudessa kuin ryhmähengessäkin. Osaa luokista leimasi passiivisuus ja myös suhtautuminen päivän sisältöön oli hieman ylimielistä. Suurin osa lukiolaisista oli mukana kuitenkin avoimin mielin. Erityisesti iltapäiväryhmien kohdalla ilmeni huomattavasti enemmän levottomuutta aamuryhmiin verrattuna. Opettajien läsnäolo varmasti rauhoitti osaltaan ryhmäyttämistilanteita. Osa opettajista osallistui opiskelijoiden mukana ohjelmaan aktiivisesti ja innokkaasti, osa taas otti päivien aikana passiivisemmän roolin.

Päivien aikana ryhmien sisälle muodostui hyvä yhteishenki, joka onkin draamaprosessin onnistumisen kannalta keskeinen asia. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opiskelijat sitoutuivat ryhmäyttämispäivien ohjelmaan hyvin ja jaksoivat keskittyä ohjelmaan koko ryhmäyttämistaukion ajan. Ohjaajat saivat hyvin pidettyä ohjelmarungon koossa rennolla ja humoristisella otteella. Palautteenanto tapahtui välittömästi harjoitteiden jälkeen. Ryhmäläiset saivat tuotoksistaan kehuja ja opiskelijat antoivat palautetta toisilleen aplodein. Reflektointia keskustelua harjoitteista pyrittiin saamaan aikaiseksi heti harjoitteiden jälkeen. Tämä ei kuitenkaan ottanut tuulta alleen ja keskustelut jäivät pinnallisiksi ja vaisuiksi. Reflektointia toteutettiin myös kesken harjoitteiden. Esimerkiksi näytelmätilanteita pysäytettiin ohjaajien toimesta ja roolihenkilöiden tunteita ja mielipiteitä esimerkiksi tilanneratkaisuista käytiin ohjaajien avustuksella läpi. Yhdessä ryhmässä ilmeni tarinan loppuratkaisun esittämisessä väkivaltainen loppuratkaisu. Ohjaajilla ei ollut kokemusta käsitellä tilannetta. Asia päädyttiin käymään jälkikäteen läpi kuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa. Haastaviin ja muuttuviin tilanteisiin opittiin sopeutumaan nopeasti ja häkeltymättä. Tilanteenlukutaitoa vaadittiin jokaisen ryhmän ollessa erilainen. Kolmantena eli viimeisenä ryhmäyttämispäivänä ohjelman ollessa ulkomuistissa, opinnäytetyöryhmässä nousi pintaan sellaisia tunteita kuten rutiininomaisuus ja hienoinen kyllästyminen. Rutiini kuitenkin mahdollisti ryhmän sisällä vapauden varioida sisäisiä ohjausrooleja. Tämä koettiin ohjaajien kesken positiivisena asiana.

7 POHDINTA

Niin Jokelan kuin Kauhajoen koulusurmat ovat nostaneet esiin uudenlaisia uhkakuvia, joita erityisesti mediat ovat korostaneet. Osittain tästä syystä huoli nuorten hyvinvoinnista ja vastavuoroisesti syrjäytymisestä on kasvanut. Syntyneen debatin seurauksena ryhmän merkitystä nuoren arjessa on alettu entisestään korostaa. Tältä tarvepohjalta alkoi myös Laurea-ammattikorkeakoulun yhteistyö Tikkurilan lukion ja Tikkurilan seurakunnan kanssa. Alkoi pohdinta, millaiset vaikuttamismahdollisuudet kouluyhteisöllä on nuoren elämään: kuinka syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä.

Voidaanko tämänkaltaisten ryhmäyttämispäivien avulla edistää kaverisuhteiden syntymistä? Nuori viettää koulussa huomattavan osan hereilläoloajastaan. Koulun tulisi voida tarjota hyvät puitteet opiskeluun ja kouluviihtyvyyteen. Yksi asia, joka vaikuttaa kouluviihtyvyyteen on sosiaaliset suhteet. Tutkimusten mukaan enemmistö tytöistä kokee ilmapiirin koulussa huonoksi. Ryhmäyttämisen avulla voidaan luoda pohja hyvän ilmapiirin syntymiselle. Opiskelijat saattavat kokea opettajan lähestymisen vaikeana. Tätä pyrittiin keventämään opettajien läsnäololla ja osallistumisella ryhmäyttämispäivien ohjelmaan. Opettajien tehdessä samanarvoisia tehtäviä kuin opiskelijat, kapenee kuilu opiskelijoiden ja opettajien välillä ja täten kommunikointi heidän välillä helpottuu. Päivän teemana oli reiluus, jossa käsiteltiin muun muassa yksin jäämistä. Ohjelmassa oli leikkejä, joiden avulla opiskelijoiden keskinäisten kaverisuhteiden luomisen kynnyksiä pyrittiin madaltamaan. Päivän teeman myötä muiden ihmisten huomioiminen korostui ja tätä kautta nuoret tukisivat toisiaan koulussa ja myös sen ulkopuolella. Lukiolaisten pahoinvointi on kasvussa. Koska opiskelijat ovat kiinteästi tekemisissä toistensa kanssa ja elävät samaa elämänvaihetta, tulee yksittäisen opiskelijan pahoinvointi helpommin ilmi nuorten keskuudessa. Näin ollen nuorten keskinäisten sosiaalisten verkostojen tärkeys korostuu. Nuorten on helpompi kertoa ongelmistaan kavereilleen kuin aikuisille. Kouluterveydenhuollon kannalta olisi tärkeää, että tieto nuorten pahoinvoinnista siirtyisi myös aikuisten tietoon.

Tämän päivän nuoret osaavat käyttää sujuvasti tietokonetta ja internetiä. Tämä avaa heille uuden väylän löytää tuttavuuksia. Tärkeää olisi, että nuoret tunnistaisivat netissä piileviä vaaroja. Opettajilla onkin vanhempien ohella osavastuu nuorten mediakasvatuksesta. Mediakasvatukseen tulisi panostaa, jotta nuoret omaksuisivat keinoja välttää internetin haitallisuksilta. Yksi mediakasvatuksen tavoitteista on lehdenlukutaidon opettaminen. Painetun median lisäksi nuorten kanssa tulisi käsitellä television tuottamaa ohjelmistoa ja siellä esiintyviä ilmiöitä. Nuoret voivat omaksua ilmiöitä osaksi omaa elämäänsä ymmärtämättä asioiden tarkoituksia ja varjopuolia.

Viidesosa toisen asteen koulutuksen aloittaneista jättää koulun kesken. Ryhmähengen vaikutus kouluviihtyvyyteen lienee kiistaton. Kun opiskelija kuuluu ryhmään, voi ryhmällä olla pii-lovaikutus koulumotivaation kasvuun. Ryhmän avulla opiskelija kokee itsensä hyväksytyksi, kouluuntulon mukavaksi ja ryhmässä pidetään yhtä myös huonoina hetkinä. Heikko koulumenestys, mielenterveysongelmat, kiusaaminen ja motivaation puute voivat johtaa koulun keskeyttämiseen. Voiko ryhmäyttämispäivillä olla vaikutusta koulukiusaamiseen? Koulujen kuuluu laatia suunnitelma koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Tämä suunnitelma ei kuitenkaan yksin riitä vaan opiskelijoiden keskinäisellä hengellä on vahva vaikutus. Kun opiskelijat tuntevat toisiaan paremmin, nouseeko silloin kiusaamisen rima ylemmäs vai voivatko opiskelijat saada ryhmäyttämispäivistä aiheita toistensa kiusaamiseen? Lukiolaisten palautteista käy ilmi toive tutustua opiskelijakavereihin myös yli ryhmärajojen. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat

ovat kiinnostuneita toisistaan ja haluavat löytää opiskelijakavereiden seasta omanlaisensa porukan, jonka kanssa he voivat olla tekemisissä - koko lukion ajan.

Ryhmäyttämispäivien tavoitteena oli ryhmäyttää Tikkurilan lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ja tätä kautta ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja vähentää nuorten pahoinvointia. Lisäksi tavoitteena oli lisätä nuorten välistä vuorovaikutusta ja täten lisätä opiskelijoiden yhteisöllisyyttä. Päivien aikana havaittiin, että lyhyiden ryhmäyttämistukioiden aikana ei ole mahdollista päästä pitkälle ryhmän muodostumisen vaiheissa. Jälkikäteen ymmärrettiin, että ryhmäyttämispäivillä luotiin ainoastaan pohja ryhmän muodostukselle.

Ryhmäyttämispäivät järjestettiin lähellä koulun aloitusajankohtaa. Täten nuorten keskuudessa ei ollut ehtinyt tapahtua tiivistä ryhmäytymistä. Täten päivien sisältöä oli helppo suunnitella ja toteuttaa. Opiskelijat antoivat palautetta, jossa tuotiin esille jo syntyneitä kaverisuhteita ja toivottiin, että ryhmäjakoja olisi rikottu vielä enemmän päivien aikana. Vaikka nuoret kokivat jo tutustuneensa toisiinsa, voidaan kuitenkin ajatella, etteivät ensimmäisten kouluviikkojen aikana syntyneet ryhmät ja kaverisuhteet ole ehtineet kehittyä vielä kovin syvällisiksi. Tulee kuitenkin huomioida, että osa ryhmäytettävistä on tullut lukioon samoista yläkouluista ja pohjalle on ehtinyt muodostua pitkäkestoisia ja pysyviä kaverisuhteita. Ryhmäyttämispäivien aikana ryhmänohjaajaryhmien sisällä luotuja pienryhmiä sekoitettiin tarkoituksellisesti useaan otteeseen, jotta opiskelijoiden välille syntyisi enemmän keskinäisiä suhteita. Usein samankaltaiset nuoret hakeutuvat toistensa läheisyyteen. Ryhmäjakoja sekoittamalla pyrittiin antamaan jokaiselle mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tarkoituksena oli, että nuoret oppisivat tuntemaan toisiaan muutenkin kuin vain ulkonäön perusteella. Tällä pyrittiin herättämään opiskelijoiden kiinnostusta toisten ihmisen mielipiteisiin ilman ulkonäöllisiä ennakkokatoksia. Päivien aikana huomasimme monia eri alakulttuurien edustajia, jotka sopeutuivat hyvin, yli alakulttuurirajojen, muiden ryhmäläistensä joukkoon.

Koska opinnäytetyöryhmällä oli vaihtelevasti kokemusta ryhmien ohjaamisesta, oli ryhmäyttämispäivien järjestäminen suuri haaste. Ryhmäyttämispäiville suunniteltu ohjelmarunko muodostui päivien aikana tärkeäksi työkaluksi. Ohjelmarunko oli suunniteltu vahvasti draamapohjaiseksi. Koska ohjelmarunko oli jaettu selkeisiin draamallisiin osa-alueisiin (aloitus, työskentelyvaihe ja lopetus), pystyttiin tarvittaessa jotakin draamallista vaihetta pidentämään esimerkiksi ryhmässä vallinneen alkukankeuden vuoksi. Tämä siis helpotti yksittäisten harjoitteiden valintaa ryhmäytystilanteissa. Koska ryhmäyttämisen pohjana käytettiin tarinaa, joka sisälsi kuvitteellisten henkilöiden rooleja, oli lukiolaisten helpompaa tuoda omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan esille roolien kautta. Tärkeää onkin, että roolit olisivat mahdollisimman lähellä tosielämää, jotta kuviteltuun tilanteeseen olisi helpompi päästä sisään. Erilaisten roolien esittäminen tai roolin uskottavaksi tekeminen oli toissijaista, sillä pääpaino toiminnassa oli siinä, että nuoret ymmärtäisivät aiheen omakseen.

Mitä opinnäytetyöntekijöille saivat ryhmäyttämispäivistä? Opinnäytetyöryhmä sai paljon uusia kokemuksia nuorten kanssa toimimisesta. Jokaisen yksilö- ja ryhmänohjaustaidot kehittyivät huomasti. Tilanteiden hahmotus-, arviointi- ja reagointikyky lisääntyivät. Päivien aikana oli useita tilanteita, joissa tilanteenlukutaito nousi tärkeäksi. Ohjelmaan jouduttiin tekemään suuria muutoksia tiukalla aikataululla. Ohjelmaa jouduttiin myös soveltamaan lähes jokaisessa ryhmäyttämistilanteessa. Mitä enemmän ryhmäyttämistuokioita oli takana, sen paremmin pystyttiin arvioimaan eri harjoitteiden järjestystä ja sopivuutta kunkin ryhmän kohdalla.

Lukiolaisten palautekyselystä käy ilmi, että tarinateema, jonka ympärille ryhmäytymispäivät oli rakennettu, tuntui osan mielestä lapselliselta. Tämä saakin miettimään, kuinka hyvin opinnäytetyöryhmä lopulta vastasi kysymykseen tämän päivän nuoresta ja toisaalta, oliko alkujaankaan kyse tämän päivän nuoresta. Mietityttämään jäi myös se, miten palaute kerättiin. Anonymiteetti on palautteen annossa tärkeä, mutta jälkikäteen ajateltuna anonymiteetti olisi voinut säilyttää, vaikka palaute olisikin kerätty luokkakohtaisesti. Luokkakohtaisella, mutta kuitenkin yksilöllisellä palautteella ryhmäkohtaiset eroavuudet olisivat nousseet paremmin esiin. Näin siksi, että ohjelmaa jouduttiin soveltamaan erityisesti esimerkiksi musiikki- ja matematiikkaluokkien ollessa kyseessä. Jos vastaajat olisi pystytty yhdistämään tiettyyn ryhmään, olisi palaute ollut entistä antoisampaa toimien uusien kehittämissideiden pohjana. Palautteissa opiskelijat toivat esille, että osallistuminen ryhmäyttämispäivien toimintoihin oli ollut helppoa ja turvallista. Toisaalta esitettiin toiveita pienemmistä ryhmäajoista, jotka olisivat mahdollistaneet ujoimpienkin opiskelijoiden osallistumisen. Päivien aikana havaittiin, että opiskelijat kykenivät käyttäytymään suhteellisen luontevasti, ilman roolien tuomaa suojaa. Tästä päätellen - opiskelijat kokivat ryhmässä olemisen pääsääntöisesti turvalliseksi.

Ryhmäyttämispäivien kehittämiskohteiksi nousi muutama seikka. Opinnäytetyöryhmän olisi ollut hyvä tavata lukion terveydenhoitajat ennen ensimmäistä ryhmäyttämispäivää. Tällöin mahdolliset terveydenhoitajien esittämät toiveet sekä ohjelma olisi voitu vielä käydä läpi ja tehdä mahdolliset muutokset suunniteltuun päivänkulkuun. Ryhmäyttämiseen käytettävä aika olisi voinut olla pidempi. Koko päivän käyttäminen yhden ryhmän (noin 60 opiskelijaa) ryhmäyttämiseen olisi mahdollistanut pidempikestoisempien ja intensiivisempien harjoitteiden käytön. Tällöin olisi voinut käyttää enemmän aikaa myös opiskelijoiden keskinäiseen tutustuttamiseen. Mikäli ryhmäyttäminen olisi kestänyt koko päivän, olisi päiväohjelmassa pitänyt huomioida myös ruokailu sekä taukojen riittävä määrä. Jälkikäteen mietittynä ryhmäyttämistuokion lopetus olisi voinut olla selkeämpi ja siihen olisi voitu varata enemmän aikaa. Tällöin opiskelijoille olisi annettu mahdollisuus tuoda ryhmäyttämistuokion aikana heränneitä ajatuksia ja mielipiteitä. Selkeä lopetus olisi toiminut yhteenvedona ryhmäyttämistuokiolle. Ohjelmarunko oli lukiolaisille toimiva. Pienillä muutoksilla ohjelma olisi käyttökelpoinen myös toisenlaisille ikäryhmille.

8 LÄHTEET

- A 380/2009= Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta. [www-dokumentti]
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090380>>. (viitattu 19.10.2009)
- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tammerpaino Oy.
- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Aho, P. 1999. Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Sosiaalialan ammattien vuosikirja 1999. Sosiaalityöntekijöiden liitto ry. Porvoo: WSOY.
- Aula, M. & Järvinen, M. 2007. Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi. Lapsiasiavaltuutetun ja Kerhokeskus - koulutyön tuki ry:n asiantuntijaryhmän kannanotto 27.11.2007. [PDF-dokumentti].
<http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8161.pdf>. (viitattu: 21.4.2009).
- Auta ajoissa - Tukea nuoren hyvinvoinnin lisäämiseen 2008. [PDF-dokumentti].
<<http://www.nuortenakatemia.fi/service.cntum?serviceType=serviceDocumentSection&documentId=26934&forceDownload=true>>. (viitattu: 16.8.2009).
- Autio, A. & Paju P. 2005. Kuluttava nuoruus. Nuorten elinolot vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bowell, P. & Heap, B. 2006. Prosessidraama - polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dunderfelt, T. 2004. Elämänkaaripsykologia. 9.-12. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Edu.fi. 2007. Opetussuunnitelman perusteet. [WWW-dokumentti].
<<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,530,1314,21859>>. (Viitattu 20.11.2009).
- Eskola, J. & Pietilä, A-M. 2002. Eläytymismenetelmä ja terveysvalinta: Ekskursio eläytymismenetelmien käyttöön nuoren terveysvalinnassa. Teoksessa A-L. Karhula (toim.) Terveiden edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 243-257.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisolueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gummerus.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Hyppönen M. & Linnossuo, O. 2006. Intohimosalaatti. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys - Muodolla on mieli. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kangas, M. 2000. Mistä on luokan ilmapiiri tehty? Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvän ja huonon ilmapiirin tekijöistä. [PDF-dokumentti].
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10083/mkangas.pdf?sequence=1>>. (Viitattu 17.11.2009).

- Kannas, L. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrvänen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskus. Domus-offset oy.
- Karhunen, S. & Pörhölä, M. 2007. EDU - Mitä koulussa voidaan tehdä. [WWW-dokumentti]. <<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1330,17955,35388,35389,37979,68513,68525>>. (Viitattu: 19.8.2009).
- Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Teoksessa S. Alatupa (toim.) Sitran raportteja 75. [PDF-dokumentti]. <<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>>. (Viitattu 7.12.2009).
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrvänen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskus. Domus-offset oy.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korhonen, P. & Airaksinen, R. 2008. Hyvä Hankaus. Helsinki: Gummerus.
- Korhonen, P. & Ostern, A-L (toim.). 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kouluterveys 2008-kysely. 2008. Terveystiedon ja hyvinvoinnin laitos. [WWW-dokumentti]. <<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/valtak.htm>>. (Viitattu 3.11.2009).
- Krappala, M & Pääjoki, T (toim.). 2004. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki University Press/Palmenia: Hakapaino.
- L 1998/629 = Lukiolaki. [WWW-dokumentti]. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>>. (Viitattu 20.11.2009).
- Lehtinen, A-R. & Peura-Kapanen, L. 2005. Kulutus nuorten velkaantumisen taustalla. Teoksessa J. Leskinen, H. Hallman, M. Isoniemi, L. Perälä, T. Pohjoisaho & E. Pylvänäinen (toim.) Vox consumptoris - Kuluttajan ääni, Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2005. 107-120. [PDF-dokumentti]. <http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/5298/14_2005_ktk_vuosikirja.pdf>. (Viitattu 18.8.2009).
- Liimatainen-Lamberg, A-E. 1999. Opiskelijoiden tupakointi ja terveystiedon oppilaitoksissa ja lukioissa. [PDF-dokumentti]. <<http://www.edu.fi/julkaisut/tupak.pdf>>.
- Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Juva: WS Bookwell Oy, 59-72.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto - Lapsi ja media: Opas vanhemmille. [PDF-dokumentti]. <<http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/7a7b33a777351c16831d1d66dfaf57ac/1260141135/application/pdf/1672043/lapsijamedia.pdf>>. (Viitattu: 7.12.2009).

- Merimaa, M. 2007. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007. [PDF-dokumentti].
<<http://www.lukio.fi/service.cntum?serviceType=serviceDocumentSection&documentId=38494&forceDownload=true>>. (viitattu: 20.11.2009).
- Modinos, T. & Suoninen, A. 2003. Merkillinen media - Tekstit nuorten arjessa. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Mustonen, A. 2008. Kristillisdemokraattinen viikkolehti - Median ja nettimaailman vaikutus nuoriin. [AUDIO-dokumentti].
<http://www.kd.fi/KD/weblehti/fi/juttuarkisto/media/lahetykset/index.php?we_objectID=1416>. (Viitattu: 15.4.2009).
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. [PDF-dokumentti].
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf>. (Viitattu 25.11.2009).
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5. uudistettu painos. Tampere: Tammer-Paino
- Nikulainen, K. 2003. Tietokonepelien ikäraajat uudistuvat Suomessa. [WWW-dokumentti].
<<http://www.digitoday.fi/viihde/2003/05/07/tietokonepelien-ikarajat-uudistuvat-suomessa/20036507/66>>. (Viitattu 8.12.2009).
- Opetusministeriö. 2001. Terveystieto vahvistettiin omaksi oppiaineeksi.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2001/5/terveystieto_vahvistettiin_omaksi_oppiaineeksi?lang=fi>. (Viitattu 19.11.2009).
- Opetusministeriö. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. [PDF-dokumentti].
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_149_tr04.pdf?lang=fi>. (Viitattu 7.12.2009).
- O'Toole, J. 1992. The Process of Drama, negotiating art and meaning. London: Routledge.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. Draamasuunnistus - prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammerpaino.
- Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M., Rimpelä, M., Pesonen, A-E. & Zotow, M. 2003. Hyvinvointi koulu yhteisössä (HVK) - kehittämishankkeen loppuraportti. Stakes.
- Pirkanmaan sininauha ry. Ryhmän ohjaaminen. Materiaali ryhmänohjaajan koulutukseen. [PDF-dokumentti].
<http://www.pirkanmaansininauha.fi/esitteet/RYHMAN_OHJAAMINEN.pdf>. (Viitattu 25.11.2009).
- Pörhölä, M. 2007. Ryhmytymiseen liittyvät riskit ja koulukiusaaminen. Ryhmätyö 1 (36), 8-15.
- Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry. Vaajakoski: Gummerus Oy.
- Risikko, P. 2009. Haastattelu. [www-dokumentti].
<<http://www.finlex.fi/fi/uutiset/?id=151>>. (Viitattu 3.11.2009).
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Salasuo, M. 2006. 2006 tutkimuksia. Atomisoitunut sukupolvi: Pääkaupunkiseudun nuorisokulttuurinen maisema ja nuorisotyön haasteita 2000-luvun alussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salokoski, T. 2005. Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. Jyväskylän yliopisto. [PDF-dokumentti].
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13308/9513922693.pdf?sequence=1>>. (Viitattu 3.12.2009).
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseura. [WWW-dokumentti]. <<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>>. (Viitattu 9.12.2009).
- Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Juva: PS-kustannus.
- Severikangas, T. 2000. Ilmaisutaidon seikkailuja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sinivuori, P & Sinivuori, T. 2007. Esiripuista arvoihin. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Siponen, U. 2005. Turvallisen ryhmän ja ryhmäprosessin merkitys terveystiedossa. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Domus-offset oy, 72-83.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Opiskelijaterveydenhuollon tavoitteiden ja sisällön kehittämistyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2005:6. [PDF-dokumentti]. <<http://pre20090115.stm.fi/pr1114084313593/pasthru.pdf>>. (Viitattu 7.11.2009)
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:12, Opiskeluterveydenhuollon opas. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomen kuluttajaliitto - Media ja perhe. [WWW-dokumentti].
<<http://www.kuluttajaliitto.fi/index.phtml?s=388>>. (Viitattu 21.4.2009).
- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2008. Lukiolaisten Hyvinvointitutkimus 2007. [PDF-dokumentti].
<<http://www.lukio.fi/service.cntum?pagelid=138060>>. (Viitattu 20.11.2009).
- Suomen sovittelufoorumi. Vertaissovittelu. [WWW-dokumentti]. <http://www.ssf-fm.com/sovittelu/osaalueet_verso.htm>. (Viitattu 20.11.2009).
- Tammelin, T. 2009. Liikuntatutkimuksen suuntaviivat 27.5.2009 Helsinki. Mitä lasten ja nuorten liikkumisesta tiedetään? [PDF-dokumentti].
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Liikunta/valtion_liikuntaneuvosto/Liikuntatieteen_seminaarimateriaalit/Tammelin.pdf>. (Viitattu 20.8.2009).
- Toivanen, T. 2007. Lentoon!: draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY.
- Turpeinen, P. 2004. Ahdingossa luova lapsi ja nuori. Helsinki: Edita Prime Oy.
- Turtiainen, P. & Kauppinen, T. 2004. Helsinkiläisnuorten käsityksiä hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä – alueellisuuden näkökulmasta. Teoksessa P. Paju (toim.) Samaa aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 117-131.
- Ulvilan koulutoimi. Toimintamalli koulukiusaamisen ehkäisyyn. [DOC-dokumentti].
<http://koulutus.ulvila.fi/data/doc/Kaasmakku/Toimintamalli_koulukiusaamiseen_puuttumiseen.doc>. (Viitattu 19.8.2009).

Varis, T. Nuorten akatemia - Tue nuorten harrastamista. [WWW-dokumentti].
<<http://www.nuortenakatemia.fi/Vanhemmalle/Tue.nuorten.harrastamista>>. (Viitattu 16.8.2009).

Vertio, H. 2003 Terveyden edistäminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy .

Väestöliitto - Murkun kanssa: Rahankäyttö. [WWW-dokumentti].
<http://www.vaestoliitto.fi/murkun_kanssa/tietoa/vanhemmuus_ ja_koti2/koti_ ja_perhe/pel isaannot/vanhemman_rooli/rahankaytto/>. (Viitattu 18.6.2009).

Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Lievestuore: Jyväskylä University Printing House, ER-Paino Ky.

Väntänen, N. 2005. Edu.fi: Roolileikit ja draamat. [WWW-dokumentti].
<<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1523,21100,37632,37701>>. (Viitattu 9.12.2009).

Väärälä, R., Gröhn, K., Mauriala, V. & Sarvimäki, P. 2003. Hallinnonalojen välisen syrjäytymistyöryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita. [PDF-dokumentti]. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/syrjaytymis/loppuraportti.pdf>>. (Viitattu 1.12.2009).

WHO. Youth and the United Nations. [WWW-dokumentti].
<<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/index.html>>. (Viitattu 1.12.2009).

Wilska, T. 2005. Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005. [PDF-dokumentti].
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Baro2005.pdf>. (Viitattu 7.5.2009).

HEIPPARALLAA UUDET LUKIOLAISET!

Olemme Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja kutsumme teidät Kuntokallion leirikeskukseen viettämään hassun hauskaa toimintapäivää. Toivomme, että valmistaudutte päivään ottamalla mukaan avoimen, reippaan mielen sekä säänmukaisen vaatetuksen (vietämme aikaa myös ulkona).

Päivän kulku on seuraavanlainen:

Lähtö Tikkurilasta bussilla kohti Kuntokalliota klo _____.

Paluu Tikkurilaan klo _____.

Päivän hintaan (0e) kuuluvat bussikuljetukset, ruokailu koululla sekä iloinen mieli.



HELLO YOU NEW HIGH SCHOOL STUDENTS!

We are students of Laurea University of applied sciences. We have pleasure to invite you to our school to spend an enjoyable day full of activities with your schoolmates and us. Remember to bring your nice attitude! You will not get bored.



Kuntokallion toimintapäivä

1. Tervetuloitovotus
2. Numeroleikki, ketjuhippa
3. Jakautuminen ryhmiin
4. Fiilisjana
5. Sisällä ringissä nimileikkejä
 - a. nimi + adjektiivi
 - b. kerro paidasta
 - c. naapuri kaverin harrastuksen esittely
6. Stoorin luku
7. Stil- kuvat - kohdasta joka jäi mieleen
8. Kuka lohduttaisi Ruusua sanaleikki
9. Esitys loppuratkaisusta
10. Keskustelua
 - a. Millainen on hyvä ystävä
11. Ystävyys fläppitululle
12. Runo ystävydestä, jossa esiintyy fläppitululla esiintyvät sanat
13. Aakkosleikki
14. Kerro 10 sanalla itsestäsi
15. Sateenvarjo leikki
16. Fiilisjana
17. Tarinan loppuratkaisu rentoutuen
18. Kiitossanat

Muita täyte leikkejä, jos aikaa

- läpsy
- väri (ringissä, yksi keskellä)
- eläinleikki (lapuilla eläinten nimiä, jotka jaetaan jokaiselle. Tämän jälkeen opiskelijat alkavat äännellä kuten kyseinen eläin ja etsivät samalla tavalla äännelevät)
- viisi jalkaa, kolme kättä / peppuleikki

Tarina " Ulosjätetty"

Ruusku sekä hänen koulukaverinsa Minttu ja Isabella tapaavat toinen toisensa eskarin jälkeen läheisessä puistossa - ihan niin kuin olivat jo päivällä sopineetkin. Jonkun ajan päästä tytöt päättävät lähteä Mintun kotiin. Aluksi tytöt kävelevät pyörätietä pitkin, mutta yhtäkkiä Minttu ja Isabella alkavat kuiskutella toisilleen jotain, mistä Ruusu ei saa selvää vaikka yrittää kysyä ja pyytää heitä kertomaan hänellekin. Sen sijaan, että tytöt kertoisivat supinoitaan Ruusulle, he kiihdyttävät kävelyvauhtia tarkoituksenaan jättää Ruusu porukasta. Mitä kovempaa Ruusu yrittää saada tyttöjä kiinni, sitä nopeammin nämä kulkevat. Pian hän jääkin tyttöistä jälkeen. Minttu ja Isabella ehtivät ennen Ruusua Mintun kotiin ja menevät nopeasti sisään. Ruusu soittaa pahoin mielin ovikelloa. Kestää pitkän aikaa ennen kuin Minttu tulee ylimielisenä avaamaan ulko-ovea. Minttu kertoo, että äiti on sanonut hänelle, että vain yksi kaveri kerrallaan saa tulla kylään eskarin jälkeen:
Sä et voi nyt tulla meille, Ruusu, Minttu sanoo ja paistaa oven kiinni Ruusun nenän edestä. Kyöneleet valuvat Ruusun silmistä hänen kävellessään pyörätietä yksin kotiin.

(Sinivuori, T. & Sinivuori, P. 2007: 60.)

Tarinan "Ulosjätetty" loppuratkaisu

Minttu ja Isabella alkavat yhdessä pohtimaan jälkepäin, että antaisikohan äiti kuitenkin Mintulle luvan kutsua Ruusu heidän kotiinsa. Minttu kertoo äidilleen Ruusun pahasta mielestä ja äiti toteaa, että totta kai Ruusu voi tulla heille. Hän kertoo myös, että ketään ei saa jättää ulkopuolelle. Hänen tarkoituksensa oli, että kunhan ei kovin montaa kaveria tulisi samaan aikaan pieneen asuntoon. Äiti pyytää Minttua myös soittamaan Ruusulle ja pyytämään häneltä anteeksi.

Minttu soittaa myöhemmin Ruusulle, selittää tilanteen, pyytää häneltä anteeksi ja kutsuu hänet takaisin luokseen kyläilemään. Ruusulle tulee kaiken tämän jälkeen hyvä mieli.



PALAUTE KYSELY RYHMÄYTYMISPÄIVÄSTÄ KUNTOKALLIOSSA



Hei! Suuret kiitokset osallistumisesta Kuntakallion ryhmäytymispäivään. Käyttäisitkö hetken vielä aikaasi vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Kaikki palautteet käsitellään luottamuksellisesti sekä nimettöminä. Kiitos vaivannäöstäsi.

	Kyllä	Ei
Koitko toimintaan osallistumisen turvallisena/helppona?		
Tutustuitko uusiin opiskelijakavereihin?		
Koitko päivän vaikuttavan positiivisella tavalla ryhmähengen?		
Koetko päivän muuttaneen asennoitumistasi ryhmätilanteissa positiiviseen suuntaan?		

Vapaa sana
