

SYMPPIIS-KERHO

Pienryhmätoiminta 1.-3.-luokkalaisten
kouluviihtyvyyden tukena

Sanna Naukkarinen Pires

Opinnäytetyö
Toukokuu 2011

Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala





Tekijä NAUKKARINEN PIRES, Sanna	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 06.05.2011
	Sivumäärä 118	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus () saakka	Verkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi SYMPPIK-KERHO - PIENRYHMÄTOIMINTA 1.-3.-LUOKKALAISTEN KOULUVIIHTYVYYDEN TUKENA		
Koulutusohjelma sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) LUNDAHL, Raija ja HINTIKKA, Timo		
Toimeksiantaja(t) -		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön aiheena oli alakoulun 1.-3.-luokkalaisten kouluviihtyvyyden tukeminen pienryhmätoiminnan avulla. Opinnäytetyö oli luonteeltaan toiminnallinen ja se sisälsi kirjallisen raportin lisäksi toiminnallisen osuuden. Toiminnallinen osuus käsitti tekijän oman idean pohjalta syntyneen Sympipis-kerho –nimisen pienryhmän suunnittelun ja ohjauksen yhteistyössä erään jyväskyläläisen alakoulun kanssa. Pääpaino pienryhmätoiminnassa oli lasten sosiaalisten ja tunneilytöiden kehityksen tukemisessa yhteisöllisin ja luovin menetelmin. Raporttiosuudessa pyrittiin kuvaamaan toiminnallista osuutta ja se sisälsi teoriataustaa kouluviihtyvyydestä, pienryhmätoiminnasta ja toiminnassa käytetyistä keskeisemmistä menetelmistä.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli myös selvittää, millainen merkitys sosioemotionaalisten taitojen kehitystä ja yhteisöllisyyttä tukevalla pienryhmätoiminnalla on ryhmään osallistuneiden lasten kouluviihtyvyydelle. Tutkimuskysymykseen on pyritty löytämään vastauksia laadullisin menetelmin. Opinnäytetyö on ennen kaikkea tapausesimerkki pienryhmätoiminnasta kouluviihtyvyyden tukemisen keinona.</p> <p>Kouluviihtyvyys ja lasten hyvinvointi koulussa ovat ajankohtaisia aiheita, koska tutkimusten mukaan suomalaisten lasten kouluviihtyvyys on vähentynyt, vaikka koulumenestys on kansainvälistä huippua. Koulun aloittaminen on merkittävä vaihe lapsen elämässä, koska koulussa pärjääminen tuo lapselle uusia haasteita ja vaatii uusien taitojen opettelemista. Lapsi tarvitsee paljon tukea ja positiivisia kokemuksia ennen kaikkea koulunkäyntinsä alkuvaiheessa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) pienryhmätoiminta, kouluviihtyvyys, yhteisöllisyys, vuorovaikutus, luovuus,		
Muut tiedot		



Author NAUKKARINEN PIRES, Sanna	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 06052011
	Pages 118	Language finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until	Permission for web publication <input checked="" type="checkbox"/>
Title SYMPPIS-CLUB – Supporting children's school well-being by means of small-group activities		
Degree Programme Degree Programme in Social Services		
Tutor(s) LUNDAHL, Raija ja HINTIKKA, Timo		
Assigned by -		
Abstract <p>The topic of this functional thesis was supporting school well-being of primary school children by means of small-group activities. The thesis consisted of two parts: the practical part of planning, organizing and directing the small group and a report of the practical part. The small group was called a Sympis-club, and it was realized in a primary school in Jyväskylä. The main objective of the small group was to support children's social and emotional development with communal and creative methods. The report of the practical part consisted of a theoretical background on school well-being, small-group activities and the main methods used in small groups.</p> <p>The aim of the thesis was also to find out about the significance to children's school well-being of small-group activities that support children's social and emotional development and communality. Qualitative research methods were used to answer the research question. The thesis is a case example of a small group that aimed to support children's school well-being.</p> <p>Children's well-being at school is a topic of current interest. Even though the Finnish school achievements are rated very high internationally, several studies suggest that the school children's well-being is poor. Starting school is an important step in a young child's life. School brings new challenges to children because it requires children to learn many new skills. Children need a great deal of support and positive experiences during their first school years.</p>		
Keywords small-group activity , school well-being, communality, social interaction, creativity		
Miscellaneous		

SISÄLLYS

1 IDEASTA PROJEKTIN SYNTYYN	3
2 TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN YHDISTÄMINEN	5
2.1 Tavoitteet ja aiheen rajaus	5
2.2 Eri menetelmät tiedonhankinnassa ja arvioinnissa	6
2.2.1 Aineiston hankinta ja arviointi menetelmät	6
2.2.2 Arvioinnin eettisyys	7
2.2.3 Havainnointi arvioinnin menetelmänä	8
2.2.4 Lomakekyselyt ja haastattelut.....	11
2.2.5 Aineiston purku ja analysointi	13
3 KOULUVIIHTYVYYS.....	14
3.1 Kouluviihtyvyyden määrittelyä	14
3.2 Kouluviihtyvyys Suomessa	15
3.3 Kouluviihtyvyyttä tukevat lait, sopimukset ja ohjelmat	17
3.4 Sosioemotionaaliset taidot ja kouluviihtyvyys.....	20
4 RYHMÄDYNAMIIKKAA	22
4.1 Ryhmän määrittely, koko ja koostumus	22
4.2 Ryhmän vuorovaikutus ja kehitys	23
4.3 Ristiriidat pienryhmässä	24
4.4 Ohjaajan roolit ja merkitys ryhmälle	27
5 MENETELMÄT	30
5.1 Menetelmien käyttö pienryhmätoiminnan tukena	30
5.2 Sosiaalipedagogiikka ja sosiokulttuurin innostamisen	31
5.3 Arvostava vuorovaikutus	32
5.3.1 Vuorovaikutus menetelmänä	32
5.3.2 Läsnäolo, luottamus ja turvallisuus osana vuorovaikutusta	34
5.4 Yhteisöllisyys yksilön voimavarana	35
5.4.1 Yksilöllisyys <i>versus</i> yhteisöllisyys	35
5.4.2 Yhteisöllisyys menetelmänä	37
5.5 Luovuus menetelmänä	38
5.5.1 Luovuuden merkitys yksilölle	38
5.5.2 Luova ohjaus kehityksen tukena	41
5.5.3 Luovuuden yhteisöllisiä piirteitä	41
6 SYMPPIIS-KERHO	43
6.1 Toimintaidea ja arvopohja	43
6.2 Symppis-kerhon yleiset tavoitteet	44
6.3 Toteutus ja valikoituminen ryhmään	45
6.4 Säännöt	47
6.5 Toiminnan rakenne ja ryhmäkertojen sisältö	47

6.6 Toiminnan suunnittelu.....	49
6.7 Ryhmäläisten kouluviihtyvyyks yksilöhaastattelujen perusteella	51
6.8 Lasten tavoitteiden määräytyminen	53
6.9 Loppuyhteenvedot lapsista.....	53
6.10 Toiminnan arvioimisen menetelmät	54
7 PIENRYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTIA.....	56
7.1 Lasten tavoitteet	56
7.2 Vanhempien ja opettajien mielipiteet ryhmän merkityksestä.....	56
7.3 Ohjaajan havaintoja ja kokemuksia ensimmäiseltä kerhokaudelta.....	58
7.4 Pienryhmätoiminnan saama palaute	60
7.5 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys.....	64
8 POHDINTAA.....	67
8.1 Sympis-kerho projektina.....	67
8.1.1 Suunnittelun ja toteutuksen onnistumisen arviointia	67
8.1.2 Yhteistyö lasten vanhempien ja opettajien kanssa	71
8.1.3 Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen muutos	73
8.2 Pienryhmätoiminta kouluviihtyvyyden tukena	77
8.2.1 Mahdollisuudet	77
8.2.2 Haasteet	79
8.3 Jatkotutkimusideoita	80
8.4 Ammatillinen kehittyminen ja itsearviointia	81
LÄHTEET.....	85
LIITTEET.....	90
Liite 1. Kerhoesite.....	90
Liite 2. Vanhempien saatekirje. Kevät 2009.	91
Liite 3. Lupakaavake – valokuvaus ja videointi.	93
Liite 4. Lupakaavake – lapsen opettajan haastattelu.....	94
Liite 5. Lupakaavake - lapsen yksilöhaastattelu.....	95
Liite 6. Huoltajien yhteistietolomake.	96
Liite 7. Alkukartoitus. Vanhempien kysely.	97
Liite 9. Oppilaan yksilöhaastattelu.	105
Liite 10. Saatekirje vanhempien palautekyselyyn. Kevät 2009.	108
Liite 11. Vanhempien palautekysely.	109
Liite 12. Saatekirje opettajien palautekyselyyn. Kevät 2009.....	111
Liite 13. Opettajien palautekysely.....	112
Liite 14. Lupakaavake – loppuyhteenvedo.....	114
Liite 15. Loppuyhteenvedon runko.	115
Liite 16. Ryhmän toimintasuunnitelman ja arvioinnin runko.....	117
Liite 17. Lasten palautelomake.	119

1 IDEASTA PROJEKTIN SYNTYYN

Opinnäytetyön aiheena on alakoulun 1.-3.-luokkalaisten kouluviihtyvyyden tukeminen pienryhmätoiminnan avulla. Opinnäytetyö on luonteeltaan toiminnallinen ja se käsittää kirjallisen raportin lisäksi toiminnallisen osuuden, jota raportissa pyritään kuvaamaan. Lisäksi tekijä on pyrkinyt arvioimaan laadullisin menetelmin, millainen merkitys sosioemotionaalisten taitojen kehitystä ja yhteisöllisyyttä tukevalla pienryhmätoiminnalla on ryhmään osallistuneiden lasten kouluviihtyvyydelle. Opinnäytetyö on ennen kaikkea tapausesimerkki pienryhmätoiminnasta kouluviihtyvyyden tukemisen keinona.

Symppis-kerho on tekijän idean pohjalta syntynyt oma projekti, joka kesti kaksi lukukautta. Ajatus oman pienryhmän perustamiseen syntyi ensimmäisenä opiskeluvuonna, talvella 2008, tekijän kiinnostuessa pienryhmätoiminnasta ja sen mahdollisuuksista yksilön kasvun ja kehityksen tukemiseen. Keväällä 2009 projektille löytyi toteutumispaikka ja yhteistyökumppani eräästä Jyväskyläläisestä alakoulusta. Tekijä sai luvan toteuttaa suunnittelemaansa pienryhmätoimintaa osana koulun kerhotoimintaa ja yhteistyössä kerhoon osallistuvien koululaisten opettajien kanssa.

Kouluviihtyvyys ja lasten hyvinvointi koulussa ovat ajankohtaisia aiheita ja koskettaa lasten ja kouluyhteisön lisäksi heidän vanhempiaan ja laajemmassa näkökulmasta katsottuna koko yhteiskuntaa. Tutkimusten mukaan suomalaisten koululaisten hyvinvointi on vähentynyt kouluissa, vaikka koulumenestys onkin kansainvälistä huippua. (esim. Pulkkinen 1999 ja 2002; Tilus 2004; Huhtanen 2007.)

Pienryhmätoiminnan käytössä kouluviihtyvyyden tukemiseen oli taustalla aiempien tutkimusten mukainen oletus siitä, että sosioemotionaalisilla eli sosiaaliseen kyvykkyyteen ja tunteiden säätelyyn ja hallintaan liittyvillä taidoilla sekä sosiaalisilla suhteilla on yhteys kouluviihtyvyyteen (esim. Jalovaara 2005; Kauppila 2006; Saloviita 2007). Lisäksi taustalla oli oletus siitä, että yksilötason ominaisuuksilla on yhteys yhteisölliseen tasoon esimerkiksi siten, että sosiaaliset taidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (esim. Bronfenbrenner 1997; Järvillehto 1994).

Sympis-kerhon menetelmistä tärkeimpiä olivat yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja luovuus. Ohjauksen pyrkimyksenä oli luoda myönteinen, turvallinen, luottamusta herättävä ja arvostava ilmapiiri, joka kannustaisi lapsia osallistumaan ja edesauttaisi sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittymistä.

Opinnäytetyön kirjallinen osuus on suunnattu tavoitteellisesta pienryhmätoiminnasta kiinnostuneille sekä 1.-3.-luokkalaisten lasten kanssa toimiville ammattilaisille. Opinnäytetyö on ennen kaikkea opiskelijan näyte ammatillisesta taidosta ja tiedosta sekä kuvaus opiskelijan kehittämästä toiminnasta.

2 TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN YHDISTÄMINEN

2.1 Tavoitteet ja aiheen rajaus

Toiminnallinen osuus

Symppis-kerhon ensisijainen tavoite oli tukea pienryhmätoimintaan osallistuneita lapsia, joilla oli tarvetta tukea sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä sekä kouluviihtyvyyttä. Ensisijaisen tavoitteen kannalta oli tärkeää suunnittelu- ja ohjaustyössä pyrkiä löytämään ja kokeilemaan eri menetelmiä, välineitä ja käytännön keinoja, joilla voi lisätä lapsiryhmän eri yksilöiden kiinnostusta ja osallisuutta eri toimintoihin. Lisäksi oli tärkeää selvittää, miten turvallisen ja luottamuksellisen suhteen syntyminen ohjaavaan aikuiseen ja ryhmäkavereihin vaikuttaa lapsen käytökseen, yhteistyöhalukkuuteen ja sitä kautta ryhmäytymisprosessiin, ohjaustilanteen hallittavuuteen ja koko ryhmän viihtyvyyteen.

Toiminnan toisena tavoitteena oli tukea opettajia heidän työssään koulussa lasten kanssa ja tarjota opettajille tietoa heidän oppilaistaan luokkatyöskentelyn ulkopuolisesta näkökulmasta. Tätä tavoitetta ajatellen käytännön toiminnan ja sen arvioinnin kautta saatua tietoa hyödynnettiin myös siten, että jokaisesta lapsesta kirjoitettiin vanhempien luvalla yhteenveto pienryhmän kokoontumiskauden lopuksi (Liite 14 & 15). Tällä tavoin pienryhmätoimintaprosessissa selville saatua ja syntynyttä tietoa pyrittiin siirtämään lasten opettajien ja myös heidän vanhempien käyttöön.

Lisäksi opinnäytetyöllä haettiin vastauksia seuraavaan kysymykseen:

- Mikä merkitys sosioemotionaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä tukevalla pienryhmällä on yksittäisen oppilaan kouluviihtyvyyteen ja millä tavalla se näkyy?

Kirjallinen osuus

Kirjoittamisosio eli raportti pyrkii sanallistamaan tutkivaa tekemistä ja siirtämään syntynyttä tietoa ja kokemuksia eteenpäin toisten hyödynnettäväksi. Hirsjärven ja Hurmen (2000) mukaan tutkimisen kirjoittamisen tavoite on aineiston organisoinnista niin, että tutkimus avautuu ulkopuolisille ja että kuvaus vastaa niin hyvin kuin mahdollista tutkittavien maailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 191).

Tämän opinnäytetyön kirjallisessa osuudessa pyritään kuvaamaan Sympis-kerhoa pienryhmänä ja projektina. Kirjallinen raportti sisältää kerhon ohjauksen taustalla vaikuttaneen teoreettisen viitekehyksen, pienryhmätoiminnan kuvauksen sekä arviointiosuuden ja pohdinnan. Teoreettisessa osuudessa pyritään perustelemaan sitä, miksi pienryhmätoiminnan oletetaan vaikuttavan kouluviihtyvyyteen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukemisella (ks. luvut 3 ja 4). Luvuissa 5 ja 6 kuvataan itse pienryhmätoimintaa, selvitetään, mihin perustuu toiminnassa käytettyjen menetelmien valinta. Käsillä olevassa luvussa 2 tarkastellaan toiminnan arvioinnin merkitystä ja arviointimenetelmiä. Luvun 7 arviointi osuudessa keskitytään vastaamaan tutkimuksellisen osuuden esittämiin kysymyksiin ja luvun 8 pohdinta sisältää opinnäytetyön arvioinnin projektina ja kokemuksellisenä oppimisprosessina.

2.2 Eri menetelmät tiedonhankinnassa ja arvioinnissa

2.2.1 Aineiston hankinta ja arviointi menetelmät

Sympis-kerhossa arviointiin ja toiminnan kehittämiseen tarvittavaa aineistoa ja taustatietoa hankittiin kirjallisuuteen ja muihin tietolähteisiin tutustumalla, lomakekyselyillä, haastattelemalla, pitämällä oppimispäiväkirjaa, valokuvaamalla sekä dokumentoimalla jokaisen toimintatuokion jälkeen huomioita pienryhmätoimintaan osallistuneista lapsista, vuorovaikutuksesta ja ohjauksesta toimintasuunnitelma-kaavakkeen arviointiosioon (Liite 16).

Opinnäytetyössä käytettiin arvioinnin ja toiminnan kehittämisen apuna laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä. Jotkut selittävät kvalitatiivisen tutkimuksen eroavan kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta siten, että kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistettävyyteen, ennustettavuuteen ja kausaaliselityksiin, kun taas kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen ja se on konteksti- ja arvosidonnaista. Kun kvantitatiivinen suuntaus olettaa, että tutkimuksen kohde on tutkijasta riippumaton, niin laadullisen tutkimusotteen mukaan kohde ja tutkijat ovat vuorovaikutuksessa ja tutkija vaikuttaa

tutkittavaansa. Kvalitatiivinen tutkimus ote sopii selvittämään käyttäytymisen merkitystä ja sen kontekstia. Se tuo esille tutkittavien havainnot tilanteista ja antaa mahdollisuuden heidän näkökulmiensa laajempaan ajalliseen huomioimiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20-26.)

Arviointi voidaan ajallisesta näkökulmasta jakaa ex post –arviointiin eli jälkikäteiseen arviointiin, ante –arviointiin eli etukäteisarviointiin sekä ex nunc –arviointiin. Arvioinnin ajoittumiseen liittyy myös erilaiset motiivit. Formatiivisen arvioinnin motiivina on kehitys ja se tapahtuu yleensä toiminnan käynnistämisen ja toteutuksen aikana. Summatiivinen arviointi selvittää toiminnan onnistumista ja tavoitteiden toteutumista. (Virtanen 2007, 93-94.) Sympis-kerhon toiminnassa korostui jatkuva, ohjaajan havainnointiin perustuva sekä jälkikäteen tehty arviointi. Opinnäytetyön kirjallisessa osuudessa korostui jälkikäteen tehty arviointi, joka perustui kerättyyn aineistoon. Kokonaisuudessaan opinnäytetyö sisälsi sekä kehittämisorientoitunutta että toiminnan ja tavoitteiden onnistumista selvittävää arviointia.

Tulkintatavaltaan opinnäytetyöhön liittyvä arviointi oli kontingenttia eli tilannesidonnaista. Tämän mallin mukaan arvioijan tehtävä on hahmottaa, kehittää ja käsitteellistää kuhunkin arvioitavaan kohteeseen sopiva joustava malli, joka on sopivin kyseessä olevaan hetkeen ja kontekstiin. Yksi ja ainoa tarkoituksenmukainen arviointimalli on kontingentin ajattelun mukaan jopa mahdoton. (Virtanen 2007, 104.)

2.2.2 Arvioinnin eettisyys

Ohjaajan aktiivinen oman toiminnan ja tavoitteiden toteutumisen arviointi on välttämätöntä tavoitteellista pienryhmätoimintaa suunnitellessa ja toteuttaessa. Pienryhmätoiminnassa oman työn kehittämiseksi ja arvioinnille voi löytää myös eettisiä velvoitteita, koska käytäntöjen arviointia pidetään yleisesti eettisenä välttämättömyytenä sellaisissa ammateissa, joissa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa. (Robson 2001, 49-50.)

Toisaalta eettisyyden periaate läpäisee myös arvioinnin tekemisen itsessään, koska arvioinnit pitäisi tehdä lakia ja etiikka kunnioittaen ja lisäksi niissä täytyy ottaa huomioon arviointiin osallistuvien ja tulosten kohteena olevien hyvinvointi. Keskeisiä huomioon otettavia eettisiä periaatteita arviointia tehdessä ovat asianosaisten suostumus, yksityisyys ja luottamuksellisuus sekä mahdollisten riskien (kuten tulosten väärinkäyttö ja virheellinen tulkinta) ja seurausten huomioon ottaminen suhteessa arvioinnin hyötyyn. (Robson 2001, 50-63.)

Lasten kohdalla eettiset kysymykset korostuvat. Tehdessä arviointia asiasta, jossa lapset ovat asianomaisia, on tärkeä ottaa huomioon lasten ja myös heidän huoltajiensa oikeudet. Lasten kanssa työskennellessä on tärkeä tuntee lakia ja myös lasten kehitysvaiheita. Yleisperiaate lapsia arvioidessa on, että sekä lapsen että hänen vanhempansa tai huoltajansa tulee antaa siihen suostumuksensa. (Robson 2001, 63-64.)

Symppis-kerhon toiminnassa eettinen näkökulma toteutui esimerkiksi siten, että vanhemmilta kysyttiin lupa lasten haastatteluihin, valokuvaamiseen ja kerhotoimintaan liittyvien tietojen jakamiseen lasten opettajien kanssa. Myös lasten suostumus tarvittiin edellä mainittuihin toimiin. Koteihin oli informoitu, että pienryhmätoiminta oli osa opinnäytetyötä, mutta tehtiin myös selväksi se, että opinnäytetyössä käytettävä aineisto tulotaisiin esittämään luottamuksellisesti ja siten ettei lasten henkilöllisyys tulisi ilmi millään tavalla. Lapsille kerrottiin toiminnan alussa, että ohjaaja, joka oli myös opiskelija, tulisi tekemään muistiinpanoja, joita hän käyttää myöhemmin Symppis-kerhoon liittyvään ”tutkimuksenkaltaiseen koulutehtävään”. Lasten oman tahdon kunnioittaminen oli kaiken arvioinnin tekemisessä tärkeää, ja siksi lapsilla oli oikeus vetäytyä kyselyistä ja haastatteluista, vaikka vanhemmat olisivatkin antaneet siihen oman suostumuksensa.

2.2.3 Havainnointi arvioinnin menetelmänä

Havainnointi viittaa tutkijan tietoiseen ja aktiiviseen katsomiseen, kuuntelemiseen, tuntemiseen, haistamiseen ja maistamiseen tutkimusta tehdessä. Se on havaintojen tekemistä tutkimuskohteesta. Havainnointi antaa tietoa siitä, mitä ihmiset tekevät ja

miltä asiat näyttävät eikä sitä, mitä ihmiset sanovat tai miksi ihmiset niin tekevät. Miksi kysymyksiin vastaaminen edellyttää toisenlaisen tutkimusaineiston yhdistämistä havaintoaiheistoon. (Vilkkä 2005, 8-9, 119-120.)

Ohjaajan jatkuva havainnointi ja havaintojen kautta saadun tiedon tulkinta on erittäin tärkeää pienryhmän toiminnan kehittämiseksi tavoitteita tukevaksi. Pienryhmätoiminnan tavoitteelliseen ohjaamiseen liittyy monenlaista havainnointia. Esimerkiksi pienryhmän ohjauksessa on tilanteita, jolloin ohjaaja vetäytyy toiminnasta taka-alalle ja keskittyy puhtaasti ryhmän ja sen jäsenten havainnointiin. Vilkan (2006) mukaan tällainen kohteen ulkopuolinen havainnointi on *tarkkailevaa havainnointia*, jossa havainnoija ei osallistu kohteidensa toimintaan. Tarkkaileva havainnointi sopii tutki- maan ulkoisia asioita kuten sitä, miten ihmiset suhtautuvat ympäristöönsä, ympäril- lään oleviin asioihin tai toisiin ihmisiin. *Kohdistetulla havainnoinnilla* tarkoitetaan ha- vainnoijan keskittymistä joihinkin tiettyihin kohteisiin, tilanteisiin tai asioihin havain- noidessaan. (Vilkkä 2007, 43-44.) Sympis-kerhossa ohjaajan tehtävä oli havainnoida erityisesti lasten vuorovaikutus toisten lasten ja ohjaajan itsensä kanssa sekä heidän taitojaan, toimintamallejaan ja käyttämiään keinoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kuten kontaktin otossa toiseen lapseen, yhteistyössä ja ristiriitatilanteissa.

Suurimman osan ajasta ohjaaja teki kuitenkin havainnointia osallistuessaan itse toi- mintaan lasten kanssa. Tällaista toiminnassa tehtyä havainnointia voisi kutsua osallis- tuvaksi havainnoinniksi, mutta toisaalta siinä on myös osallistuvan aktivoivan havain- noinnin eli toimintatutkimuksen piirteitä.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tut- kimuskohteen ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa ennalta sovittuna ajanjaksona. Pienryhmässä tämä tarkoitti sitä, että ryhmällä oli edeltä sovittu kokoontumisaika- taulu ja toiminnan suunnittelu oli lapsilähtöistä. Havainnointi tapahtuu usein ennalta valitusta teoreettisesta näkökulmasta ja se on jollakin tavalla ennalta suunniteltu valitun näkökulman mukaan. Pienryhmätoiminta perustui opinnäytetyössä kuvattuun taustateoriaan pienryhmän vaikuttavuudesta. (Vilkkä 2006, 44-45.) Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija pyrkii ymmärtämään jonkin yhteisön toimintaa laajasti. Havainnoijan osallistuminen voi vaihdella arvioinnin eri vaiheissa niin, että välillä hän

on ulkopuolinen tarkkailija ja välillä toiminnan keskipisteessä. (Eskola & Suoranta 2000, 98-99.)

Osallistuvassa havainnoinnissa on arvioinnin luotettavuuden kannalta se haaste, että havainnointi on subjektiivista ja valikoivaa toimintaa, johon vaikuttavat ennakkoodotukset ja havainnoijan mielenkiinto. Lisäksi havainnoija vaikuttaa itse havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan havainnointitilanteen aikana (Eskola & Suoranta 2000, 101-102.) Tavoitteellisessa pienryhmätoiminnassa on huomioitava, että ohjaaja nimenomaan pyrkiikin vaikuttamaan havainnoitaviinsa. Ohjaajan täytyy sisällyttää havainnointiinsa myös omatoimintansa ryhmän sisällä ja sen vaikutukset ryhmän jäseniin. Ohjaajalta vaaditaan havainnoinnin lisäksi myös eräänlaista ”metahavainnointia”, oman havainnointinsa havainnointia, itsekriittisyyttä ja oman toiminnan reflektointia.

Koska ohjaaja pyrki nimenomaan vaikuttamaan havainnointinsa kohteensa oleviin lapsiin, pienryhmän ohjaajan toiminnalla oli yhteisiä piirteitä *aktivoivan osallistuvan havainnoinnin eli toimintatutkimuksen* kanssa. Aktivoivassa osallistuvassa havainnoinnissa ei oteta etäisyyttä kohteeseen vaan päinvastoin sekaannutaan sen toimintaan. Taustalla on avoimuuden ja myönteisen muutoksen aikaansaaminen ihmisten elämässä avoimessa yhteistyössä heidän kanssaan. (Eskola & Suoranta 2000, 126-127.)

Robson (2001) esittelee toimintatutkimusta muistuttavan *osallistavan arvioinnin* arviointi mallin, jossa käytännötoimijoille annetaan täysi rooli arvioinnin toteuttamisesta. Olennainen osa tällaista arviointitapaa on, että itse arvioija ottaa toimijoiden arvioinnin kautta saaman tiedon käyttöönsä ja kehittää sillä omaa toimintaansa. (Robson 2001, 37-39.) Osallistava arviointi sopii kuvaamaan pienryhmän toimintaan sisältyvää arviointia erityisesti niissä tilanteissa, jossa ohjaaja sai ryhmä jäseniltä suullista tai kirjallista palautetta ja pyrki niiden pohjalta kehittämään omaa toimintaansa ja sen myötä myös koko ryhmän toimintaa.

2.2.4 Lomakekyselyt ja haastattelut

Opinnäytetyössä käytettiin arvioinnin apuna lomakekyselyä sekä kysely- ja haastattelututkimusta. Sympis-kerhossa tehtyjen haastatteluiden ja kyselyiden tehtävä oli selvittää lapsen vahvuuksia ja haasteita erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kouluviihtyvyyteen liittyen. Aineistoa käytettiin lasten tarpeiden kartoittamiseen ja kerhon toiminnan suunnitteluun sekä ohjaajan havainnointiin ja taustateoriaan liitettyinä lasten vuorovaikutuksen, käyttäytymisen ja toiminnan merkityksen arviointiin.

Kyselylomake täytyy suunnitella aina vastaajan näkökulmasta ja sen mukaan liitettävästä saatekirjeestä on tehtävä sellainen, että se motivoi vastaamaan. (Vilka & Airaksinen 2007, 56.)

Lasten yksilöhaastattelut

Sympis-kerhon toimintaan osallistuneilla lapsille tehtiin yksilöhaastattelu strukturoidun, teemoitetun kyselylomakkeen mukaan, jossa oli monivalintakysymyksiä. Yksi haastattelu kesti noin 15 minuuttia. Haastattelun pohjana käytetyssä lomakkeessa oli rästittävien monivalintakysymysten lisäksi avoin kysymys ja mahdollisuus kirjata ylös havainnointeja ja selvennöksiä sekä lapsen tekemiä kommentteja (Liite 9).

Lomakkeen laadinnassa käytettiin apuna Korpisen (1990, 51-53) minäkäsitysmittaria, joka pohjautuu pääosin Coopersmithin 60-luvun lopulla kehittämään itsearvostusmittariin (*Coopersmith's Self-Esteem Inventory*). Haastattelulomaketta tehdessä pyrittiin ottamaan huomioon haastateltavien ikä- ja kehitystaso ja se testattiin ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä. Haastattelun tarkoitus oli selvittää, minkälainen on lapsen koulumotivaatio, itseluottamus ja kaverisuhteet hänen omasta mielestään ja kokeeko hän saaneensa tarpeeksi tukea koulunkäyntinsä kanssa. Sen lisäksi, että haastattelussa saatuja vastauksia käytettiin tavoitteiden asettamisen tukena, itse haastattelutilanne toimi myös ohjaajan ja lapsen kahdenkeskisen ja paremman tutustumisen ja luottamuksen herättämisen välineenä.

Opettajien haastattelu ja kysely

Käytännön arvioinneissa käytetään usein puolistrukturoituja haastatteluita (Robson 2001, 137). Opettajan näkökulman selvittämiseksi lasten opettajille tehtiin puolistrukturoitu alkukartoituskysely (Liite 8), jonka he saivat täyttää itsenäisesti sähköpostitse lähetetyn ohjeistuksen mukaan. Kyselylomakkeessa oli teemoittain järjestettyjä avoimia kysymyksiä. Kerhokauden loppupuolella opettajille annettiin saatekirjeen kanssa täytettäväksi puolistrukturoitu kyselylomake, jolla selvitettiin muun muassa pienryhmätoiminnan merkitystä oppilaille sekä kysyttiin palautetta pienryhmätoiminnalle (Liite 12 & 13).

Opettajien, jotka halusivat ja ehtivät, oli mahdollisuus keskustella ohjaajan kanssa kasvatusten oppilaansa vahvuuksista ja haasteista koulunkäyntiä ja sosioemotionaalisia taitoja koskien. Tällöin alkukartoituskyselylomaketta käytettiin puolistrukturoidun haastattelun pohjana. Keväällä 2009 kaikki opettajat ehtivät haastateltavaksi, mutta syksyllä 2009 kaikki opettajat täyttivät kyselylomakkeen itsenäisesti.

Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelija on suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa mikä mahdollistaa tiedon hankinnan suuntaamisen itse tilanteessa. Haastattelutilanteessa on mahdollista esittää lisäkysymyksiä, kysyä perusteluita ja saada esiin vastausten takana olevia motiiveja ja lukea myös ei kielellisiä vihjeitä. Kasvokkain voi tutkittavaa motivoida paremmin kuin kyselylomakkeen käytössä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35, 36.)

Vanhempien kysely

Vanhempien näkökulman selvittämiseksi kerhokauden alussa lapsen mukana lähetettiin kotiin lasten vanhemmille itsenäisesti täytettäväksi alkukartoituskyselylomake (Liite 7) saatekirjeineen (Liite 2). Kyselylomake sisälsi teemoittain järjestettyjä avoimia kysymyksiä. Samoin kuin opettajilta, myös vanhemmilta kysyttiin kyselylomakkeen avulla heidän käsitystä pienryhmätoiminnan merkityksestä lapselle sekä mielihoidettua pienryhmätoiminnasta yleensä (Liite 11). Palautekyselyn mukaan liitettiin saatekirje (Liite 10).

2.2.5 Aineiston purku ja analysointi

Aineiston keräämisen tarkoitus on saada tietoa arvioitavasta kohteesta ja hyödyntää saatua tietoa (Robson 2001, 169). Tutkimusaineisto ei ole itsessään tutkimustulos eikä se vielä vastaa tutkimusongelmaan. Vasta analysoinnin jälkeen aineistosta löydetään tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita. Havainnointien kohdalla analysointi tarkoittaa havaintojen ryhmittelemistä ja yhdistämistä ”johtolangoiksi”, joista tehdään tulkintoja (Vilka 2006, 81, 92).

Teorian auttaa jäsentämään ja systematisoimaan tutkimuksessa saatua uutta tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan jokin teoria tausta, jota vasten aineistoa voi tarkastella eli taustateoriaa. Teoria voi myös palvella tulkintojen rakentamisen välineenä ja toisaalta yksittäiset havainnot tai tutkimusaineisto voi tuottaa uutta tietoa ja teoriaa. (Eskola & Suoranta 2000, 81-83.)

Opinnäytetyössä haastatteluista ja kyselyistä kerätyn aineiston analysointi oli luonteeltaan laadullista ja hyvin vapaata. Yksittäisiä lapsia käsittelevästä aineistosta koottiin ohjaus- ja arviointityötä helpottavia tietoa kokoavia taulukoita, esimerkiksi sellainen joissa kävi ilmi kaikkien lasten tavoitteet ja niiden toteutuminen eri näkökulmista. Aineistosta poimittiin tietoa myös suoraan eri käyttötarkoituksiin, kuten esimerkiksi lasten vahvuuksia ja haasteita ryhmätoiminnan suunnittelua varten.

Havainnointien käsittelyssä voidaan myös käyttää apuna vertailua, jossa havainnoinnilla saatua aineistoa on verrattu eri tutkimuksiin ja teorioihin ja haastatteluiden ja kyselyiden vastauksiin (Vilka 2006, 87). Opinnäytetyössä vertaamista käytettiin esimerkiksi siten, että pienryhmätoiminnan kehittämistä varten vanhempien ja opettajien vastauksia verrattiin toisiinsa ja myös lasten haastatteluun sekä ohjaajan tekeemiin havaintoihin lapsista. Vertailun tarkoituksena oli auttaa ohjaajaa saamaan moniulotteisemman käsityksen lapsista ja heidän tarpeistaan ja taidoistaan sekä sen myötä tarkentamaan ja muokkaamaan heidän yksilötavoitteitaan toiminnan edetessä sekä myöhemmin selvittää pienryhmätoiminnan ja lasten jatkokehitystarpeita.

3 KOULUVIIHTYVYYS

3.1 Kouluviihtyvyyden määrittelyä

Kouluviihtyvyys on tuttu, mutta monimutkainen ja moniulotteinen käsite sitä syvällisemmin tarkastellessa. Kouluviihtyvyys voi kuvata monen eri koulunkäynnin viihtyvyyteen liittyvän tekijän vaikuttavuutta ja se voidaan myös määritellä monin eri tavoin tutkimuksen näkökulmasta riippuen. Kouluviihtyvyydellä voidaan kuvata koulunkäynnin mielekkyyttä ja koulukokemusten myönteisyyttä. Kouluviihtyvyyteen voidaan liittää kokonaisvaltainen hyvinvointi ja elämän laadusta johdettu käsite kouluelämän laadusta, mihin liittyy yksilöllinen kokemus hyvästä olostai viihtymisestä. (Liinamo & Kangas 1995, 109-110.)

Kouluviihtyvyyttä on vaikea määritellä yksiselitteisesti, mutta monet tutkijat korostavat sen emotionaalista ulottuvuutta ja yksilön subjektiivista kokemusta. Sillä kuvataan siis koululaisten arkeen liittyvien kokemusten tyydyttävyyttä ja merkittävyyttä suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin. Se on muutosherkkä muun muassa kokemuksellisten tilannetekijöiden vaikutuksille. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 131.) Tutkiessa kouluviihtyvyyttä pelkkä kysymysten muotoilu voi vaikuttaa tulokseen. Esimerkiksi kysyttäessä ”Viihdytkö koulussa?” ovat vastaukset positiivisempia kuin kysyttäessä ”Onko koulussa hauskaa?” (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 43.)

Viihtyvyys käsitteen perustana on verbi *viihtyä*, joka tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee olonsa viihtyisäksi. *Viihtyisä*-sana taas tarkoittaa samaa kuin hauska, kodikas, kotoisa, leppoisa, mieleinen, miellyttävä, mieluinen, mukava, rattoisa, rauhallinen, kotoinen, laatuista. (SuomiSanakirja.) Tässä opinnäytetyössä kouluviihtyvyys määritellään oppilaan emotionaaliseksi ja sosiaaliseksi hyvinvoinniksi. Kouluviihtyvyydellä viitataan siis esimerkiksi niihin tekijöihin, jotka tekevät koulusta tunnetasolla mielekkään paikan, ja että oppilas itse tuntee selviytyvänsä koulun arjesta omin sosiaalisten taitojensa avulla sekä kokee saavansa tarpeeksi tukea koulunkäyntiinsä.

3.2 Kouluviihtyvyys Suomessa

Suomalainen koulutus nähdään kansainvälisesti korkeatasoisena, tehokkaana, tasarvoisena ja tuloksellisena sekä rakenteiltaan toimivana. Suomalaisessa koulussa sosiaalisten taitojen oppiminen, tunne-elämän ja asenteiden tasapainoinen kehittyminen ovat kuitenkin jääneet taka-alalle ja oppilaiden mahdollisuus osallistua päätöksen tekoon on niukkaa ja kouluviihtyvyys alhaista. Elämme nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa uudet sosiaaliset ja pedagogiset haasteet pakottavat kouluakin uudistamaan ja kehittämään toimintaansa. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 292; ks. myös Pulkkinen 2002.)

Viimeisimmän OECD:n joka kolmas vuosi tehtävän 15-vuotiaiden koulutaitoja mittavan PISA 2009 – tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret ovat yhä maailman huipulla koulumenestyksessä. Erot lukutaidossa ovat myös varsin pieniä eri koulujen välillä, mikä viestittää tasaisesti jakautuvasta hyvästä tasosta Suomen kouluissa. (Suomi yhä PISA-kärkimaiden joukossa 2010.) Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana lasten ja nuorten masennus on kuitenkin yleistynyt ja vajaalla puolella on myös koulu-uupumusta. Koulu-uupumuksesta kärsii joka kymmenes oppilas. Stakesin vuonna 2006 tekemän kyselyn mukaan joka kymmenes oppilas myös kokee, ettei saa apua koulunkäynnin vaikeuksiin tai opiskeluun koulusta eikä kotoa. (Huhtanen 2007, 109-113.) Lasten ja nuorten kokemus tuen saannin puutteellisuudesta on huolestuttavaa kouluviihtyvyyden kannalta.

Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tuottaman WHO-koulututkimuksen suomenkielisiä kouluja koskevien kyselyaineistojen tutkimustulosten perustuvan raportin mukaan peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset kehittyivät vuodesta 1994 vuoteen 2006 myönteisemmiksi. Toisaalta kasvoi kuitenkin niiden nuorten osuus, jotka eivät pidä lainkaan koulusta. Paranemista ilmeni opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, vaikka kehitettävää on vielä opettajien kiinnostuksessa oppilaiden kuulumisiin ja oppilaiden osallistumisessa sääntöjen tekemiseen. Myönteinen kokemus turvallisuudesta lisääntyi vuoteen 2006. Tutkimuksessa ei kuitenkaan näy vielä viimevuotiset kouluväkivaltatapaukset ja koulu-uhkaukset, joita kartoitettiin vuonna 2010. Turvattomuuden

kokemusta lisää koulussa muun muassa kiusaaminen ja se, että koulussa ei ole riittävästi kiusaamista ehkäisevää valvontaa. Tutkimuksen mukaan vanhemmat tukevat lapsia enemmän koulutöissä, mutta eivät ole lasten arvioin mukaan halukkaita keskustelemaan opettajien kanssa. (Oppilaiden kouluviihtyvyys ja myönteiset koulukokemukset ovat parantuneet 2009.)

Lapsen kouluviihtyvyyteen vaikuttavat monet koulun sisäiset ja myös koulusta riippumattomat asiat. Aseman Lapset ry:n vuonna 2000 tekemän lasten turvattomuutta ja mielenterveyttä koskevan tutkimuksen mukaan 55–60 % 5-17 – vuotiaista lapsista pelkäävät ja kokevat turvattomuutta tärkeän ihmissuhteen katkeamisesta. Avo- tai avioeroa pelkäävät 30–40%, läheisen liiallista alkoholin käyttöä 20–40 % ja jopa 25–40 % pelkää läheisen väkivaltaisuutta. Saman tutkimuksen mukaan 10 % lapsista on tekemisissä koulukiusaamisen kanssa. (Jalovaara 2005, 41.) Mannerheimin lastensuojeluliiton vuonna 2009 tekemän kouluviihtyvyysselvityksen mukaan joka kymmenes yläkoululainen kokee itsensä yksinäiseksi välitunnilla ja kiusaamista tapahtuu eniten juuri välituntien aikana (Koulurauha-ohjelma edistää turvallisuutta 2009). Tämän vuosisadan alussa joka viides oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi. 1990-luvulta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on yli kaksinkertaistunut. Vaikka tukitoimia ja yhteistyöverkostoa on käytettävissä enemmän kuin aikaisemmin, selkeää muutosta parempaan ei ole tapahtunut oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Tilus (2004) miettii onko ongelma siinä, etteivät tarpeet ja tukitoimet kohtaa. (Tilus 2004, 18-20.)

Tutkimusten mukaan lapset itse haluaisivat parantaa koulun ilmapiiriä erilaisten toimintojen ja yhteistilaisuuksien avulla. He myös toivoisivat voivansa vaikuttaa enemmän sekä saada lisää osallistumismahdollisuuksia päätöksen tekoon ja valinnan vapautta. (Karhuvirta 2011; Tuononen 2008, 23.) Lasten toiveista tulee ilmi heidän halunsa kehittää koulua yhteisönä. Yhteisöllisyyden tukeminen onkin tärkeää, koska se tukee lasten kasvua ja kehitystä ja lisäksi se edistää oppimista ja ehkäisee koulu-kiusaamista (esim. Kaipio 1999; Saloviita 2007).

Linnakylän ja Välimäen (2005) mukaan lisääntyvät sosiaaliset ongelmat nyky-yhteiskunnassa korostavat yhteisöllisyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja inhi-

millisen johtajuuden merkitystä entisestään myös kouluissa. Keskeisiä tekijöitä koulujen toimintakulttuuria kehittäessä ovat kouluviihtyvyyden lisäksi koulun ilmapiiri ja keskustelukulttuuri, vuorovaikutuksen muodot, yhteisön ongelmanratkaisutaidot sekä koulun päätöksentekomallit. (Linnakylä & Välimäki 2005, 292.)

3.3 Kouluviihtyvyyttä tukevat lait, sopimukset ja ohjelmat

Tiluksen (2004) mukaan kaikki oppilashuoltoa sivuavat lait sekä niiden kanssa samassa linjassa kulkevat YK:n ihmisoikeuksien sopimus ja lastenoikeudet ovat perustyökaluja kouluille oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Myös kunta- ja koulukohtaisia suunnitelmia sekä kasvatuksen ja opetuksen periaatteita voidaan käyttää hyväksi koulun haasteita ratkoessa. Erilaiset lait, asetukset ja periaatteet velvoittavat koulua ja koko yhteiskuntaa puuttumaan epäkohtiin. On tärkeä pitää mielessä, että huolehtimisvastuu koulun arjesta kuuluu kaikille. (Tilus 2004, 131- 134.)

Perusopetuslaissa (L 21.8.1998/628) kirjoitetaan opetuksen tavoitteesta: *”Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.”* Perusopetuslain mukaan opetus tulee lisäksi järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Oppilailla on oikeus oppilaanohjaukseen ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. (L 21.8.1998/628. 2, 3, 11, 16, 17, 30 §.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa viitataan oppilaiden hyvinvointiin ja tukemiseen osana opiskelun yleistä tukea ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppilaan persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen on jokaisen opettajan tehtävä ja opettajan tulee myös ennalta ehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Opettajien tehtävänä on tukea myös oppilaan omia valmiuksia oman hyvinvointinsa ylläpitämiseen. Esimerkiksi koko opetuksen läpikulkevan Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta –kokonaisuuden, terveystiedon, yhteiskuntaopin ja liikunnan opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii edis-

tämään omaa hyvinvointiaan sekä huolehtimaan oman oppimisympäristön viihtyisyydestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22, 41,200, 248.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävä on tukea kotien kasvatustehtävää ja vastata oppilaan kasvatuksesta koulu yhteisön jäsenenä. Koulun tehtävä yhteistyöstä vanhempien kanssa siten, että se tukee vanhempien antamaa tukea lastensa koulunkäyntiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun ja kodin yhteistyötä oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi kutsutaan yhteisvastuulliseksi kasvatukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä ja myös turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilashuollolla on tärkeä rooli oppilaan hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja se kuuluu kaikille koulu yhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Oppilashuollon ja koulun moniammatillisen yhteistyöverkoston tuki oppilaalle tulee järjestää siten, että se tukee myös koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Oppilashuoltoon kuuluu oppilaan oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Sen tuki tulee olla sekä yhteisöllistä että yksilöllistä ja tavoitteena tulee olla terveen ja turvallisen oppimis- ja koulu ympäristön luominen, sekä mielenterveyden suojaaminen, syrjäytymisen ehkäisy ja koulu yhteisön hyvinvoinnin edistäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24, 258.)

Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien julistuksen 3 ja 4 artiklat velvoittavat ottamaan lapsen etu huomioon kaikissa lapsia koskevissa toimissa julkisessa ja yksityisessä sosiaalihuollossa, tuomioistuimessa, hallintoviranomaisten työssä ja lainsäädännössä. Sopimusvaltiot sitoutetaan takaamaan lapselle ja hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon ja ryhtymään kaikkiin tarpeellisiin lainsäädäntö- ja hallintotoimiin tähän pyrkiessään. Lasten huolenpidosta ja suojelusta vastaavien laitokset ja palveluiden pitää noudattaa toimivaltaisten viranomaisten määräyksiä liittyen muun muassa turvallisuuteen, terveyteen ja valvontaan. Lasten oikeuksien julistus velvoittaa sopimusvaltioita ryhtymään mahdollisimman täysimääräisiin toimiin käytettävissä olevien voimavarojensa ja myös tarvittaessa kansainvälisen

yhteistyön avulla, jotta lasten taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet toteutuisivat. Lisäksi 29 artiklan mukaan lapsen koulutuksen pitää pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien kehittämiseen niin hyvin kuin se on mahdollista. (Yleissopimus lasten oikeuksista 2009.)

Alle 29-vuotiaita koskevan nuorisolain (L 27.1.2006/72) sisällössä on sosiaalipedagogisia ja yhteisöllisiä piirteitä ja se sisältää perusopetuslakia enemmän suoria vaatimuksia siitä, että lasten hyvinvointia, osallistumista ja kuulemista täytyy lisätä. Nuorisolain tarkoituksena on *”tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja”*. Lain mukaan kunnan nuorisopolitiikkaan kuuluu myös kasvatuksellinen ohjaus. Nuorisopolitiikan ja nuorisotyön toteuttaminen moniammatillisessa ja monialaisessa yhteistyössä käsittää yhtenä osapuolena paikalliset viranomaiset, myös opetustoimen edustajat. Laki velvoittaa kuulemaan lapsia ja nuoria heitä koskevissa asioissa ja lisäämään lasten ja nuorten osallisuutta. (L 27.1.2006/72, 2, 7, 8§; L 20.8.2010/693.)

Opetusministeriö käynnisti vuonna 2006 toimenpidekokonaisuuden, jonka tavoitteena on hyvinvoinnin lisääminen perusopetuksessa, syrjäytymisen ehkäiseminen ja koulun kehittäminen lasten ja nuorten hyvinvointia edistäväksi yhteisöksi. Kehittämistoiminnan on tarkoitus kestää useita vuosia ja sen painopisteitä ovat ongelmien ehkäiseminen ja varhainen puuttuminen, koulukiusaamisen vähentäminen, oppilashuollon kehittäminen, oppilaiden osallisuuden lisääminen ja koulupudokkuuden ehkäisy. (Kouluhyvinvoinnin kehittäminen) Kehittämistoiminta on samassa linjassa hallituksen Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelman kanssa (Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma 2007-2011).

Taitavan kasvattajan ominaisuuksiin kuuluu kyky nähdä todellisen arjen tilanteissa mahdollisuuksia tunnetaitojen opettamiseen ja yhteisöllisyyteen tukemiseen (Jalovaara 2005, 98). Tästä syystä on tärkeä kehittää menetelmiä ja työvälineitä, jotka tukevat opettajien kasvatuksellista työtä kouluissa. Vuonna 2007 alkoi sosiaali- ja terveysministeriön on rahoittama sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen, Tampereen yliopiston ja kehittämiskunnaksi valitun Ylöjärven kaupungin yhteistyönä toteut-

tama valtakunnallinen YHTEISPELI–hanke, jossa kehitetään suomalaisille esi- ja alakouluille työvälineitä lasten tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukemiseksi ja osaksi oppilaiden ja koulun aikuisten arkea. Vuoden 2010 keväällä hankkeeseen tuli mukaan Opetus- ja kulttuuriministeriö, josta tuli suurin rahoittaja. (YHTEISPELI-hanke 2011.) Menetelmien avulla on tarkoitus vähentää ja ehkäistä lasten psyykkistä pahoinvointia ja vaikuttaa sen myötä myös kouluissa esiintyvään ongelmakäyttäytymiseen. Opettajien työn tukemisen lisäksi hankkeen myötä on tarkoitus löytää lisää keinoja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ja kehittää apuvälineitä myös vanhemmille lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemisessa. (YHTEISPELI 2006; YHTEISPELI-hanke 2011.)

Hankkeen taustalla on opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka haastaa kaikkia Suomen kouluja ja luokanopettajia toteuttamaan kasvatuksellista työtä opetuksen rinnalla (YHTEISPELI – käytännön työvälineitä kasvuun ja hyvinvointiin koulun arjessa 2006). Hankkeen kehitysvaihe päättyy huhtikuussa 2013 ja siinä kehitettävä toimintamalli pyritään vakiinnuttamaan osaksi peruskoulun ensimmäisten luokkien toimintaa (YHTEISPELI 2006; YHTEISPELI-hanke 2011).

Metson (2004) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa kasvatustyölle koulussa ja että kouluaineiden sisältöjen opetus vie tilan kasvatustyöltä. Kasvatusvastuu on yhä ajankohtainen aihe, vaikka se on puhuttanut kouluviranomaisia jo kymmeniä vuosia. Metson mielestä koulun tehtävän uudelleen arviointi olisi paikallaan kasvatusvastuunkin kannalta. (Metso 2004, 174-175.)

3.4 Sosioemotionaaliset taidot ja kouluviihtyvyys

Koulun aloittaminen on merkittävä etappi lapsen elämässä. Koululaiseksi tuleminen tuo lapsen arkeen uudenlaisia haasteita ja koulussa pärjääminen vaatii monilta aivan uusien taitojen opettelemista. Koulu vaatii lapselta paljon enemmän kuin koti tai edes päivähoidopaikka. Monesta eri syistä, kun lapsi ei selviydy koulutyön asettamista vaatimuksista, voi syntyä ongelmia, jotka pahimmassa tapauksessa johtavat kouluuupumukseen ja syrjäytymiseen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 51.)

Sosiaalisten taitojen merkitys myös kasvaa koulun alkaessa, kun lapsen sosiaalinen maailma ja sosiaaliset suhteet laajenevat ja monimutkaistuvat (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 154-155). Sosiaaliset taidot kehittyvät alakouluiässä (7-12-vuotiaana) enemmän kuin missään muussa ikävaiheessa ja lapset joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissaan, joutuvat helposti toisten lasten syrjimiksi (Nurmiranta 2009, 8, 45, 63). Tutkimusten mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaa kaikkein merkittävimmin juuri kouluyhteisön sosiaaliset suhteet. Tärkein viihtyvyyden ja tyytyväisyyden tekijä on myönteiset kaverisuhteet, toiseksi tärkein suhde opettajaan ja vasta kolmanneksi oppiminen ja koulumenestys. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 45-46.)

Sosiaaliset ja tunnetaidot parantavat lasten kouluviihtyvyyttä lisäämällä motivaatiota koulutyöhön, edistämällä työrauhaa ja ehkäisemällä koulukiusaamista (Jalovaara 2005, 98). Tämän lisäksi vuorovaikutustaitojen hallitseminen luo lasten välille ystävällisen ilmapiirin, tukee hyvää ryhmähenkeä ja synnyttää myönteisiä asenteita (Kauppi-la 2006). Esimerkiksi PISA-tutkimuksista tehdyt havainnot kertovat, että myönteinen opiskeluilmapiiri, myönteiset ihmissuhteet koulussa ja opiskelusta nauttiminen johtavat hyviin oppimistuloksiin (Linnakylä & Välijärvi 2005).

Koulumenestyksellä ja minäkäsityksellä on tutkimusten mukaan selkeä yhteys. Tämä merkitsee sitä, että lapsen hyvinvointi ja onnistumisen kokemukset koulussa ovat tärkeitä lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle. Koulu muovaa oppilaan minäkäsitystä. Huonot kokemukset koulusta ja omasta pärjäämisestä koulussa vaikuttavat sosiaalistumisprosessiin kielteisesti. (Huhtanen 2007, 127; Korpinen 1990, 3-18.) Koulu ja koulunkäynti vaikuttavat lapsen kasvuun ja kehitykseen riippumatta koulun aktiivisuudesta pyrkiä vaikuttamaan siihen.

4 RYHMÄDYNAMIIKKA

4.1 Ryhmän määrittely, koko ja koostumus

Erilaisiin ryhmiin kuuluminen on luonnollista ihmiselle. Sosiaalipsykologia määrittelee ryhmän erilaisiksi ihmisten muodostamiksi kokoonpanoiksi. Psykologinen ryhmä koostuu ihmisistä, jotka tuntevat kuuluvansa samaan joukkoon ja he ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Psykologisen ryhmän piirteitä ovat lisäksi ryhmän yhteiset tavoitteet, normit, säännöt ja rakenne. (Pennington 2005, 8-9.)

Pienryhmä, jonka toimintaa tässäkin opinnäytetyössä tarkastellaan, on psykologinen ryhmä, jossa on vähintään kaksi jäsentä. Ylärajaa on vaikea määrittellä, mutta se liikkuu 20-30 jäsenen välillä. (Pennington 2005, 9.) Yleensä pienryhmässä on 5-12 henkilöä. Jotkut kyseenalaistavat ryhmäkokojen määrittelyn henkilölukuun ja korostavat ryhmän laatua henkilömäärän sijaan. Ryhmän ihannekoko riippuu ryhmän perustetävistä. (Niemistö 2004, 57.)

Ryhmän koolla on merkitystä ryhmän toimivuuteen ja ryhmän jäsenten käyttäytymiseen, ja myös siihen kuinka paljon mahdollisuuksia yksilölle tarjoutuu saada toisten ryhmän jäsenten huomiota ja ilmaista itseään. Suuressa ryhmässä on myös vaara, että muutama dominoiva yksilö alkaa johtaa toimintaa, keskustelua ja päätöksen tekoa. Ryhmän koon kasvaessa yksilöiden kokema me-henki ja toisista pitäminen laskee. Suuressa ryhmässä sopimaton käytös saattaa lisääntyä, koska yksilöt ovat vähemmän kiinnostuneita käyttäytymisensä kontrolloinnista. Pienryhmässä yksilön mahdollisuudet tulla huomatuksi ja päästä osallistumaan voimistuvat. Samoin minä-tietoisuus lisääntyy ja toisten sopivan ja sopimattoman käyttäytymisen erottaminen herkistyy. (Pennington 2005, 79-81.)

Ryhmäkoon kasvaessa yksilön yrittäminen yleensä vähenee ja yksilöiden ja osaryhmien suhteiden määrä lisääntyy merkittävästi. Kun esimerkiksi kahden hengen ryhmässä on vain yksi suhde, niin esimerkiksi neljän jäsenen välillä on jo 25 eri suhdetta ja seitsemän jäsenen ryhmässä on 966 mahdollista suhdetta. Monenlaisten suhteiden

den verkosto lisää ristiriitoja ja vaikeuttaa yksimielisyyteen pääsemistä suurissa ryhmissä. (Pennington 2005, 79-81.)

Ryhmän koostumuksella tarkoitetaan sitä, minkälaisia ominaisuuksia omaavista yksilöistä ryhmä koostuu. Jäsenten ominaisuuksilla on olennainen vaikutus ryhmädynamiikkaan, koska erilaiset jäsenet virittävät toistensa toimintaan ja vuorovaikutukseen erilalla. Jäsenet voivat rajoittaa tai mahdollistaa keskinäistä yhteistoimintaa ominaisuuksillaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 107.) Valittaessa jäseniä tavoitteelliseen ryhmään on pohdittava tarkkaan jäsenten ominaisuuksien suhdetta toiminnan tarkoitukseen ja myös eri jäsenten yhteensopivuutta. Toiminnalle on suotuisaa jos ryhmän jäsenillä on ainakin yksi ryhmän tarkoituksen kannalta tärkeä yhteinen ominaisuus. (Jauhiainen & Eskola 1994, 108-109.) Jäsenten ominaisuuksien perusteella on kuitenkin mahdotonta selvittää etukäteen sitä, kuinka hyvin eri jäsenten ”henkilökemia” tulee toimimaan ryhmässä (Niemistö 2004, 65-66).

4.2 Ryhmän vuorovaikutus ja kehitys

Vuorovaikutus on tilannesidonnainen ja jatkuvasti muuttuva, dynaaminen prosessi. Kaikkea sitä, mitä ryhmässä tapahtuu, voidaan havainnoida ryhmän jäsenten keskeisessä vuorovaikutuksessa. Samoin ryhmän jäsenten suhteita voidaan työstää vuorovaikutukseen vaikuttamalla. (Jauhiainen & Eskola 1994, 69-70.)

Pienryhmissä vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Hyvän vuorovaikutuksen perusta on jäsenten välinen tehokas viestintä. Tiedon välittämisen lisäksi viestintä voi palvella ryhmässä useita tarkoituksia, kuten jäsenten kontrollia, tunteiden ilmaisemista ja muiden motivoimista. (Pennington 2005, 17-18.) Avoin kommunikoiva eli toiseen yhteyden luova viestintä on edellytys ryhmän toimintakyvyn säilymiselle. (Jauhiainen & Eskola 1994, 78-79.)

Kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa herää tunteita. Tunteiden kokemiseen vaikuttaa sekä toisen ihmisen käyttäytyminen että oma sisäinen tila. Ryhmätilanteessa syntyy ryhmäläisten keskinäisten kontaktien myötä tunnepohjaisia suhteita. (Nie-

mistö 2004, 123.) Tunnesuhdejärjestelmä viittaa ryhmän jäsenten välisiin hyväksynnän, torjunnan, kiintymyksen ja vastenmielisyyden tunteisiin. Tunnesuhdejärjestelmä vaikuttaa oleellisesti ryhmän eri yksilöiden välisiin tilanteisiin. Ryhmässä voi olla tunnepohjaisia liittoumia tai alaryhmiä. Alaryhmien on kuitenkin pystyttävä hyväksymään toisensa ja toimimaan yhdessä, jotta ryhmän tavoitteet toteutuisivat. (Jauhiainen & Eskola 1994, 129-131.)

Yhteistoiminta voimistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuus vahvistaa osallisuutta. Yhteenkuuluvuuden kokemus ja ryhmän yksilöiden suhde toiminnan tarkoitukseen ja toisiinsa ovat riippuvaisia toisistaan. Se miten merkittäväksi yksilö kokee ryhmän määrää sitä, miten merkittäväksi hän kokee toiset ryhmään kuuluvat. Ryhmän merkitseväksi itselleen kokeva yksilö pyrkii myös toisten kanssa vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 47.)

Ryhmän kehityksestä on luotu monia eri malleja. Kehitysvaihemallien tarkoitus on auttaa ymmärtämään ryhmien muotoutumista, mutta niihin ei pidä suhtautua liian vakavasti tai jäykästi. (Niemistö 2004, 167.) Kunkin ryhmän kehitys on ainutlaatuinen ja siinä tapahtuu etenemistä, pysähtymistä ja taantumista yksilöllisessä tahdissa riippuen ryhmän vuorovaikutuksen luonteesta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 95.)

4.3 Ristiriidat pienryhmässä

Ristiriitojen syyt ja seuraukset

Ristiriidat pienryhmässä ovat hyvin yleisiä ja joskus niiden vaikutukset voivat olla jopa myönteisiä. Laajassa määrityksessään ristiriita on käyttäytymistä, joka seuraa ryhmän jäsenten käsityksistä, että jokaisen tavoitteita ei voi saavuttaa samanaikaisesti. Ristiriidan vallitessa ryhmässä esiintyy vastakkaisia asenteita ja arvioita yksilöiden välillä. Kun yksilö tuntee, etteivät muuta huomioi hänen tavoitteitaan ja päämääriään, hän ryhtyy sanallisiin tai fyysisiin tekoihin, joista ristiriita käy ilmi. Ristiriidan syitä ovat muun muassa asenne- ja mielipide-erot, epäasiallinen kritiikki, kilpailu resursseista, valtataistelu, epätasa-arvoisuus jäsenten välillä, epäselvyys vastuusta, yksittäisten jäsenten väliset kiistat, statuserot ja informaation saatavuus. (Pennington 2005, 102.)

Ratkaisemattomat ristiriidat johtavat ryhmäkonfliktiin, joka viittaa kielteiseen käyttäytymiseen, tekoihin ja viestintään ryhmän jäsenten välillä. Konfliktiin ajautuneet jäsenet ovat ennakkoluuloisia ja heidän on vaikea toimia yhdessä. Muita usein huomaamattomia kielteisiä vaikutuksia voivat olla muun muassa joihinkin ryhmän jäseniin kohdistuvat kielteiset stereotyyptit, ryhmän pirstoutuminen toisilleen vastakkaisiksi klikeiksi ja johtamistyylin muutos demokraattisesta autoritaariseksi. (Pennington 2005, 104.)

Ristiriidalla voi olla myönteinen voima ryhmän toimintaan, koska sen ansiosta jäsenet tulevat tietoisiksi ryhmässä vaikuttavista erilaisista mielipiteistä ja arvioista. Ristiriita saattaa myös kannustaa jäseniä ymmärtämään paremmin vastakkaisia kantoja, jos jäsenillä on halua päästä yhteisymmärrykseen eivätkä he vetäydy puolustuskannalle. Kohtuullinen ristiriita voi jopa kohottaa päätöksen teon laatua ja lisätä päätökseen sitoutumista, sitten kun ryhmän jäsenet ovat selvittäneet ristiriidan. (Pennington 2005, 104.) Isokorven (2004) mukaan ristiriidat ovat luonnollinen ja erottamaton osa ihmisten vuorovaikutusta ja niiden välttäminen on ihmisten tunteiden ja tarpeiden ilmaisun estämistä (Isokorpi 2004, 108).

Ristiriitojen ratkaiseminen

Ohjaajan tehtävä on auttaa konfliktitilanteista selviytymisessä ja valtakysymysten ratkaisussa. Ohjaajan tulee auttaa ryhmää sopimaan yhteisistä pelisäännöistä ja tukea jäsenten itseyttä ja myös pyrkiä syventämään jäsenten välistä ymmärrystä. Ohjaajan pitää pyrkiä kannustamaan ryhmäläisiä avoimuuteen ja yhteisymmärrykseen. (Niemistö 2004, 179-180.) Jos ryhmän jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta, turvallisuutta ja hyväksyntää, ryhmä voi toimia tehokkaana muutoksen ja kasvun välineenä (Isokorpi 2003, 32).

Penningtonin (2005) mukaan yhdistetty neuvottelu ja kaupankäynti ovat tavallisin ja usein tuloksellisin tapa ratkaista konfliktiin johtaneita ristiriitoja. (vrt. Greene 2008, *Collaborative Problem Solving*.) Neuvottelu on viestintää vastakkaisten osapuolten välillä. Siinä tehdään osapuolet tekevät tarjouksia ja vastatarjouksia niin kauan kuin

löytyy ratkaisu, joka tyydyttää kumpiakin osapuolia. Kaupankäynnissä taas molemmat osapuolet luopuvat jostakin saadakseen toiselta jotain tilalle. Parhaimmillaan konfliktin ratkaisuyritykset ovat silloin, kun ne pyrkivät eheyttäviin tuloksiin (tilanne, jossa kummatkin osapuolet voittavat), uhkaavuus vähenee ja yhteistyöhalukkuus lisääntyy. Lisäksi mahdollisuudet avoimeen tiedonvaihtoon ja suhteiden kehittymiseen myönteisemmiksi tulevat todennäköisemmiksi. (Penninton 2005, 107-110.)

Symppis-kerhossa käytettiin ristiriitatilanteissa sekä lasten välillä että lasten ja ohjaajan välillä apuna yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun neuvottelevaa mallia (Collaborative Problem solving, Greene 2009), jossa pyritään selvittämään kummankin osapuolen näkökulma ja huoli ja pääsemään ratkaisuun, joka tyydyttää kumpaakin osapuolta. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu lähtee oletuksesta, että lapsen aikuisen mielestä haasteellinen käytös on indikaattori lapsen puutteellisista taidoista reagoida mukautuvasti joihinkin ongelmatilanteisiin. Lapset siis toimisivat oikein, jos vain pystyisivät, kun yleensä ajatellaan, että lapset toimivat oikein, jos vain haluavat. (Greene 2009, 23, 196.)

Saloviidan (2007) mukaan toivotun käyttäytymisen osaaminen on välttämätön perusta käytöksen muuttamiselle (Saloviita 2007, 74). Ohjauksen kannalta ja myöhemmän tavoitteiden muokkaamisen kannalta on kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että ongelmat vuorovaikutuksessa eivät aina johdu sosiaalisten taitojen puutteesta vaan siitä, että jokin estää lasta käyttämästä taitojaan (Salmivalli 2005, 193-194).

Ristiriitatilanteissa pienryhmätoiminnan ohjaajan on hyvä pitää mielessä, että lapsen haasteellisen käytöksen takana voi olla aivan oikeutettuja syitä. Lapsi voi esimerkiksi kaivata hyväksyntää ja huomiota aikuiselta tai toisilta. Hänellä voi yksinkertaisesti olla nälkä tai jano tai häntä voi väsyttää. Joskus lapsi on peloissaan tai hän haluaa vältellä nolostumisen tai nöyryytyksen pelossa jotain asiaa tai tilannetta, jossa ei usko menestyvänsä. Jos syyt lapsen käytöksen takana ovat tällaisia, niin hän tarvitsee ennen kaikkea aikuisen empatiaa ja rangaistus vain pahentaisi tilannetta. (Greene 2009, 86-88.) Oli syy lapsen odotusten vastaiseen käytökseen, mikä tahansa, niin on ennen kaikkea aikuisen tehtävä selvittää syyt, osoittaa lapselle ymmärrystä, antaa

hänelle ohjausta ja auttaa häntä muuttamaan käyttäytymistään enemmän toiset huomioivaksi ja omaa hyvinvointiaan edistäväksi.

4.4 Ohjaajan roolit ja merkitys ryhmälle

Ohjaajan toimenkuva on laaja ja vain pieni osa ohjaajan työstä on varsinaista ohjaus-tilanteiden tai ohjaustuokioiden suunnittelua ja vetämistä. Ohjaamiseen kuuluu keskeisesti kasvatuksellinen ote, joka korostuu lasten kanssa työskennellessä. Ohjaus on ennen kaikkea ihmisten kohtaamista, vuorovaikutusta ja läsnäoloa. (Kalliola, Kurki, Salmi & Tamminen-Vesterbacka 2010, 9.)

Ohjaajan taitoihin kuuluu kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida erilaisia toiminnallisia kokonaisuuksia. Ohjaajan täytyy osata asettaa tavoitteita sekä valita ja käyttää sellaisia menetelmiä ja välineitä, joilla tavoitteisiin voidaan päästä. (Kalliola ym. 2010, 12.) Ohjaaja huolehtii yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta säätelämällä ryhmädynamiikkaa. Ohjaajan tärkeä ominaisuus on kyky pystyä havainnoimaan ja arvioimaan samanaikaisesti sekä ryhmäkokonaisuuden toimintaa että yksilöiden toimimista omissa elämäntiloissaan ja näiden kahden välistä vuorovaikutusta. Ohjauksen on oltava tietoista, tavoitteellista, tilannekohtaista, tarkoituksenmukaista ja perusteltua ryhmädynaamisten tekijöiden käyttämistä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 34, 147.)

Ohjaajalta vaaditaan muun muassa tilannetajua, kykyä ja uskallusta olemaan läsnä ja tekemään nopeuta päätöksiä, joustavuutta ja spontaaniutta (Jauhiainen & Eskola 1994, 161). Ohjaajan pitää pyrkiä ammattitaitoaan kehittäessään löytämään paljon vaihtoehtoisia keinoja ja ratkaisuja eri kasvatustilanteisiin. Hänen pitää pystyä reagoimaan ja arvioimaan tilanteita nopeasti johdonmukaisuuttaan menettämättä sekä tekemään tavoitteita tukevia ratkaisuja. Ohjaajan pitää pystyä toimimaan kasvatusyhteisönsä jäsenenä, siten että samalla edistää yhteisönsä toimintaa. (Kaipio 1999, 184-187.) Ohjaajan pitää tarpeen vaatiessa kyetä olemaan myös tiukka ja vaativa (Kalliola ym. 2010, 69).

Ohjaajan tehtäviin kuuluu turvallisen ja myönteisen tunnelman ja ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen. Tämä perustuu muun muassa jokaisen ohjattavan huomioimiseen, rohkaisemiseen, kannustukseen, rehellisyyteen, välittämiseen, innostavuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Koska ohjaajan tehtävä on pitää ryhmä hallinnassaan, hän itse vaikuttaa paljon ryhmän sisäiseen ilmapiiriin omalla käytöksellään. Sanonta ”Metsä vastaa niin kuin sinne huudetaan”, pitää paikkansa siis myös ohjaustilanteissa. Ohjaaja on samaistumiskohde ja toiminnan esimerkki, joten hänen on käyttäytymisellään annettava esimerkkiä sellaisesta käytöksestä, jota toivoo myös ohjattaviltaan. (Kalliola ym. 2010, 59, 69.)

Ohjaajalla on ohjaustilanteissa valtaa, jota hänen on kuitenkin käytettävä harkiten ja vastuullisesti, sitä korostamatta liikaa tai välttelemättä (Kalliola ym. 2010, 118). Ohjaajan hyvän auktoriteetin kykyihin sisältyy muun muassa vastuullinen kannanottojen ilmaisu, herkkyys huomioida jäsenten tarpeita ja pyrkimyksiä tasapuolisesti. Ohjaaja on ryhmän taustatukija ja hänen asema määräytyy hänen tehtävänsä mukaan. Ohjaajan tulee tukea ryhmän itsenäistä toimintaa ja tehdä oma läsnäolonsa tarpeettomaksi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 146-147.)

Ennen kaikkea ohjaajan tehtävä on auttaa ryhmän jäseniä oppimaan ryhmäkokemuksestaan. Kokemuksellinen oppiminen on välttämätöntä yksilön persoonalliselle kehitykselle ja koko ryhmätoiminnan onnistumiselle. Ohjaajan on pystyttävä kyseenalaistamaan omaa toimintaansa. Ohjaajan oma tietoinen itsensä kehittäminen ja jatkuva itsereflektio sekä kriittisyys omia tulkintoja ja toimintatapoja kohtaan ovat edellytyksiä koko ryhmän kehittymiselle. (Jauhiainen & Eskola 1994, 150-151, 161.)

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta katsottuna ohjaajalla on tärkeä rooli ryhmänsä jäsenten itseoppimisen ja aktiivisen toimijuuden tukemisessa sekä sosiokulttuurisen innostamisen hengen mukaisessa motivoimisessa ja herkistämisessä. Mönkkösen (2002) mukaan keskeistä tässä on yksilöiden voimaannuttaminen ja voimaantuminen, joka voidaan määritellä muun muassa yksilön subjektiudeksi ja osallisuudeksi sekä oman motivaation löytymiseksi ja itseohjautuvuutta omassa kehitysprosessissaan. Voimaantumisprosessi lähtee aina yksilöstä itsestään, mutta siihen vaikuttaa

yksilön tukijan, ammattilaisen, usko tuettavansa mahdollisuuksiin. (Mönkkönen 2002, 142-143.)

Halutessa vaikuttaa lapsen kehitykseen ja muuttaa hänen käyttäytymistään pienryhmätoiminnan ohjaajan ja kehityksen arvioijan on ymmärrettävä lapsen ikäkauden kehitystä ja sitä mikä merkitys kasvatuksella ja pedagogisilla menetelmillä on lapsen kehitykselle ja minäkäsitykselle ja sen muokkautumiselle. Kalliolan ja muiden (2010) mukaan ryhmien kanssa toimivan ohjaajan on tärkeä ymmärtää ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, ryhmäytymisilmiötä ja sen hyötyjä ja haasteita yksilölle ja ryhmälle (Kalliola ym. 2010, 112).

5 MENETELMÄT

5.1 Menetelmien käyttö pienryhmätoiminnan tukena

Pienryhmätoiminta on itsessään menetelmä ja kasvatuksellisen intervention muoto. Kasvatusinterventiolla pyritään saamaan aikaan muutos ryhmässä, yhteisössä ja yksilön elämässä (Kaipio 1999, 173). Ryhmätoimintaa on käytetty sosiaalityössä 1900-luvun vaihteesta asti, jolloin sitä käytettiin USA:ssa settlementtitoiminnassa. Ensimmäiset settlementtien työntekijät ajoivat nais- ja rauhanliikkeen asiaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, demokratian ja tasa-arvon puolesta sekä pyrkivät poistamaan yhteiskunnallisia epäkohtia. Suomessa ryhmätoimintamenetelmä otettiin tietoisesti käyttöön kansalaissivistys- ja nuorisotyössä ja vasta 1950-luvulla se yleistyi sosiaalityössä erityisesti päihdehuollossa. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 137-138.)

Jyväskylän seudulla pienryhmätoimintaa on käytetty menetelmänä yli kymmenen vuoden ajan ehkäisevässä nuorisotyössä. Pienryhmätoiminta on tavoitteellista ja sen avulla pyritään luomaan uusia käyttäytymismalleja toiminnallisten kokemusten kautta. (Muhonen, Lallukka & Turtiainen 2009, 9, 13.)

Sympis-kerhossa tavoitteiden tukemiseen käytettiin erilaisia toiminnallisia menetelmiä, kuten sääntöleikkejä, pelejä, ja luovaa toimintaa. Valmiita välineitä käytettiin vähän. Yhdellä kerralla oli lorupussi, toisella tunnekortit. Sen sijaan lapset valmistivat itse toiminnassa käytettäviä välineitä kuten esimerkiksi soittimia kierrätysmateriaaleista sekä askartelivat ja piirsivät työtä, joita käytettiin toiminnan välineenä ja keskustelun tukena. Ohjatuissa toiminnoissa keskityttiin erityisesti toimintoihin, joissa sai itseilmaisun ja vuorovaikutustaitojen harjoitusta.

Ohjauksessa tärkeäksi tavoitteeksi nousi ohjaajalle lasten kannustaminen myönteiseen vuorovaikutukseen ja ohjaajan oli myös itse tärkeä asennoitua myönteisesti ohjaustyöhön sekä lapsiin. Jalovaaran (2005) mukaan myönteinen asennoituminen ja myönteiset kokemukset lähettävät impulsseja aivojen mielihyvakeskukseen. Tästä syystä esimerkiksi läheisyys, kannustus, myönteinen palaute ja mukavat hetket saavat lihakset, hermot ja koko kehon rentoutumaan. Samoin mitä enemmän koemme

myönteisiä tuntemuksia ja tunteita myös mieleemme rentoutuu. Kauneuden kokeminen taiteen ja luovantoiminnan kautta sekä hyvyyden kokeminen ystävällisyyden ja yhteenkuuluvuuden kautta ovat tärkeitä kokemuksia, joita jokainen tarvitsee. Se, että lapsi opetetaan suhtautumaan myönteisesti eteen tuleviin haasteisiin, lisää hänen psyykkistä hyvinvointiaan. (Jalovaara 2005, 33.)

Ohjaajan on tärkeä tietää, mihin hänen valitsemiensa menetelmien ja välineiden vaikutus perustuu ja miten niillä voi tukea pienryhmän tavoitteita ja myös sen eri jäsenien yksilöllisiä tavoitteita. Sympis-kerhossa käytetyistä menetelmistä keskeisimmät olivat luovuus ja yhteisöllisyys. Ohjausmenetelmissä painottuivat voimavara- ja ratkaisukeskeisyys sekä arvostava vuorovaikutus. Käytännössä eri menetelmiä oli vaikea erottaa toisistaan, sillä ne ilmenivät ryhmän ja ohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa usein yhtäaikaisesti ja toinen toisiaan tukien.

5.2 Sosiaalipedagogiikka ja sosiokulttuurin innostamisen

Sympis-kerhon ohjauksen näkökulmassa oli sosiaalipedagogisia ja sosiokulttuurisen innostamisen piirteitä. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta pyrkivät tunnistamaan sosiaalisten ongelmien synnyn, ilmenemismuotojen ja vaikutusten pedagogisia osatekijöitä ja hahmottamaan pedagogisia strategioita ongelmien ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi sekä yksilöiden elämässä että yhteiskunta-elämän eri tasoilla (Hämäläinen & Kurki 1997,14). Sosiaalipedagogiikassa on tärkeämpää pohtia, mitä ongelmille voidaan ja pitäisi tehdä, kuin selvittää ongelmien alkuperää (Hämäläinen 1999, 17). Menetelmät perustuvat aina ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja ihmisten osallistamiseen jokaiseen toimintavaiheeseen. Menetelminä hyödynnetään erilaisia toiminnallisia pedagogioita, terapioiden, yhteisökasvatusta sekä ryhmätyötä monine muotoineen. (Hämäläinen & Kurki 1997,49.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on kasvatuksellista toimintaa, jonka tavoitteita ovat tukea yksilön sosiaalista kasvua, herättää ja lujittaa hänen sosiaalista tietoisuuttaan ja sosiaalista sitoutumistaan. Innostaminen ymmärretään yksilön itsensä toteuttamisen tukemiseksi kaikilla elämän tasoilla hänen vuorovaikutuksessaan niin sosiaalisen

ja kulttuurisen ympäristönsä kuin luonnon kanssa. Innostamisen kasvatuksellinen toiminta keskittyy lähinnä koulun eli formaalisen kasvatusjärjestelmän ulkopuolelle ihmisten työaikaan ja erityisesti vapaa-aikaan. Innostamisen perustuu yhteiskunnalliseen tasa-arvoisuuteen ja innostamisen onnistumisen edellytys on aidon yhteisön rakentuminen, jossa sosiaalisen toiminta perustuu dialogisuuteen, solidaarisuuteen, avoimuuteen, uudistumiseen, integraatioon, pysyvyyteen sekä yhteisiin intresseihin ja arvoihin. Sosiokulttuurisessa innostamisessa pyritään herkistämään ja motivoimaan yksilöitä esimerkiksi erilaisten ryhmätöiden ja sosiaalisen kommunikaation avulla sekä luomalla sellainen ilmapiiri, jossa ihmiset voivat vapaasti luoda omaa kulttuuriaan. Innostaminen perustuu toiminnallisuuteen ja kokemukselliseen oppimiseen. Innostajalta itseltään edellytetään muun muassa humanisuutta, innostuneisuutta, sitoutuneisuutta ja luovuutta. (Kurki 2000, 41-42, 57-58, 80-84, 129-136.)

5.3 Arvostava vuorovaikutus

5.3.1 Vuorovaikutus menetelmänä

Kaikki ihmisten välinen kanssakäyminen perustuu vuorovaikutukselle. Vuorovaikutus voi myös olla keino vaikuttaa toiseen ihmiseen myönteisellä ja tuloksellisella tavalla. (Silvennoinen 2004, 15.) Pienryhmätoimintaa ja ohjausta arvioidessaan toiminnan aikana ja sen jälkeen tekijä löysi omien arvojensa ja kasvatusta ohjaavan vuorovaikutuksen kanssa yhteneväisyyksiä Mönkkösen (2007) kuvaaman dialogisen suhteen, Turpeisen (2004) kehittävän luovan kasvatuksen arvojen ja Mattilan (2007) kirjassaan kuvaaman arvostavan kohtaamisen kanssa. Tästä syystä opinnäytetyössä kutsutaan vuorovaikutusta menetelmänä nimenomaan arvostavaksi vuorovaikutukseksi erotuksena muunlaatuudesta vuorovaikutuksesta.

Dialogisuutta tutkinut Mönkkönen (2002) kuvaa dialogisuutta vuorovaikutuksen näkökulmaksi, jossa vuorovaikutus nähdään vastavuoroisena suhteenä, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus vaikuttaa, sen sijaan että orientaatio olisi joko asiantuntijakeskeinen tai asiakaskeskeinen. Dialogisessa vuorovaikutuksessa korostetaan keskusteluyhteyden ja tasavertaisen suhteen luomista. (Mönkkönen 2007, 56.)

Mattila (2007) toteaa, että muodollisesti vaatimatonkin vuorovaikutustilanne voi jättää merkityksellisen jäljen, luoda toivoa ja antaa elämänrohkeutta, kun se ilmenee arvostavana kohtaamisena. Vain arvostava ilmapiiri luo edellytykset hyvälle ja rakentavalle vuorovaikutukselle. Arvostaminen pitää sisällään inhimillisen elämän, kokemuksen ja tunteiden kaikissa muodoissaan. Jokaista ihmistä on kyettävä arvostamaan yhtäläisesti riippumatta esimerkiksi hänen saavutuksistaan, epäonnistumisistaan, persoonastaan tai ymmärryksestään. (Mattila 2007, 7, 15.)

Arvostava vuorovaikutus syntyy aidon kohtaamiseen tilassa, joka perustuu sille että suorittamisen sijaan on opeteltava olemista, neuvojen sijaan jakamista ja ymmärtämisen sijaan välittämistä. Yritys ymmärtää toista merkitsee usein käytännössä toisen kokemuksen unohtamista. Toista ei voi ymmärtää omasta elämästään käsin. Toisen tarinaa ei voi tietää jollei toinen ole saanut kertoa sitä eikä sitä voi todella kuulla, jos tekee siitä omia tulkintojaan. Toista täytyy myös arvostaa niin paljon, että ottaa hänet vakavasti. Tämä ilmenee toisen persoonan arvostamisena, haluna antaa toiselle tilaa ja tietona siitä, että elämän kokonaisuus, haavoittuneisuus ja eheytyminen kaikine tunteineen, koskee jokaista ihmistä. On kyettävä jakamaan omaansa ja vastaanottamaan toisen jakamaa, mutta on tärkeää antaa toiselle myös tilaa hänen omaan persoonalliseen elämäänsä, valintoihinsa ja pyrkimyksiinsä. On pystyttävä olemaan nöyrä sekä oman että toisen keskeneräisyyden edessä. (Mattila 2007, 9, 17, 19.)

Arvostava vuorovaikutus ja yhteistoiminta perustuvat luottamukselle ja luotettavuudelle. Luotettavuuteen sosiaalialalla liittyy vaitiolovelvollisuuden periaate, jossa on pohjimmiltaan kysymys moraaliperiaatteesta ja ihmisen yksityisyyden kunnioittamisesta. Asiakkaan pitää myös pystyä luottamaan, että ammattilaisella on taitoa, tietoa ja halua toimia hänen parhaakseen. (Mattila 2007, 23.) Myös lapsella on oikeus yksityisyyteen ja hänellä sekä hänen huoltajillaan on oikeus pystyä luottamaan siihen, että lasta ohjaava aikuinen ajattelee hänen hyvinvointiaan ja parastaan.

Luovuus oli keskeinen osa Sympis-kerhon toimintaa. Luovan kasvun ja yhteistyön käsitteen luojan Turpeisen (2004) mukaan luovaksi vuorovaikutukseksi määritellään kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutussuhde, jossa kasvattaja kunnioit-

taa lapsen erillisyyttä sekä pyrkii oppimaan lapsen omia ilmaisutapoja ja välttää sekoittamasta omaa tulkintaansa maailmasta lapsen maailmaan. Lapselle sallitaan rakentaa oma maailmansa vuorovaikutuksessa toisen kanssa omia tunteitaan, kokemuksiaan tai taitojaan hyväksi käyttäen. Tällainen lapsen omaa näkemystä kunnioittava vuorovaikutussuhde tukee lapsen itsenäisyyttä ja turvallisuutta. Luovassa vuorovaikutuksessa on keskeistä lapsen ja aikuisen yhdessä kasvaminen ja muuttuminen sekä lapsen kasvun tukeminen riippumattomuuteen ja emotionaaliseen eheyteen ja vahvuuteen. (Turpeinen 2004, 14-18, 27.)

Lasta on kunnioitettava yhtäläillä kuin aikuistakin. Toiminta on suunniteltava niin, että lapsen todelliset tarpeet ovat toiminnan keskiössä, ja että lapsi saa onnistumisen kokemuksia, rohkaisua ja kannustusta, jotka vahvistavat hänen omanarvontuntoa ja itsetuntoa. Lasta ei saa koskaan vähätellä, eikä vaativissakaan arjen tilanteissa ole oikeus käyttää muitakaan lapsen persoonaa loukkaavia menettelytapoja. Lapsen paras menee aina aikuisen mukavuuden edelle. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että lapsen levottomuutta ei pyritä vähentämään sen vuoksi, että aikuisen elämä helpottuisi, vaan että se lisää lapsen kasvun voimavaroja. (Mattila 2007, 49-52.) Arvostavan kasvatuvuorovaikutuksen motoksi sopii kirjailija Maria Jotunin sanat: *”Lasta ei kasvateta siksi, että hän olisi mahdollisimman mukava ja vaivaton meillemme, vaan siksi, että hän voisi terveenä ja väkevänä täyttää tulevan paikkansa ja löytää itsensä.”*

5.3.2 Läsnaolo, luottamus ja turvallisuus osana vuorovaikutusta

Luottamisen syntyminen on monimutkainen tapahtuma ja sen säilyminen perustuu kunnioitukseen ja ymmärretyksi tulemisen kokemukseen. Luottaminen voi olla vaikeaa myös ihmissuhdetyöntekijästä tai ohjaajasta riippumattomista syistä, asiakkaan tai ohjattavan taustasta ja menneisyydestä johtuen. (Mattila 2007, 24-25.) Jotkut lapset eivät luota aikuisiin. Lapsen käytöksen taustalla saattaa olla tunne-elämän häiriöitä ja sosiaalista sopeutumattomuutta, mikä tekee ihmissuhteiden rakentamisesta hankalaa. (Saloviita 2007, 149.)

Ohjaajan täytyy kunnioittaa lasta niin paljon, että hyväksyy myös lapsen epäluottamuksen ottamatta sitä henkilökohtaisesti ja osoittaa hänelle arvostusta siitä huolimatta ja juuri sen vuoksi, että arvostus lopulta voi murtaa epäluottamuksen muurin. Luottamaan oppiminen ja suojauksesta luopuminen on tie tunne-elämän vapautumiseen ja persoonan kasvuun. Luotettavan henkilön lähellä on hyvä ja turvallinen olla eivätkä luotettavan henkilön sanat ja teot ole ristiriidassa keskenään. Luottamus syntyy kokemuksen ja välittämisen kautta ja välittäminen ilmenee käytännössä läsnäolona ja toisen kunnioittavana kohtaamisena. (Isokorpi 2004, 152-153.)

Arvostava kohtaaminen perustuu rohkeudelle olla läsnä ja hyvä lähimmäinen silloinkin kun vuorovaikutuksen lopputulos ei ole ennustettavissa. Se, että pääsee auttamaan toista, ei ole niin tärkeää kuin taito pysähtyä, odottaa ja osata auttaa toista silloin, kun hän on valmis ottamaan avun vastaan. (Mattila 2007, 32-33.)

Läsnäolo on välttämätön edellytys luottamuksellisen ja välittävän ilmapiirin syntymiselle (Mattila 2009, 14). Mitä turvallisemmaksi yksilö kokee ryhmän, sitä avoimemmin hän voi ilmaista itseään. Luottamus, hyväksyntä, avoimuus, tuen antaminen ja yhteistyöhalukkuus ovat esimerkkejä turvallisen ryhmän ominaisuuksista. (Vilen, Leppämäki & Ekström 2002, 211.) Ohjaaja voi viestittää rauhallisella ja kiinnostuneella asenteellaan ja aktiivisella läsnäolollaan ohjattavilleen, että he ovat tärkeitä hänelle. Aktiivinen läsnäolo tarkoittaa sitä, että ohjaaja on sekä tunnetasolla että koko persoonallisuudellaan läsnä ohjaustapahtumassa. Mitä pienempi lapsi on, sitä riippuvaisempi hän on ohjaajan aktiivisesta huomiosta ja kiinnostuksesta. (Kalliola ym. 2010, 66-67.)

5.4 Yhteisöllisyys yksilön voimavarana

5.4.1 Yksilöllisyys *versus* yhteisöllisyys

Yksilö ei ole olemassa ilman yhteisöään, joka sitä on muokannut, joissa hän elää, kehittyy, kasvaa, oppii ja toimii. Yksilö ei voi olla itsenäinen ja erillinen kuin suhteessa toisiin ihmisiin. Ilman läheistä fyysistä yhteyttä toiseen ihmiseen ja vuorovaikutusta

toisten ihmisten kanssa vastasyntyneestä ei koskaan kasva ihminen muuten kuin ulkoisesti. Ihmisen sosiaalinen, psykologinen, henkinen tai edes kognitiivinen (mm. kielellinen) kehitys ei voi edetä normaalisti ilman kokemuksia ihmislajille tyypillisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kaipion (1999) mukaan ihmisen on mahdotonta kehittyä ihmiseksi erillään toisista, ja samoin eristyneen ihmisen on mahdotonta tuottaa inhimillistä ympäristöä. Ihmisen inhimillisuus on täten kietoutunut erottamattomasti sosiaalisuuteen ja sosiaalisiin konteksteihin, yhteisöön. (Kaipio 1999, 24.)

Järvilehdon (1994) mukaan yksilö on sosiaalisten suhteittensa tulos eli juuri jokaisen yksilön erilaisten sosiaalisten suhteiden verkosto muovaa yksilön ainutlaatuisen mielen ja persoonallisuuden. Siten juuri sosiaalinen ympäristö synnyttää yksilön persoonan ja minäkuva oikeastaan rakentuu kaikkien toisten ihmisten käsitysten yhdistelmästä, joka yksilölle itselleen välittyy hänen sosiaalisten suhteidensa kautta. (Järvilehto 1994, 191; vrt. Bronfenbrenner 1997, Ekologisten järjestelmien teoria.)

Jos lapsia kasvattaessa korostaa itsenäisyyteen ja yksilöllisyyteen kasvamista sekä omilla pärjäämiseen oppimista, niin on vaara, ettei lapsi pärjääkään erilaisissa sosiaalisissa toimintaympäristöissään, joissa hän tarvitsee yhteistyökykyä ja yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden suomalainen uranuurtajan Kalevi Kaipion (1999) mukaan jo pienellä lapsella on oman elämänhallinnantunne, jonka saavuttamiseksi hänen on tärkeä oppia toiminaan yhteisönsä jäsenenä ja ymmärtämään erilaisia kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Jokainen toivoo tulevansa huomatuksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin on. Yksilölle on tärkeää kokea, että hänellä on yhteisössään oma paikka ja tehtävä. Itsensä merkitykselliseksi kokeminen, yhteenkuuluvuuden tunne ja aktiivinen toimijuus, synnyttää yksilössä positiivisia tunteita ja tukevat hänen minäkuvansa muodostumista myönteiseksi. (Kaipio 1999, 148-149.) Johonkin ryhmään, yhteisöön tai ihmissuhteeseen kuuluminen tyydyttää yksilön inhimillistä yhteenkuulumisen ja yhteisöllisyyden tarvetta. Yhteenkuuluvuudella on suuri merkitys itsetunnolle ja itsensä hyväksymiselle. (Isokorpi 2004, 70.)

5.4.2 Yhteisöllisyys menetelmänä

Symppis-kerhossa lapset suorittivat eri tehtäviä yhteistyössä ja koko toiminta perustui yhdessä tekemiseen. Yhteisöllisistä toiminnoista esimerkkeinä ovat kerhosääntöjen sopiminen yhteisesti, erilaiset yhdessä pohtimiseen ja tekemiseen liittyvät leikit ja pelit sekä oman mielipiteen kertominen ja palautteen antaminen.

Saloviitan (2007) mukaan yhteistoiminnallisissa ryhmissä tekijät ovat toisistaan positiivisesti riippuvaisia, koska he tarvitsevat muiden ryhmän jäsenten työpanosta saavuttaakseen omat tavoitteensa. Lisäksi ryhmän normit tukevat tavoitteiden saavuttamista ja kaikkien tasa-arvoisuutta. Lasten oppiessa yhteistyötä ja toisten kunnioittamista useimmat tavalliset käytösongelmat käyvät mahdottomiksi. (Saloviita 2007, 87.) Myös Greenen (2009) mukaan yhteisöllisyyttä oppiessaan ryhmän jäsenet oppivat, että heidän odotetaan huolehtivan toisistaan itsensä ja oman hyvinvointinsa lisäksi. Yhteistoiminnassa he ymmärtävät, että jokaisella on erityistaitoja ja myös opittavaa. Tästä näkökulmasta katsottuna väittely, huomiotta jättäminen, hylkääminen, vähättely, kiusaaminen, vetäytyminen ja aggressiivisuus ovat merkkejä ongelmista, joita yhteisössä vielä pitää ratkaista. Kasvattajan tehtävä on auttaa lasta käsittelemään eri ongelmia ja myös auttaa lasta oppimaan ongelmanratkaisutaitoja, joiden kehittymisen myötä lapsi voi jatkossa auttaa itse itseään. (Greene 2009, 65, 186.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa lapsia ei erotella toisistaan vaan nimenomaan taitojen ja persoonallisuuksien eroavaisuus käännetään oppimisen ja kehittymisen voimavaraksi. Yhteiskunnassakin on yksilöiden tultava toimeen toisten hyvin erilaisien yksilöiden kanssa ja kyettävä tekemään yhteistyötä heidän kanssaan, joten ei ole syytä erotella lapsia myöskään koulussa homogeenisimpiin ryhmiin. Demokraattisen yhteiskunnan perusarvoja on se, että hyvin erilaiset ihmiset elävät keskenään rinnakkain ja tasa-vertaisina toistensa kanssa. (Saloviita 2006, 9-11, 149-155.)

Ryhmä ja yhteistoimintaan osallistuminen toimii yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen välineenä, koska itsetuntemuksen lisääntyminen voi tapahtua vain sosiaalisen kanssakäymisen ja sen mahdollistaman peilaamisen kautta. Ryhmätilanteiden vaikutukset yksilön reflektiivisyyden kehittäjinä perustuvat siihen, että ne vaativat yksilöltä jatku-

vaa sopeutumista ja valintojen tekemistä. Lisääntyvä itsetuntemus, osallisuuden kokemus ja ryhmän antama palaute laajentavat ja monipuolistavat yksilön toimintakykyä ja vahvistavat hänen subjektiivuttaan. Lisäksi osallisuus itseään suurempaan kokonaisuuteen ja vuorovaikutus ryhmän toisten jäsenten kanssa antavat yksilölle mahdollisuuden persoonallisuuden kehittymiseen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 16-20.)

Särkelän (2001) mukaan sosionomin työssä keskeisintä on sosiaalisen toimintakyvyn vahvistaminen, mitä myös Sympis-kerhossa pyrittiin tekemään ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä tukevilla toiminnoilla. Särkelän kiteytyksen mukaan sosiaalinen toimintakyky tarkoittaa selviytymiskykyä arjen tilanteista ja tehtävistä, kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja solmia sosiaalisia suhteita, taitoa ratkaista arjen ongelmatilanteita ja toimia omassa elinympäristössään. (Särkelä 2001, 11-16.)

5.5 Luovuus menetelmänä

5.5.1 Luovuuden merkitys yksilölle

Luovuus on käsitteenä laaja ja epämääräinen. Luovuuden kriteerit vaihtelevat eri määritelmässä siten, että toiset korostavat luovuuden käyttökelpoisuutta, toiset ilmaisun aitoutta ja toiset tuotteen tai tuotoksen uutuutta. (Häyrynen 1994, 25, 51.) Yksi luovuuden perusmääritelmistä on se, että luovuus on kyky tuottaa jotakin uutta ja odottamatonta. Luovuus on sekä taiteen että tieteen peruselementti, mutta luovuutta esiintyy myös arkipäivän ilmiöissä, joten jokaisella ihmisellä on mahdollisuus luovuuteen. Luovuus on inhimillinen ja toivottava ominaisuus yksilössä ja siihen voidaan yhdistää sekä ulkoisesti havaittavia että persoonallisia ja psyykkisiä piirteitä, kuten uutuus, merkittävyys ja taiteellisuus sekä motivaatio, joustavuus ja mielikuvitus. (Norvasuo 1991, 8.)

Luovan voiman ja luovan toiminnan merkitystä yksilölle kuvaa hyvin se uskomus, että ihminen, jonka luovuus on kahlittu, vaipuu masennukseen ja yksitoikkoisuuteen ja menettää ihmiselle tunnusomaiset piirteensä. Ihmisellä on luomisen pakko ja lajillemme on ominaista uuden luominen ja luova suhteemme ympäristöömme. (Varto

2001, 101.) Tuomikoski (1987) kuvaa luovuuden ehtymistä seuraavasti: *”Ihminen jonka luova voima on kadonnut, tuntee elämänsä tyhjäksi ja merkitsemättömäksi. Elämä ei enää ole hänelle haaste ja mahdollisuus. Elämä, josta on merkitys kadonnut, on henkinen kuolema ennen fyysistä kuolemaa.”* (Tuomikoski 1987, 206.)

Ihminen on varmasti aina arvostanut luovuutta ja taiteellista toimintaa. Siksi taidekasvatus kuuluu peruskoulunkin opetukseen. Taiteen tekemisessä korostuu yksilön yksilöllisyys niin persoonana kuin luovan toiminnan tuloksessa. Taidekasvatuksessa ja kasvatuksessa taiteen kautta on päämääränä avata kasvavassa itsessään olevia ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia, kun yleensä kasvatus on käytännössä aikuisten yritystä välittää omaa, valmista kulttuuriaan lapsille. Taidekasvatuksessa tähdätään esteettisen, kauneuden ja taiteen arvioimisen, purkamiseen. Siinä kasvattaja ja kasvatettava tapaavat toisensa yhteisessä tekemisessä ja toimimisessa ja etsimisen ääressä. (Varto 2001, 7.) Taiteen tekeminen yhdessä voi siis lähentää lasta ja hänen kasvattajaansa ja syventää heidän suhdettaan.

Lapsi oppii taiteen tekemisen ja taiteellisten prosessien kautta arvostamaan omaa ja muiden työtä. Lapsi saa mahdollisuuden kehittää sekä itsenäisyyttä että yhteistyötaitoja ja taiteellinen toiminta antaa myös tilaisuuden myönteisen ja kasvattavan palautteen välittömään kokemiseen ja itsereflektointiin. Luovatyö edistää lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti ja moniaistillisesti, koska sen lähestymistapaan voi luontevasti liittää myös lapselle ominaisen leikin ja mielikuvituksen. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2005, 7-8.)

Kaplan (2000, 74-76, 96) on tehnyt seuraavan yhteenvedon taiteen tutkimuksiin perustuvista hyödyistä:

1. Taide ja taiteisiin liittyvään toimintaan osallistuminen tyydyttävät jotain syvästi ihmisen sisimmässä, koska kimmoke taiteen tekemiseen on suoraan tai epäsuorasti ihmisen evoluutiohistorian tulosta ja siten geneeissä.
2. Taide edistää ryhmäytymistä. Yhteisöllinen taiteen tekeminen lujittaa ihmisten välisiä siteitä, joilla oli merkitystä selviytymisen kannalta kaukaisille esillemme ja jotka edistävät terveellisiä elämän tapoja nykypäivän ihmisillä.

3. Taide edistää lapsen kehitystä. Spontaani leikkiminen taiteen kanssa, joka on tyyppillistä lapsille, edistää mieli-keho –suhteen kehittymistä, jonka tuloksena ovat myös havainnointiin perustuvan erottelemisen ja kielellisen kehittymisen helpottuminen ja itsetunnon lisääntyminen.
4. Visuaalisen älykkyyden kehittämien taiteen katselemisen ja luomisen kautta tuottaa aistillista nautintoa.
5. Kuvataiteiden tekeminen kehittää ongelmanratkaisua ja muita luovuuden muotoja ja auttaa järjestämään ajatuksia ja kokemuksia.
6. Kuvataiteellinen toiminnan avulla voi korjata kognitiivisia häiriöitä ja jopa auttaa korjaamaan aivovaurioita.
7. Taiteeseen liittyvä visuaalinen ajattelu tarjoaa non-verbaalisen lähestymistavan kognitiivisen kehityksen ja häiriöiden arvioimiseen ja lisäksi taide voi toimia vaihtoehtoisena viestintäkeinona puhehäiriöisille.
8. Taide voi syventää terapiakokemusta. Tämä johtuu taiteen kyvystä koskettaa ihmistä syvältä sisimmästä ja tehdä taiteen tekemisen ympäristöstä erityisen.
9. Taide on yksi toiminnoista, jotka voivat lisätä elämänlaatua, synnyttää psykologisen kehityksen tunteita ja lisätä elämän merkityksellisyyttä.

Piirtämisen ja maalaamisen lisäksi Sympis-kerhossa käytettiin musiikkia esimerkiksi apuna loppurentoutuksessa ja toimintojen taustalla luomassa tunnelmaa. Varto (2001) vertaa musiikkia meditaatioon tai kokonaiselämyksen tuovaan oivallukseen. Musiikki voi toimia muutoksen aikaansaajana ja muutokseen velvoittavana tekijänä. Musiikin viettelevyys perustuu tutujen ainesten sekoittamiseen outoihin ja yllättäviin tekijöihin, jotka ikään kuin avaavat elämyksessä portteja, joihin ei ole voinut varautua ennalta. Nämä portit voivat olla ulospääsyjä arkielämän maailmasta tai uusia näkökulmia itseen. Musiikki siis voi tarjota arkielämästä täysin poikkeavan kokemuksen. (Varto 2001, 47, 54.)

Taiteella voi olla rauhoittava vaikutus. Ihmisen ympäristö on sitä rauhallisempi, mitä rauhallisempi ihminen itse on. Tutkimukset ovat todistaneet, että taiteen tekeminen ja kokeminen vähentää stressiä ja lisää rentoutta ja siten se lisää rauhan tunnetta. Taidetta voi siis käyttää mielen hiljentämisen menetelmänä, samoin kuin meditaatiota. (Kaplan 2006, 97.)

5.5.2 Luova ohjaus kehityksen tukena

Luovuutta menetelmänä käyttävän ohjaajan on pystyttävä tunnistamaan luovuuden ohjattavissaan. Häyrysen (1994) mukaan luovuuden tunnistaminen toisista edellyttää kasvattajassa omakohtaista kokemusta luovuudesta, luovuuden tunnistamista itseltään. Luovuutta ei ole vain jotain abstraktia uuden luomista tai tekemistä, vaan luovuutta löytyy arkipäivän kokemuksista, arkielämän perustoiminnoista. Se voi liittyä taiteen tekemisen ja uuden teknologisen innovaation lisäksi vaikka lapsen syntymään, ystävyys-suhteisiin, työtekniikoiden keksimiseen, sellaisiin toimintoihin, joita niin kutsuttujen eliittisten käsitysten mukaan ei tunnisteta luovuudeksi. (Häyrynen 1994, 96-97.) Lapsella luovuus esiintyy erityisesti leikissä, mielikuvituksessa, hänen muovautuvissa käsityksissään maailmasta ja hänen tavassaan suuntautua uusiin asioihin ja tilanteisiin.

Ohjaustyö voi olla luonteeltaan luovaa. Nuorisopsykiatrian ylilääkäri Pirkko Turpeinen (2004) kyseenalaistaa kasvatuksen, joka perustuu syyllistämiseen, riippuvuuteen, sukupuolirooleihin, vallankäyttöön, arvojärjestykseen ja kilpailuun kannustamiseen. Hän on kehittänyt teorian luovasta yhteistyöstä ja kasvatuksesta, jonka periaatteita pystyy soveltamaan myös pienryhmän ohjauksessa. Turpeisen teoria perustuu hänen kokemukseensa ihmisen jatkuvasta henkisen kasvun mahdollisuudesta ja ihmisen pohjimmaiselle hyvyydelle ja kauneudelle. Hänen mukaansa ihmisen todellinen inhimillisyys toteutuu vain, jos hänelle mahdollistuu vuorovaikutuksessa jatkuva uuden oppiminen, ja sen myötä itsensä kehittäminen. Lähtökohtana luovalle kasvulle on se, että lapsi on syntymästään saakka utelias ja kiinnostunut tekemään kontaktia toisten ihmisten kanssa. (Turpeinen 2004, 11-17.)

5.5.3 Luovuuden yhteisöllisiä piirteitä

Luovuutta määritellessä on vaikea vetää rajaa yksilöllisen ja yhteisöllisen välille, koska luovuudessa yhdistyy yksilöllinen ja kollektiivinen myös tiedostamattomalla tasolla. Luovuus voidaan määritellä sellaisten ideoiden, tunteiden ja välineiden tuottamiseksi, jotka ovat ainutkertaisia yhteiskunnassa ja pyrkivät tekemään maailman pa-

remmaksi elää. Luovuuden prosessissa yhdistyy jo olemassa olevan hallinta ja uuden eteenpäin vieminen. Luovuudella on siis vahva sosiaalinen perusta, koska luovassa toiminnassa käytetään hyväksi aikaisemmin kehitettyä ajatuskulttuuria, perinnettä, välineistöä ja ”kollektiivista tajuntaa”, jotka jo ilmenevät kulttuurissa. Lisäksi luovuus voidaan käsittää sosiaalisesti toimintaprosessiksi, koska luova idea edellyttää yhteistyötä ja kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa, missä se selkiytyy ja rikastuu. Luovan idean toteuttamisessa ovat tärkeitä sen luoja, ajatuksen esittäjän, ohella myös sen vastaanottajat, välittäjät, kehittelijät ja viimeistelijät. (Häyrynen 1994, 25-28.)

Luovuus yhdistyy yhteisöllisyyteen olemalla ihmislajille tyypillisen monimutkaisen sosiaalisuuden ja luonnollisen kielen rinnalla yksi ihmisyyden erityispiirteistä. Biolinguistiikan mukaan luovuus ja kieli ovat syntyneet rintarinnan. Samoin kuin ihmisellä on synnynnäinen valmius ja taipumus käyttää luonnollista kieltä kommunikoidessaan toisten ihmisten kanssa, hänellä on myös taipumus ilmaista omia tunteitaan, ajatuksiaan ja muita sisäisiä maailmoitaan luovin ja taiteellisin keinoin. (Brattico 2008.) Tutkimukset osoittavat yhteyden aivon niiden osien välillä, jotka ovat vastuussa visuaalisista mielikuvista, käsien ja sormien liikkeiden koordinoimisesta ja puhumiseen tarvittavien lihasten liikuttamisesta. Kielen ja kuvallisen ilmaisun väliseen yhteyteen viittaa myös se, että kuvallisella kielellä voidaan myös korvata sanoja tai laajentaa niiden merkitystä. Ihminen on hyvin visuaalinen olento, joten kuvien vaikutus on sanoja voimakkaampi, mitä hyödynnetään erityisesti mainosalalla. Esihistoriallisena aikana luolamaalaukset ovat epäilemättä olleet kirjoitetun kielen esimuoto. (Kaplan 2006, 99.)

Taiteen tekemistä voidaan käyttää hyväksi pyrkiessä sosiaalisen muutoksen aikaansaamiseen. Yhteisöllisen luonteensa vuoksi taide ja taiteen kaltainen toiminta soveltuu hyvin menetelmäksi, kun pyritään luomaan tilaa vaativien sosiaalisten muutosten prosessoinnille ja ihmisten erilaisille selviytymisstrategioille yhteiskunnan nopeiden rakenteellisten muutosten vaikuttaessa ihmisen hyvinvointiin. (Bardy 2007, 31.) Taide antaa mahdollisuuden minän ja muiden kohtaamiseen ja siten taiteellisella toiminnalla voidaan ehkäistä myös syrjäytymistä (Krappala & Pääjoki 2003).

6 SYMPPIIS-KERHO

6.1 Toimintaidea ja arvopohja

Koulun alkamisajankohta on lapselle fyysisen, psyykkisen, yksilöllisyyden ja sosiaalisen muutoksen aikaa. Koulu sosiaalisena yhteisönä ja oppimisympäristönä asettaa suuria vaatimuksia lapsen taidoille, sisäisille kyvyille ja sopeutumiselle. Koulussa korostuu oppiminen eikä opettajilla ole aina resurssejakaan tukea lapsen kehitystä kasvatuksellisesti. Symppis-kerhon oli tarkoitus tukea opettajia ja myös lasten vanhempia heidän kasvatustyössään. Symppis-kerhon tarkoitus oli pyrkiä vaikuttamaan myönteisesti lasten koulussa viihtymiseen tukemalla heidän sosioemotionaalisten taitojensa kehitystä pienryhmätoiminnan menetelmin.

Symppis-kerhossa pyrittiin parantamaan kouluviihtyvyyttä kahdella tavalla:

1. Osoittamalla lapsille arvostusta ja opettamalla leikin ja muun hauskan tekemisen kautta lapsille tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja, jotka auttaisivat heitä selviytymään paremmin koulun arjessa toisten lasten ja opettajien kanssa.
2. Kannustamalla lapsia yhteisöllisyyteen ja antamalla lapsille kerhon kautta kivoja kokemuksia heidän omassa koulussaan, minkä oletettiin vahvistavan positiivista mielikuvaa koulusta lasten ajatuksissa.

Lapsella on paljon yksilöllisiin ominaisuuksiinsa liittyviä ja kehityksen myötä vahvistuvia voimavaroja, joita hän pystyy hyödyntämään uuden sosiaalisen ympäristön itselleen luomia vaatimuksia ja haasteita kohdatessaan. Joskus lapsi tarvitsee aikuisen tukea näiden voimavarojen valjastamiseen käyttöönsä. Aikuisen ymmärrys ja tuki ovat lapselle yleensäkin hyvin tärkeitä ja aikuinen toimii lapselle myös sosiaalisena ja moraalisenä roolimallina.

Symppis-kerhon toiminnallisia arvoja ovat yhteisöllisyyden tukeminen, yksilöllisyyden arvostaminen ja luovuuden kehittäminen yksilön voimavarana. Pienryhmätoiminnan keskeisenä arvona ja ohjaustyön punaisena lankana toimi ajatus lapsesta oman elämänsä autonomisena subjektina ja aktiivisena toimijana. Vaikka lapsella on vähem-

män elämän kokemusta ja tietoa maailmasta ja hän on monella tapaa heikompi ja riippuvainen aikuisen huolenpidosta, niin hän on kuitenkin yhtä arvokas kuin aikuinen. Siitä huolimatta, että aikuinen on vastuussa lapsesta, lapsi on itsenäinen yksilö, jolla on oikeuksia ja vapaus ilmaista ja toteuttaa itseään. Lapsi on vapaa ja luova ja monella tapaa ainutlaatuinen yksilö, joka ansaitsee osakseen arvostusta ja aikuisen ehdottoman huolenpidon ja läsnäolon. Lapsen saadessa osakseen arvostusta ja tarvitsemaansa tukea hänestä voi kasvaa myötätuntoinen ja vastuullinen aikuinen.

Symppis-kerhon tarkoitus oli tarjota lapselle ajan ja paikan, jossa hän voi tuetussa, yksilölliset tarpeet huomioivassa ja turvallisessa ympäristössä kehittää sosiaalisia taitojaan ja omaa persoonallisuuttaan vuorovaikutuksessa toisten lasten ja ohjaajan kanssa. Toimintoihin osallistuminen ei ollut itsestään tarkoitus, vaan ohjaajan tehtävä oli tukea luottamusta herättävän, välittävän ja yhteisöllisen ilmapiirin syntyä.

6.2 Symppis-kerhon yleiset tavoitteet

Kerhon syntyi opinnäytetyön tekijän halusta osallistua lasten hyvinvoinnin kohentamiseen koulussa eikä aluksi mitään selviä tavoitteita ollutkaan olemassa, sille mitä lasten ja koulun kasvatustyön tukeminen käytännössä voisi merkitä. Myöhemmin kerhotoimintaa suunnitellessa tavoitteet vähitellen alkoivat selkiintyä ja konkretisoi-
tua tekijän tunteista ja ajatuksista kirjoitettavaan muotoon.

Pietilä (2004) näkee kerhotoiminnan hyvänä koulutyön täydentäjänä ja keinona lisätä koulumyönteisyyttä ja rikastuttaa koulutyötä. Koulujen järjestävän kerhotoiminnan tulisi ohjautua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Pietilä 2004, 9-10; ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 25). Näihin perusteisiin sopivia Symppis-kerhon yleisiä tavoitteita ovat seuraavat:

- Kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen
- Lasten osallisuuden ja osallistamisen lisääminen
- Tarjota lapsille mahdollisuus kehittää sosiaalisia taitoja ja kasvaa yhteisöllisyy-
teen

- Tarjota lapsille mahdollisuuksia saada onnistumisen ja osaamisen kokemuksia
- Kehittää luovaa toimintaa ja ajattelua
- Tarjota lapselle erilaisen kasvu- ja oppimisympäristön koulun oppimisympäristöihin verrattuna.

6.3 Toteutus ja valikoituminen ryhmään

Pienryhmä toteutettiin osana koulun kerhotoimintaa, mikä oli järkevintä vastuuky-symysten vuoksi. Koska kerhotoiminta oli osa opinnäytetyötä, niin kyseisen koulun kanssa tehtiin yhteistyösopimus.

Opetushallituksen ja kerhokeskuksen koulun kerhotoimintaa koskevan julkaisun mukaan koulun rehtorin tai muun erikseen sovitun johtajan on huolehdittava siitä, että kerhotoiminta hoidetaan turvallisissa olosuhteissa ja että vanhemmille tiedotetaan selkeästi, milloin kerho on koulun omaa kerhotoimintaa ja milloin jonkun muun tarjoamaa iltapäivätoimintaa. Jos kerhonohjaajana toimii vapaaehtoinen henkilö, jolla ei ole palvelusuhdetta kouluun, on hänen osaltaan erikseen hoidettava vastuuvakuutus ja rikostaustan selvittäminen. Vastuun kannalta on tärkeä merkitä koulussa pidettävät kerhot ja niiden ohjaajat koulun työsuunnitelmaan tai vastaavaan asiakirjaan, jotta koulun vastuu koskisi oppilaita myös kerhotoiminnassa. (Sarras 2004, 12-13.)

Symppis-kerho kokoontui kerran viikossa ja yhden kokoontumisen pituus oli 1,5 tuntia. Yhteistyökumppaneina olivat kerholaisten opettajat ja vanhemmat. Ennen kerhon alkua koulun kanssa sovittiin käytännön asioista kerhon pitämistä koskien ja koulun antoi yhden luokahuoneista kerhotilaksi sekä luvan käyttää koulun musiikki- ja urheiluvälineitä sekä piirustus- ja askartelutarvikkeita. Muuten kerho oli koulun toiminnasta itsenäinen kokonaisuus ja ohjaajalla oli täysi suunnittelu- ja toteutusvapaus kerhotoimintaa koskien yhdessä sovittujen aikataulujen ja koulun sääntöjen rajoissa.

Symppis-kerho oli toiminnassa kaksi lukukautta. Kerholaiset olivat 1.-3.-luokkalaaisia. Symppis-kerhosta tehtiin oma esite (Liite 1), jossa kuvattiin pienryhmän tavoitteita ja toimintaa. Esite lähetettiin kyseisen koulun 1.-3.-luokkalaisten oppilaiden mukaan

kotiin koulun oman kerhotiedotteen mukana. Osallistujat valikoituivat vanhempien ja myös lasten oman kiinnostuksen mukaan. Jos lapsia olisi ilmoittautunut mukaan enemmän kuin kahdeksan, opettajat olisivat suorittaneet valinnan sen mukaan mitä pienryhmätoiminta olisi eniten hyödyttänyt koulun näkökulmasta katsottuna.

Kerhokausi oli käytännössä yhden koululukukauden pituinen. Ryhmään osallistui kevätlukukaudella 2009 yhteensä 8 lasta ja se kokoontui kevään aikana 12 kertaa. Lapsista kolme oli startti-luokkalaisia, kaksi 1.-luokkalaisia, yksi 2.-luokkalainen ja kaksi 3.-luokkalaisia. Syksyllä 2009 kerho kokoontui 12 kertaa ja siihen osallistui 4 lasta. Kolme lapsista oli 1.-luokkalaisia ja yksi 2.-luokkalainen. Kaksi lapsista oli mukana kummallakin kerhokaudella.

Ryhmä oli avoin lapsille, joilla kaikille lapsille joilla vanhemmat tai opettajat kokivat olevan haasteita sosiaalisissa taidoissa tai tunnetaidoissa sekä puutteita koulumotiivaatiossa. Tarkoituksena ei ollut alun perinkään muodostaa ryhmää, jossa olisi ainoastaan samankaltaisten haasteiden kanssa painiskelevia lapsia, esimerkiksi vain yliviikkaita tai vetäytyviä tai aggressiivisesti käyttäytyviä. Ryhmän oli heterogeenisyydellään tarkoitus kuvastaa lasten omaa luokkaa, johon siihenkään ei ollut valittu lapsia erilaisten ominaisuuksien, taitojen tai temperamentin mukaan.

Temperamenttitutkimuksen mukaan kasvatuksen varsinainen tehtävä on tehdä jo syntymästään erilaisista ja yksilöllisistä ihmisistä sosiaaliselta käytökseltään mahdollisimman samanlaisia, jotta he ylipäänsä voisivat elää yhdessä ja muodostaa sosiaalisia yhteisöjä (Keltinkangas-Järvinen 2006, 52). Lisäksi kyky kohdata toinen ihminen ja suvaita hänen erilaisuutensa ovat keskeisiä tunnetaitoja (Jalovaara 2005, 96). Tästä näkökulmasta katsottuna ei ole tarpeellista jaotella erilaisia lapsia eri ryhmiin, jollei lapsilla ole erityisen suuria haasteita kehityksessä, vakavia käyttäytymishäiriöitä tai voimakasta oirehdintaa mielenterveydellisten ongelmien vuoksi. Erilaisuuden sietämisen, hyväksymisen ja toisen arvostamaan oppiminen edellyttää, että lapsella on ympärillään erilaisten yksilöiden muodostama yhteisö.

6.4 Säännöt

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla aloitettiin yhteisten sääntöjen sopiminen. Koska Sympis-kerho oli osa koulun kerhotoimintaa, niin siellä noudatettiin koulun järjestyssääntöjä. Kerhossa oli myös omat säännöt, joista sopiminen oli lasten tehtävä. Ohjaajan tehtävä sääntöjen rakentamisessa oli lähinnä pitää yllä keskustelua ja pitää huolta siitä, että jokaisen mielipide otettiin huomioon.

Säännöt toimivat paremmin, jos ne luodaan yhdessä ja niistä ja niiden merkityksestä keskustellaan, silloin niihin sitoudutaan paremmin. On tärkeää, että kaikki ymmärtävät ja hyväksyvät säännöt, jotta niitä pystyy noudattamaan. Sääntöjen oppiminen vie aikansa ja lapsille on tärkeä muistuttaa niiden noudattamisesta antamalla välitöntä palautetta. (Saloviita 2007, 76.)

Sympis-kerhon yhteisöllisten ja tasa-arvoisuuden kunnioittamisen periaatteiden mukaan ohjaajan rooli sääntöjen sopimisessa oli lähinnä kannustaa kaikkia osallistumaan keskusteluun tasavertaisesti ja kunnioittavasti sekä auttaa lapsia muotoilemaan säännöt kirjoitettavaan muotoon ja toimia kirjurina. Myönteisyyden hengessä säännöt muotoiltiin ohjemaisiksi kieltojen sijaan.

6.5 Toiminnan rakenne ja ryhmäkertojen sisältö

Selkeä ohjaustuokion struktuuri eli rakenne tukee ohjausta jäsenten toimintaa. Struktuurin tehtävä on selkeyttää aikaa, paikkaa ja toimintaa. Se lisää ennakoitavuutta ja myös turvallisuutta, mikä on tärkeää erityisesti lapsille, joilla on erityistarpeita. Lisäksi selkeät siirtymävaiheet yksittäisten toimintojen välillä auttaa ryhmää pysymään hallinnassa. (Kalliola ym. 2009, 88, 133.)

Sympis-kerhon toiminnassa struktuuri tarkoitti toimintatuokion jakamista siten, että sillä oli selkeä aloitus, siirtymät toiminnasta toiseen sekä lopetus ja aika oli jaettu siten, että ikätaso tuli huomioiduksi rytmityksessä. Nyrkkisääntönä erityisesti alle

kouluikäisten lasten kanssa voidaan pitää, että lapsi jaksaa keskittyä yhteen asiaan yhtä kauan kuin hänellä on ikävuosia (Kalliola ym. 2010, 120).

Ohjaustuokion aloituksessa ryhmä kootaan yhteen selkeästi ja mielellään yhden ohjaajan ohjeistamana. Alun suunnittelussa on otettava huomioon millaisen ilmapiirin haluaa luoda seuraavia toimintoja varten. Aloituksen tehtävä on virittää osallistujat varsinaista toimintaa varten, joten sitä ei pidä venyttää kovin pitkäksi. Aloitus luo perustan sille, miten koko ohjaustilanne onnistuu ja kuinka ohjaaja saa ryhmän ja tilanteen haltuun. Haltuunotossa on oleellista, että ohjaaja on lähellä ryhmää ja pyrkii luomaan kontaktia ryhmän jäseniin myös katsekontaktin avulla. Lopetuksena toimii yhtäläillä kuin aloituksessakin ryhmän kokoaminen yhteen. Lopputoimintojen on hyvä olla rauhoittavia. Lopuksi ryhmä voi vielä jakaa kokemuksiaan sekä antaa palautetta joko suullisesti tai toiminnallisesti. (Kalliola ym. 2010, 88-89, 116.)

Symppis-kerhossa kokoonnuttiin aluksi alkupiiriin vaihtamaan kuulumisia ja tarvittaessa palattiin myös edelliskertaan. Ohjaaja kertoi toiminnan kulusta ja sitten yhdessä tehtiin jokin motivoiva ja tunnelmaan virittävä toiminta, joka yleensä oli jotain toiminnallista alun istumisen jälkeen. Ohjaustuokion lopussa keräännettiin taas yhteen ja ohjaaja ohjeisti lapsille jonkin rauhallisen yhteistoiminnon, kuten rentoutuksen, erityisesti jos varsinaiset toiminnot olivat olleet luonteeltaan energisempiä. Lopussa jaettiin vielä yhdessä kokemuksia ja ohjaaja tarvittaessa kertoi seuraavasta kerrasta tai antoi lapsille tehtävän seuraavaa kertaa varten. Viimeisenä lapset saivat täyttää heitä varten suunnitellun, pienen palautelomakkeen ja pudottaa sen palautelaatikkoon (Liite 17). Kestoltaan aloitus ja lopetus olivat noin viisitoista minuuttia.

Varsinainen toiminta muodostui kestoltaan 5-30 minuuttia kestävästä toiminnoista. Esimerkiksi askartelu- ja piirustusprojektit kestivät kauemmin, koska lasten kiinnostus ja keskittymiskyky säilyivät niissä pidempään. Osa arvostuksen periaatetta ja hyväksyvän ilmapiirin luomista oli se, että osallistuminen toimintoihin perustui vapaaehtoisuuteen. Lapsen ei ollut pakko osallistua, vaikka häntä siihen kannustettiin. Lapsi sai jäädä halutessaan seuraamaan. Toisten häirintä ei kuitenkaan ollut hyväksyttävää.

Eri toimintatuokioiden oli suunniteltu tavoitteita tukevien, eri teemojen ympärille. Tuokioiden teemoja olivat muun muassa minäkäsitys itsestä yksilönä ja osana ryhmää, tunteet, toisten huomioonottaminen ja auttaminen, yhteistyö sekä oikeudet ja vastuu. Kummankin kauden pysyvinä taustateemoina olivat itseluottamus ja toisten kunnioittaminen. Teemoja käytiin läpi leikkien, pelien ja piirustus- ja askartelutehtävien kautta sekä vapaasti keskustellen ja draaman avulla.

Ryhmän ensimmäinen kokoontumiskerta on erityisen tärkeä tutustumisen, toiminnan kuvauksen ja käytännön asioiden hoitamisen kannalta. Rennon ja luottamusta herättävän tunnelman luomiseksi voi toiminnassa on hyvä keskittyä erilaisiin tutustumista ja yhteishenkeä edesauttaviin leikkeihin. (Kalliola ym. 2010, 112-114.) Ensimmäisellä kerralla ohjaajan tärkein tehtävä oli auttaa lapsia tutustumaan toisiinsa ja myös kertoa lapsille Sympis-kerhon tarkoituksesta ja toiminnasta, jotta lapset tietävät mitä on odotettavissa. Lapsille jaettiin kotiin vietäväksi yhteistietolomake (Liite 6), lupakaavakkeet (Liitteet 3, 4 & 5) ja vanhempien alkukartoitus (Liite 7) saatekirjeineen (Liite 2).

On luonnollista, että ryhmän jäsenet reagoivat eroamiseen ennen viimeistä kokoontumiskertaa. Ohjauksen kannalta ja viimeisiä toimintatuokiota suunnitellessa on hyvä huomioida se, että tunteet voivat olla voimakkaita jäsenten hyvästellessä toisiaan. Ryhmällä on hyvä olla selkeä lopetus, joka auttaa ryhmän jäseniä sopeutumaan ja käsittelemään tunteitaan. Viimeinen kokoontumiskerta on hyvä omistaa pelkästään lopetustyölle ja sitä voidaan juhlistaa jollakin rituaalilla. (Niemistö 2004, 162, 189-191.) Sympis-kerhossa viimeistä kokoontumiskertaa keväällä 2009 juhlistettiin täytäkällä ja piknikillä koulun pihassa ja toisen ryhmä kanssa syksyllä 2009 pidettiin pikkujoulu, jossa kuunneltiin musiikkia ja laulettiin lasten säestäessä itse tekemillään soittimilla.

6.6 Toiminnan suunnittelu

Pienryhmätoiminnan ohjaaminen on kokonaisuutena hyvin laaja ja siihen kuuluu erilaisten tilanteiden ja toimintojen ohjauksen lisäksi myös ohjaustilanteiden suunnitte-

lu tavoitteita vastaavaksi. Suunnitelman tarkoitus on tukea tavoitteiden saavuttamisesta ja suunnitelman sisältöä ja toimintoja miettiessään ohjaajan tulisi saada vastaus kysymyksiin mitä, miksi, missä, koska, kenelle ja miten. Suunnitelma toimii valmistautumisen ja ennakoimisen välineenä, mutta ohjaajan on kyettävä tarvittaessa myös soveltamaan suunnitelmiaan ja muokkaamaan ohjaustilanteita. Varasuunnitelman laatiminen on suositeltavaa yllättävien muutosten varalle ja sen vuoksi, etteivät kaikki toiminnot yksinkertaisesti toimi jonkin ryhmän kanssa. (Kalliola ym. 2010, 9, 77, 84.) Ohjaustilanteet elävät, joten ”takataskussa” on hyvä olla myös muutama kokemuksen kautta hyväksi ja toimivaksi todistettu toiminta tai leikki.

Ohjaussuunnitelmassa pitää huomioida taustatiedot ohjattavista (ikä- ja kehitystaso, sukupuoli, persoona ja tarpeet), tavoitteet, menetelmät, käytettävissä oleva aika ja tila, siirtymävaiheet, välineet, työnjako ohjaajien kesken, varasuunnitelma ja turvallisuuskysymykset. Ennen ohjaustuokiota on tuokion sujumuuden kannalta tärkeää tarkistaa ja testata välineet, opetella leikkien ja pelien säännöt ja tarkistaa tilan turvallisuus sekä tehdä tarvittaessa turvallisuus suunnitelma (Kalliola ym. 2010, 84-97.) Turvallisuus, joka koostuu sekä ympäristön että ilmapiirin turvallisuudesta, lisää ilmapiirin myönteisyyttä. Turvallisen ilmapiirin luominen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ohjaajan luoda tilanteille selkeät rajat ja että ryhmän kanssa sovitaan yhteisistä toimintaperiaatteista ja käyttäytymissäännöistä. (Kalliola ym. 2010, 62.)

Ryhmän ohjauksessa on hyvä lähteä liikkeelle ryhmän tarpeista käsin ja ottaa myös huomioon ryhmän toiveet. On tärkeä ottaa huomioon ryhmän erityispiirteet ja ryhmäläisten ominaisuudet. (Kalliola ym. 2010, 119.) Ryhmää ei kuitenkaan voi tuntea ennen kuin siihen on käytännössä tutustunut. Ja vasta käytäntö osoittaa miten jokin toiminta toimii ryhmän tai tietyn yksilön kohdalla.

Sympis-kerhon ryhmä keväällä 2009 oli niin heterogeeninen, että alkuperäiset, edeltä käsin tehdyt suunnitelmat oli hylättävä, koska ne eivät vastanneet ryhmän jäsenten tarpeita tai edistäneet tarpeeksi ryhmäytymistä. Suunnittelussa päädyttiin tekemään toimintasuunnitelmia aina edellisen kerhokokouksen pohjalta. Näin suunnitelmaa pystyttiin kohdentamaan paremmin vastaamaan paremmin ryhmä-

tymisen tukemisen tarpeita ja lasten välisten suhteiden kehitystä oikealla tavalla siinä vaiheessa kuin ne olivat jokaisen yksittäisen kokoontumisen jälkeen.

Toimintaa suunniteltaessa on tärkeä ottaa huomioon lasten erilaiset temperamentit, jotka vaikuttavat siihen kuinka erilaiset toiminnot toimivat heidän kohdallaan ja tukevat heidän tavoitteitaan. Toiminta on suunniteltava siten, että jokainen saa siitä jotakin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vilkkaat saavat tarpeeksi tilaisuuksia energian purkuun ja liikkumiseen. On otettava huomioon yhtäläillä aktiivisten, herkkien, hiljaisten, vetäytyvien, hitaasti lämpenevien, herkästi häiriintyvien ja matalan sinnikkyuden omaavien lasten tarpeet ja mieltymykset. (Keltinkangas-Järvinen 2006.) Lapsilla voi olla myös erityistarpeita kuten esimerkiksi motorisia vaikeuksia, aistiherkkyys, hahmottamisvaikeuksia tai tarkkaavaisuushäiriö, joka pitää huomioida suunniteltaessa ryhmälle sopivaa toimintaa.

6.7 Ryhmäläisten kouluviihtyvyys yksilöhaastattelujen perusteella

Keväällä 2009 pienryhmään osallistuneista lapsista kuusi osallistui yksilöhaastatteluun (Liite 9). Yhdellä lapsista ei ollut vanhempien lupaa haastatteluun ja toisen lapsen haastattelu jäi tekemättä muista syistä. Syksyllä 2009 pienryhmään osallistuneista neljästä lapsesta kolme osallistui haastatteluun. Yksi ei itse halunnut osallistua.

Haastattelujen perusteella pienryhmään osallistuneet lapset käyvät mielellään koulua haasteistakin huolimatta. Suurin osa piti oppitunteja kivoina ja teki läksynsä huolellisesti. Vain kaksi lasta tunnusti pitävänsä koulua tylsänä paikkana. Melkein puolet kuitenkin ilmoitti, että oppitunnit kuluivat liian hitaasti ja ettei viitsisi tehdä läksyjä.

Suurimmalla osalla lapsista vaikutti olevan hyvä itseluottamus itsestään oppijana ja luokkatoverina. Kukaan ei jännittänyt tunnilla ja suurin osa uskalsi kysyä apua silloin, kun sitä tarvitsi. Useimmat uskalsivat olla oma itsensä ja tunsivat olonsa kotoisaksi omassa luokassaan. Vain kaksi epäröi kysyttäessä uskaltaisivatko he tehdä toisin, jos kaverit yllyttäisivät tekemään jotain sellaista, minkä he tietäisivät olevan väärin.

Kaikilla lapsilla oli kavereita koulussa ja kaikilla, yhtä lukuun ottamatta, oli ainakin yksi hyvä ystävä. Sen sijaan lähes puolet kertoi, ettei heillä ollut seuraa joka välitunnilla vaan he joutuvat joskus olemaan yksin. Viisi lapsista tunnusti, etteivät he aina oikein tiedä, kuinka saisivat toiset ottamaan heidät mukaan leikkiin tai peliin. Yli puolet vastanneista kertoi joutuvansa usein myös riitoihin kavereiden kanssa. Yksi lapsista kehuskeli, että oli joutunut kavereiden kanssa rehtorin puhutteluunkin välitunnin aikaisen tappelun vuoksi.

Lapsilla oli hyviä kokemuksia tuen saannista sekä koulussa ja kotona. Pari jätti vastaamatta, koska ei kokenut edes tarvitsevansa apua vanhemmiltaan läksyissä. Yhden lapsen kohdalla kävi ilmi, ettei hän kokenut saavansa tarpeeksi tukea koulussa, ja että koulunkäynti tuntui hänestä vaikealta. Lapsi kertoi, että välillä läksyt ovat niin vaikeita, ettei äitikään osaa auttaa, ja toivoi, että opettaja antaisi helpompia läksyjä. Kaksi lasta ei ollut varma uskaltaisiko kysyä apua joltakulta koulun aikuiselta, jos sellainen huoli tulisi, johon apua tarvitsisi.

Lapsilta kysyttiin haastattelun lopuksi avoimella kysymyksellä haluaisivatko he muuttaa jotain itsessään tai koulussa ja mitä he muuttaisivat ja miten, jos haluaisivat. Useimmat lapsista olivat tyytyväisiä itseensä ja vain kaksi halusi muuttaa jotain itsessään. Yksi toivoi olevansa rohkea ja hän kertoi, ettei ole luokassa yhtä rohkea kuin Sympis-kerhossa. Toinen toivoi pian olevansa kahdeksan vuotias.

Kouluun liittyen lapset toivoivat seuraavia muutoksia:

- Ei olisi kiusaamista
- Olisi joka päivä hyvää ruokaa.
- Välitunnit olisivat pidemmät
- Koulukaverit leikkisivät enemmän.
- Tulisi vähemmän läksyjä.
- Luokkien paikkoja muutettaisiin niin, että pääsisi nopeammin syömään.
- Olisi vain kolme tuntia ja että olisi uimista joka tunnilla.
- Lumipalloja voisi heitellä seinään.
- Ei olisi kelloa, koska sen pirinä häiritsee.

6.8 Lasten tavoitteiden määräytyminen

Sympis-kerhossa lasten yksilötavoitteet määräytyivät opettajien ja vanhempien näkemyksien pohjalta ja niitä muokattiin käytännössä ilmenevien tarpeiden mukaan.

Pienryhmätoiminta pedagogisena menetelmänä ja ohjaustoiminta ovat aina tavoitteellisia. Eri-ikäisten ihmisten kanssa työskennellessä ohjaustoiminnan tavoitteena on aina jollakin tavalla tukea ihmisen kasvua ja kehitystä, joten sitä voidaan kutsua kasvatukseksi. Kasvun ja kehityksen eri osa-alueet painottuvat erilaisilla eri toimintaympäristöissä ja eri-ikäisten kanssa. (Kalliola ym. 2010, 79.)

Tavoitteet jaetaan pää- ja välitavoitteisiin, joista ensimmäiset ovat laajempia ja pidempää aikaa koskevia ja jälkimmäiset päätavoitetta tukevia pienempiä tavoitteita. Ohjaustilanteessa ohjaajan on huomioitava kolmen eri tason tavoitteet: Päätaavoite, välitavoite ja ohjaajan omat, henkilökohtaiset ohjaukseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseen liittyvät tavoitteet. Tavoitteiden on oltava konkreettisia ja ymmärrettäviä. Niitä on hyvä tarkistaa ja muokata toiminnan edetessä ja tutustuessa ryhmän jäseniin paremmin. Tavoitteita laatiessa pitää ottaa huomioon muun muassa ohjattavan ryhmän koko, ikä- ja sukupuolijakauma sekä taitotaso. (Kalliola ym. 2010, 58, 81.)

6.9 Loppuyhteenvedot lapsista

Kummankin kerhokauden lopussa tehtiin loppuyhteenvedoksi nimetty arvioinnin kooste jokaisesta lapsesta erikseen. Yhteenvedoihin koottiin ohjaajan havaintoihin perustuvia huomioita lapsista ja hänen toiminnastaan ja vuorovaikutuksestaan ryhmässä. Vanhemmat saivat kyseisen loppuyhteenvedon omasta lapsestaan sekä myös opettajat vanhempien luvalla.

Yhteenvedojen tarkoituksena oli antaa vanhemmille kuva lapsen vahvuuksistaan ja haasteistaan pienryhmässä. Toinen tavoite oli antaa opettajille kuva siitä, miten heidän oppilaansa käyttäytyvät ja toimivat yhteistyössä toisten lasten kanssa luokka-

huoneen ulkopuolisessa toiminnassa, sekä tukea opettajien kasvatustyötä koulussa. Kolmas tavoite oli jäsentää lapsista kerättyä aineistoa opinnäytetyötä varten.

Loppuyhteenvetoa voisi nimittää myös arviointiraportiksi, koska siinä raportoidaan pientoimintaan osallistuneen lapsen yksilökohtaisia vahvuuksia ja haasteita pienryhmätoiminnan näkökulmasta sekä kuvataan myös havaittua edistymistä toiminnan aikana. Robsonin (2001) mukaan arviointitiedon raportoimisessa on tärkeää kiinnittää huomiota ymmärrettävyyteen, hyödynnettävyyteen, analyttisyyteen, selkeyteen ja johdonmukaisuuteen. Raporttia kirjoittaessa ilmaisutyylissä pitää ottaa huomioon se, kenelle se on suunnattu. (Robson 2001, 132-133.)

6.10 Toiminnan arvioimisen menetelmät

Jauhaisen ja Eskolan (1994) mukaan palautteen antamista voi käyttää tietoisesti ryhmän kehittymisen tukena ja toiminnan edistämiseen. Palautteen tehtävä on säilyttää kommunikaatio avoimena ja selkeyttää jäsenten välisiä suhteita. Omalla hyvällä esimerkillään ohjaaja luo hyväksyvän ilmapiirin ja kannustaa koko ryhmää osallistumaan avoimeen vuorovaikutukseen. Ohjaajan tehtävä on varmistaa, että kaikki saavat ilmaista itseään ja että palaute on rakentavaa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 157.)

Toiminnan mielekkyyttä lapsille arvioitiin kysymällä lapsilta heidän mielipidettään jokaisen ohjaustuokion lopuksi. Ensin palautetta kysyttiin ja annettiin suullisesti. Ohjaajalle tuli kuitenkin sellainen vaikutelma lasten käyttäytymisestä palautteen antotilanteessa loppupiirissä, etteivät lapset joko uskaltaneet tai halunneet antaa palautetta. Jotkut lapset matkivat toisia ja jotkut eivät osanneet ottaa asiaa vakavissaan. Palautteen annossa siirryttiin anonyymiin ja kirjalliseen palautteeseen. Kirjallista palautetta varten lapsille suunniteltiin heidän ikätasonsa huomioon ottava pieni palauttelomake, jonka lapset täyttivät ja pudottivat palautelaatikkoon. Palauttelomakkeessa kysyttiin lapsen mielipidettä ohjaustuokion toiminnoista, toisista ryhmän jäsenistä sekä ohjaajasta (Liite 17). Kerhokauden lopussa kysyttiin myös vanhemmilta ja opet-

tajilta loppuarviointikyselyjen ohessa sitä, oliko lapsi puhunut jotain kerhosta kotona tai koulussa ja millaisia mielipiteitä hänellä mahdollisesti oli ollut (Liite 11 & 13).

7 PIENRYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTIA

7.1 Lasten tavoitteet

Kevätlukukaudella 2009 pienryhmätoimintaan osallistuneiden kahdeksan lapsen yksilötavoitteita olivat kolmella lapsella vuorovaikutustaitojen, kolmella tunnetaitojen ja neljällä yhteistyötaitojen harjoittelu. Neljällä lapsella oli tarvetta kehittää ristiriitatilanteissa tarvittavia taitoja ja konflikteista selviytymistä. Itseluottamuksen tai itsetunnon kohottamiseen liittyviä tavoitteita oli jopa 12 kappaletta hieman eri tavoin muotoiltuna. Kaikilla kahdeksalla lapsella oli jokin tähän kategoriaan liittyvä tavoite (esim. kolmella lapsella oli tavoitteena rohkaiseminen itseilmaisuuksiin). Lisäksi yhdellä oli tavoitteena oma-aloitteisuuden lisääminen, koulumotivaation parantaminen tai kilpailuhenkisyys vähentäminen vuorovaikutustilanteissa. Yhden lapsen yksi tavoitteista oli saada uudenlaisia kavereita pienryhmätoiminnan myötä ja yhdellä iloisemman ja innostuneemman asenteen kehittäminen.

Syyslukukaudella 2009 pienryhmätoimintaan osallistuneiden neljän lapsen yksilötavoitteita olivat itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistaminen, selviytyminen ristiriitatilanteista, ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen, uusien kavereiden saaminen sekä pettymysten siedon, pitkäjännitteisyyden ja keskittymisen harjoittelu.

Sekä kevätlukukaudella että syyslukukaudella pienryhmätoiminnassa oli mukana yksi lapsi, jolla ei ollut hänen opettajan tai vanhempiensa mielestä mitään erityisiä tarpeita, vaan lapsi oli mukana omasta kiinnostuksestaan. Kaikki muut lapset olivat heidän opettajiensa mielestä sellaisia, jotka voisivat hyötyä Sympis-kerhon toiminnasta.

7.2 Vanhempien ja opettajien mielipiteet ryhmän merkityksestä

Vanhempien mielipiteet

Kevätlukukaudella 2009 kahdeksan lapsen vanhemmista seitsemän palautti palautekyselyn. Kolme vanhemmista arveli pienryhmätoiminnalla olleen positiivinen vaikutus lapseen. Yhden lapsen vanhempi kertoi, että hänen lapsensa alkoi käyttäytyä rauhallisemmin ristiriitatilanteissa ja perustella paremmin kantaansa. Tällä lapsella oli ta-

voitteina muun muassa positiivisen palautteen hyväksyminen, erilaisuuden suvaitseminen sekä kilpailuhenkisyyden vähentäminen vuorovaikutustilanteissa. Toinen lapsi, jolla oli tavoitteena itsetunnon kohotus ja uusien kaverisuhteiden solmiminen, oli vanhemman mielestä rauhoittunut ja tullut avoimemmaksi sekä saanut lisää rohkeutta tutustua toisiin luokkakavereihin. Kolmannen lapsen vanhempi kertoi lapsen alkaneen pohtia oikeaa ja väärää toimintaa korostuneemmin.

Kahden lapsen vanhemmat eivät osanneet eritellä oliko lapsen edistyminen kevään aikana tapahtunut pienryhmätoiminnan vaikutuksesta vai johtuiko se lapsen luonnollisesta kasvuun liittyvästä kehityksestä. Kaksi ei ollut havainnut mitään muutosta.

Syyslukukaudella 2009 neljän lapsen vanhemmista yksi arveli pienryhmätoiminnalla olevan vaikutusta lapsen kehitykseen. Tällä lapsella oli ollut tavoitteena itseluottamuksen kohentaminen ja uusien kaverisuhteiden luominen, ja vanhemmista tuntui, että lapsi oli Sympis-kerhon myötä alkanut tutustua helpommin uusiin ystäviin. Kahden lapsen vanhemmat eivät osanneet erottaa pienryhmätoiminnan vaikutusta muusta kehityksestä ja yksi ei ollut huomannut mitään erityistä muutosta.

Opettajien mielipiteet

Keväällä 2009 kahdeksasta lapsesta kolmen kohdalla opettaja arveli pienryhmätoiminnasta olleen hyötyä oppilaalleen. Yksi lapsi, jonka tavoitteena oli ollut itseluottamuksen kohentaminen, oli osoittanut enemmän itseluottamusta koulussa. Kaksi lasta, joiden kummankin tavoitteina oli ollut tunnetaidot, rohkaiseminen itseilmaisuuksiin ja itsetuntemuksen ja -luottamuksen tukeminen, olivat reipastuneet luokkatilanteissa ja alkaneet touhuamaan enemmän kuin ennen luokallaan olevan toisen Sympis-kerholaisen kanssa. Lisäksi toinen oli tullut yhteistyökykyisemmäksi ja toinen oli alkanut keskustelemaan ja vastaamaan rohkeammin tunnilta.

Neljän lapsen opettaja kertoi, ettei ollut havainnut mitään erityistä muutosta kevään aikana. Yhden lapsen opettaja kertoi, ettei ollut havainnut muutosta, mutta kertoi tämän johtuvan siitä, ettei lapsella ollut erityisiä kehityksen tarpeita.

Syksyllä 2009 neljästä lapsesta kolmen kohdalla opettaja ei ollut huomannut mitään muutosta ja yhden opettaja kertoi, että oppilas oli alun perinkin niin koulumyönteinen ja sosiaalinen, ettei opettaja ollut huomannut hänessä mitään uutta.

7.3 Ohjaajan havaintoja ja kokemuksia ensimmäiseltä kerhokaudelta

Ohjaajan vastuulla on luotsata pienryhmätoimintaa ja tukea ryhmäläisten vuorovai-
kutusta siten, että ne tukevat jokaisen lapsen yksilötavoitteita. Mutta ennen kuin
ohjaaja voi saavuttaa mitään, hänen on saatava lasten huomio osakseen ja ryhmä
hallintaansa. Kun kahdeksan enemmän ja vähemmän opettajien ja vanhempien haas-
teellisiksi luokittelemaa ja hyvin erilaista lasta haluavat samaan aikaan huomiota
osakseen ryhmän toisilta jäseniltä ja ohjaajalta, voi hallinta ja harmonia olla hyvin
kaukana. Heti ensimmäisenä kerhopäivänä kaksi lasta ilmoitti ohjaajalle heidän koh-
datessa koulun käytävällä, että heidät oli pakotettu kerhoon. Kerhotilaksi varattuun
luokkaan astuessaan ohjaaja sai kuulla kolmannelta, ettei hän ollut tullut paikalle
omasta halustaan ja ennusteen siitä, että Sympis-kerho oli varmasti ihan tyhmä
kerho. Nämä kolme uhmakasta saivat porukan riehaantumaan jatkuvasti ensimmäis-
ten kerhokokoonantumisien aikana ja ajautumaan ristiriitatilanteisiin, koska kaikki lap-
set eivät hyväksyneet riehumista. Muutaman kerran ohjaaja joutui erotuomariksi
tappelun uhkan leimahtaessa.

Kesti useamman kokoontumiskerran ennen kuin kaikki lapset tottuivat ohjaajan ta-
paan ottaa tilanteen haltuun ääntä tarpeettomasti korottamatta ja komentelematta.
Ohjaaja puuttui jokaiseen tilanteeseen neuvottelemalla ja järkeistämällä tilanteita,
niin pitkälle kuin se oli mahdollista. Näin oli tarkoitus saada uhmakkaat miettimään
omaa käytöstään ilman, että he tunsivat itsearvostuksensa uhatuksi. Vetoaminen
toisen arvostavaan kohteluun ja reiluuteen määräämisen sijasta tarjosi myös häirit-
sijöille kunniallisen tavan luopua käytöksestä, jota ohjaaja ja myös useimmat ryhmän
jäsenistä eivät hyväksyneet. Kun lapset oppivat tuntemaan ohjaajan ja tottuivat oh-
jaajan tapaan ohjata tilanteita ja puuttua sääntöjen ja hyvien tapojen vastaiseen käy-
tökseen, uhmakkuus ohjaajaa kohtaan väheni ja viimein katosi. Samoin ristiriitatilan-

teita syntyi vähemmän lasten välillä ja ne selvisivät nopeammin ja viimein myös ilman ohjaajan puuttumista.

Ohjaajan tasapuolisuuteen ja myönteisyyteen pyrkivä huomio yhdessä yhteisöllisyyteen kannustavan toiminnan kanssa synnyttivät vähitellen hyvän ryhmähengen alkuaan hyvin eripuraisesta joukosta. Mutta kaikkea ei voi lukea ohjauksen ansioksi, sillä lapsilla oli paljon sellaisia taitoja, mitkä eivät tunteneet päässeen esille ryhmäytymisen ”alkukaaoksen” aikana tai joita vanhemmat tai opettajat eivät olleet kertoneet lapsilla olevan. Esimerkiksi erän isompi poika, joka joutui usein koulussa vaikeuksiin työrauhan häiritsemisen vuoksi ja välitunneilla joutuessaan riitelyihin ja myös tappeeluihin, osoittautui hyvin ymmärtäväiseksi ja suvaitsevaksi yhden pienemmän pojan tunkeilevaa mutta ihailevaa käytöstä kohtaan. Eräs poika jolla oli keskittymisvaikeuksia ja joka joutui välitunnilla välillä nyrkkitappeluihinkin, osoitti pienryhmässä ihailtavaa itsehillintää ja mieluummin siirtyi pois tilanteesta tai kysyi ohjaajalta apua ennen kuin menetti malttinsa. Eräs uhmakkaasti sekä koulussa että pienryhmässä käyttäytyvä poika puolusti jopa riitelykavereidensakin oikeuksia lasten ja ohjaajan joutuessa epäselviin tilanteisiin esimerkiksi koulun sääntöjä koskien. Hän osoitti tietävänsä hyvin säännöt, vaikka ei niitä itse aina noudattanutkaan.

Puoli vuotta oli liian lyhyt aika saada aikaan mitään pysyvää muutosta tai varsinkaan siirtovaikutusta pienryhmästä lapsen muihin toimintaympäristöihin, mutta useimmat edistyivät ainakin joissakin tavoitteissaan. Ryhmän sisäistä vuorovaikutusta havainnoidessa kävi ilmi, että jokaisella lapsella oli paljon hyviä sosiaalisia taitoja ja tunteälytaitoja, mutta jokin vaikutti estävän niiden käytön. Ohjaajan ei varsinaisesti tarvinnut opettaa mitään, vaan yksinkertaisesti rohkaista lapsia ja luoda ryhmätilanteita ja ilmapiiristä sellaisia, että taidot lapset uskalsivat taitoja käyttää. Kaikesta erilaisuudesta ja erilaisista haasteistaan huolimatta lapset pystyivät hyvin työskentelemään yhdessä, kun he olivat ensin tutustuneet kunnolla toisiinsa ja ymmärtäneet, että kaikki olivat ryhmässä tasa-arvoisia ja hyväksytyjä. Riitapukareista tuli yhteisen leikin tai piirustusmateriaalien ääressä leppoisasti juttelevia ja yhteistyökykyisiä neuvottelijoita.

Havainnoinnin perusteella lapsilla oli vaikeuksia lähinnä ristiriitatilanteista ja konflikteista selviytymisessä ja siihen liittyen tunteiden hallinnassa. Oppiessa luottamaan kerhon ohjaajaan ja hyväksymään hänen tukensa, tilanteista selvittiin ennen kuin ne kärjistyivät ja osapuolet suostuivat sopimaan ja antamaan anteeksi. Ilman aikuisen tukea tietyt helposti ristiriitatilanteisiin ajautuvat lapset eivät kuitenkaan selviytyneet vielä kerhokauden lopullakaan.

7.4 Pienryhmätoiminnan saama palaute

Lasten mielipiteet pienryhmästä

Kevätlukukaudella 2009 ensimmäisten kokoontumiskertojen suullinen palaute ei ollut niin positiivista kuin viiden viimeisen kerran kirjallinen palaute. Tämä saattoi johtua esimerkiksi joidenkin vastahalusesti mukana olleiden lasten uhmasta sekä siitä, että ryhmäläiset ajautuivat monesti ristiriitoihin ja konflikteihin heidän häiriköintinsä vuoksi. Ristiriitoja ryhmäläisten välille syntyi ehkä myös ryhmäläisten erilaisten temperamenttien, lähestymistapojen ja niistä syntyneiden väärinkäsitysten vuoksi. Ohjaajan havainnoinnin mukaan useammalla ryhmään osallistuneella lapsella oli lisäksi puutteita tunteiden hallinnassa sekä ristiriitojen selvittely taidoissa. Ryhmän viihtyvyyttä ja ryhmäytymistä vaikeutti alussa varmasti myös ohjaajan kokemattomuus.

Palautelomakkeessa (Liite 17) lapset arvioivat pienryhmätoiminnan aloitusta ja alkupiiriä, varsinaista toimintaa, lopetusta ja loppupiiriä, toisia kerholaisia ja ohjaajaa hymiöillä. Hymiö 😊 tarkoitti, että lapsi oli tyytyväinen arvioinnin kohteeseen. 😐 tarkoitti, ettei lapsi ollut varma tai että hänen mielipiteensä oli neutraali. 😞 tarkoitti sitä, ettei lapsi ollut tyytyväinen arvioinnin kohteeseen. Parin yksittäisen lapsen muutaman toimintatuokion voimakkaan negatiivista palautetta lukuun ottamatta lasten arvioinnit pienryhmätoiminnasta painottuivat myönteiseen.

Kevätlukukauden kahdeksanlapsisen ryhmän arvioin mukaan lapset olivat suurelta osin tyytyväisiä kaikkiin toimintoihin ja myös toisten kerholaisten käytökseen ja ohjaajaan. Eniten neutraaleja mielipiteitä saivat alkupiiri ja toiset lapset. Aloitus sai myös eniten kielteisiä arviointeja: Viisi lasta antoi arvioin 😞 jollakin viidellä arvioidul-

la kerralla. Luku ei ole merkittävä määrällisesti, mutta se saattoi johtua siitä, että juuri alkupiirissä lapset olivat kaikkein levottomimpia ennen kuin he asettuivat aloilleen ja keskittyivät toimintoihin.

Syksyllä 2009 palautelomake oli käytössä kahdeksalla kerralla kahdestatoista kerhokokoontumisesta. Lasten tyytyväisyys näkyi selvästi siinä, että lähes kaikki antoivat positiivisen arvioin lähes kaikista arviointikohteista. Vain toiset kerholaiset saivat neutraalin arvioin yhteensä kuusi kertaa. Alkupiiri, varsinainen toiminta ja toiset kerholaiset saivat kerran joltakin lapselta kielteisen arvioin. Loppupiiri sai yhteensä kuusi kielteistä arviota, mikä ei kokonaisarviointissa ole merkittävä määrä, mutta sen perusteella ohjaaja sai arvokasta tietoa siitä, millaisista toiminnoista lapset pitivät.

Lasten hyvä sitoutuminen pienryhmätoimintaa kertoo myös osaltaan, että lasten mielipiteet olivat myönteisiä Sympis-kerhoa kohtaan. Toisaalta taustalla saattaa olla myös lasten vanhempien vaatimus osallistumaan, mikä saattoi olla osoitus vanhempien luottamuksesta pienryhmätoimintaa kohtaan. Useimmat lapset osallistuivat pienryhmätoimintaan joka viikko eikä kukaan yksittäinenkään lapsi ollut poissa enempiä kuin yhden kerran. Kummankin kerhokauden loppupuolella kerholaiset alkoivat jo kysellä, jatkuuko Sympis-kerho vielä seuraavalla lukukaudella, ja he vaikuttivat haikeilta kerhon loppumista miettiessään.

Opettajien mukaan keväällä 2009 neljä lapsista oli kertonut koulussa jonkin negatiivisen asian kerhosta. Nämä kaikki neljä mielipidettä liittyivät toisten kerholaisten käyttäytymiseen jollakin kokoontumiskerralla. Muuten lapset eivät olleet paljoa maininneet Sympis-kerhoa, paitsi kysyttäessä kaksi lasta oli kertonut kerhossa olevan ihan kivaa. Syksyllä kaksi opettajaa oli kuullut jotain myönteistä palautetta pienryhmätoiminnasta lapsilta.

Vanhempienkaan mukaan lapset eivät erityisemmin kertoneet Sympis-kerhosta kotona, paitsi kysyttäessä, jolloin mielipiteet olivat myönteisiä. Keväällä kaksi ja syksyllä yksi lapsi esitteli mielellään vanhemmilleen kerhossa tekemiään piirustus- ja askartelutöitä. Keväällä yksi ja keväällä 3 lasta oli puhunut kerhosta kotona ja ilmaissut viihtyvänsä siellä. Suurin osa lapsista oli vanhempien mukaan tullut kerhon mie-

lellään ja vain keväällä kaksi lasta oli aluksi ollut kerhoon tulemista vastaan. Pari vanhempaa kertoi, että lapsi oli joskus ollut koulun jälkeen niin väsynyt, ettei olisi jaksanut lähteä enää Sympis-kerhoon.

Vanhempien antama palaute

Vain yhden lapsen vanhemmat kevätlukukaudella 2009 jättivät vastaamatta palautekyselyyn. Vanhemmilta kysyttiin palautekyselyssä (Liite 13), olisivatko he kaivaneet enemmän tietoa Sympis-kerhosta ja sen toiminnasta tai toivoneet enemmän yhteistyötä ohjaajan kanssa ryhmän aikana. Kaikkien kevään ja syksyn kahdentoista lapsen (kaksi lasta osallistui kummallakin lukukaudella) vanhemmista kaksi toivoivat, että olisivat saaneet enemmän tietoa siitä, mitä kerhossa tehtiin ja kolmen lapsen vanhemmat olisivat halunneet enemmän tietoa siitä, miten oma lapsi oli käyttäytynyt ja edistynyt pienryhmässä. Yksi vanhempi toivoi myös saavansa enemmän tietoa lapsen vahvuuksista ja kehittämisalueista tai tarpeista kerhokauden aikana. Viiden lapsen vanhemmat eivät kertoneet tarvitseensa enempää tietoa tai yhteistyötä.

Vanhemmat antoivat palautteessaan myös kehitysideoita pienryhmätoiminnan jatkoa ajatellen. Yksi vanhempi pohti tyytyväisyydestään huolimatta, että jos kerho olisi kestänyt kauemmin kuin yhden lukukauden, välipalaute olisi ollut hyvä ajatus. Toinen vanhempi ehdotti henkilökohtaista tapaamista vanhempien kanssa, jos ryhmä kestäisi kauemmin.

Kysymykseen *”Onko mielessänne jotain muuta, josta haluaisitte antaa palautetta tai keskustella kerhoon ja lapseenne liittyen?”* vanhempien palaute oli suurelta osin myönteistä. Kahden lapsen vanhemmat kertoivat lapsen tulleet mielellään ja että kerho on ollut ”hyvä juttu”. Yksi vanhempi kirjoitti, että koska lapsi oli ollut tyytyväinen, niin siksi vanhemmatkin olivat. Yksi vanhemmista kehui kerhoon liittyvää kommunikointia luottamusta herättäväksi ja hän uskoi kerhon edesauttaneen oman lapsen positiivista kehitystä. Erään toista kautta mukana olleen lapsen vanhempi kertoi odottavansa innolla loppuyhteenvetoa. Toisen toista kautta mukana olleen lapsen vanhempi oli tyytyväinen, että lapsia oli mukana vähemmän kuin edellisellä kaudella (lasten lukumäärä putosi kahdeksasta neljään). Yhden 3.-luokkalaisten lapsen äiti oli

sitä mieltä, että kerhosta olisi enemmän hyötyä 1.-2.-luokkalaisille, varsinkin kun hänen lapsensa olisi toivonut mukana olleen enemmän oman ikäisiään lapsia.

Opettajien antama palaute

Kevätlukukaudella 2009 Sympis-kerho teki yhteistyötä neljän eri luokan opettajan kanssa. Syyslukukaudella mukana oli kahden eri luokan opettajat. Palautekyselyn (Liite 13) perusteella opettajat olivat enimmäkseen tyytyväisiä kysyttäessä, olisivatko he kaivanneet enemmän tietoa kerhosta tai sen toiminnasta tai toivoneet enemmän yhteistyötä ohjaajan kanssa ryhmän aikana. Vain yksi opettaja olisi halunnut tietää enemmän siitä, mitä kerhossa tehdään ja saada lyhyttä koontia tietyn aikavälin sisällä siitä, miten hänen oppilaansa olivat toimineet pienryhmässä ja olivatko he oppineet uusia taitoja tai kehittyneet jossain. Myöhemmin suullisesti opettaja kertoi, että oli vastannut kyselyyn niin, koska ei ollut tiennyt tulevasta loppuyhteenvedosta. Tämä viittaa taas siihen, että loppuyhteenvedosta lasten arvioinnin välineenä ei ollut tiedotettu tarpeeksi hyvin opettajille.

Muita opettajien kirjoittamia kommentteja tyytyväisyydestä ja lisätiedosta olivat:

”Olen itse kysynyt, kun olen halunnut tietää lasten asettumisesta kerhoon.”
(Kevät 2009. Opettaja 2)

”informointi kiitettävää, kiitos yhteistyöstä!” (Kevät 2009. opettaja 3)

”Kerho voi toimia itsenäisesti. Tarvittaessa opettaja voi kysyä itse.”
(Syksy 2009. Opettaja 1)

Kysyttäessä opettajilta, onko heidän mielessään jotain muuta, mistä he haluaisivat antaa palautetta tai keskustella kerhoon liittyen, suurimmalla osalla ei ollut lisättävää. Yksi toivoi oppilaansa jatkavan Sympis-kerhossa myös seuraavana syksynä.

Kaksi opettajaa antoi seuraavanlaista palautetta:

”Kerho on ollut hyvään aikaan ja onnistunut idea/malli kokonaisuudessaan. Oli hyvä, että opettajan haastattelu oli semmoisessa vaiheessa, että toimintaa oli ehtinyt jo olla. Pystyi jakamaan näkemyksiä. Kerholle on tarvetta jatkossakin!”
(Kevät 2009. Opettaja 1)

”Hienoa, että olet tullut pitämään tuota kerhoa!” (Kevät 2009. Opettaja 2)

Opettajilta kysyttiin myös, mitä mieltä he olivat Sympis-kerhon kaltaisen sosioemotionaalista kehitystä tukevan pienryhmän tarpeellisuudesta koulumaailmassa. Kaikkien opettajien mielestä pienryhmätoiminnan tuki on tarpeellista. Opettajat kommentoivat asiaa seuraavasti:

”Erittäin hyödyllinen! On lapsia, jotka tarvitsevat näille alueille tukea. Koulu ei aina pysty näin yksilöllisesti tukemaan.” (Kevät 2009. Opettaja 1)

”Ehdottomasti tarpeellinen! Mutta miten motivoida sinne, ne, jotka sitä tarvitsevat?” (Kevät 2009. opettaja 2)

”Pidän sitä hyvin tarpeellisena on paljon lapsia, jotka sellaista tarvitsevat.” (Syksy 2009. Opettaja 2)

Eräs opettaja kertoi suullisesti myöhemmin loppuyhteenvedon saatuaan, että ohjaajan näkökulma oli auttanut häntä näkemään haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan uusia puolia. Hänen mielestään oli hänen omalle työskentelylleen luokassa hyödyllistä tietää, mitä taitoja oppilaassa on tullut esiin luokan ulkopuolisessa ympäristössä.

Suullisessa palautteessa kävi ilmi, ettei opettajilla ole aikaa sitoutua mihinkään ylimääräiseen, vaikka he kokivatkin yhteistyön Sympis-kerhon kanssa hyödylliseksi oppilailleen. Myös haastatteluajkojen järjestäminen ja kyselyiden palautusten viivästyminen viesti opettajien korostamasta ajan riittämättömyydestä.

7.5 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Laadullisin tutkimusmenetelmin tehdyn tutkimuksen luotettavuuteen liittyy tutkijan avoin subjektivisuutensa myöntäminen. Tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline ja siten myös luotettavuuden kriteeri. Tutkijan omalla vastuullisuudella ja jatkuvalla pohdinnalla on keskeinen merkitys raportoinnissa. Tutkija joutuu ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2000, 208, 210-211.) Väitteitä ja perusteluja esittäessä on pyrittävä uskottavaan ja vakuuttavaan argumentaatioon eli päättely- ja perustelutapaan (Vilkkä 2005, 171).

Laadullisin tutkimusmenetelmin tehdyn arvioinnin luotettavuutta ei voida suoranaisesti tarkastella tulkinnan yleistettävyyden näkökulmasta, koska laadullisen tutkimuksen tavoite on ainutkertaisen kuvaaminen ja yleisen ymmärryksen lisääminen sen avulla. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä tarkastelemaan yksittäistapausta yleisemmällä tasolla ja pystyttävä yhdistämään eri havaintoja. Yleistettävyyden ehdoksi laadullisia menetelmiä käytettäessä tulee siis tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. Laadullisilla menetelmillä tehty tutkimus on luotettava, jos tutkimuksen kohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia eikä teorianmuodostukseen (esim. väite, ohje) ole vaikuttaneet epäolennaiset ja satunnaiset tekijät. (Vilka 2005, 157-158.)

Symppis-kerhon toiminnan ja toimintaan osallistuneiden lasten vahvuuksien, haasteiden ja kehitystarpeiden arvioimisessa yleistettävyyden ehto merkitsee sitä, että eri menetelmin tehtyjä arvioita peilattiin eri aineistoon ja taustateoriaan ja tulkinnan apuna käytettyihin teorioihin ja lähdeaineistoon. Toimintaa ja ohjaajan lähestymistapoja suunniteltiin ja kehitettiin sekä peilaamalla teoreettiseen taustatietoon kuin myös ohjaajan käytännön kokemuksen myötä lisääntyvän ymmärryksen mukaan.

Symppis-kerhon arviointia ei voida perustella luotettavaksi toistettavuuden ehdolla, koska arviointitilanteiden, arviointikohteena olleiden lasten ja heidän ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen ainutkertaisuuden vuoksi (ks. Vilka 2005, 159). Tästäkin syystä arvioinnin luotettavuus edellyttää arvioijan tekijältä arviointitilanteiden ja kehitykseen vaikuttavien ilmiöiden välisten yhteyksien tarkkaa kuvausta ja hyviä perusteluita sekä konkreettisten esimerkkien esittämistä väitteidensä takana oleville huomioilleen. Hermeneuttisen näkökulman mukaisesti arvioinnin myötä saatu aineisto pyrittiin rakentamaan puolueettomaksi ja mahdollisimman hyvin arvioitavien lasten näkökulmaa ymmärtäväksi. (esim. Raatikainen 2004.)

Koska kyse ei ole tutkimuksesta vaan pedagogisesta toiminnasta, Symppis-kerhon toiminnan ei tarvitse olla, eikä se pyrkinytkään olemaan arvovapaata. Vilkan (2005) mukaan kuitenkin myös laadullisessa tutkimuksessa vaikuttavat aina tutkijan arvot, joten oleellista on se, että tutkija tekee selväksi taustalla vaikuttaneet arvonsa. Tutkimuksen läpinäkyvyys on yhteydessä myös tutkimuksen tekemisen etiikkaan. (Vilka 2005, 160.) Vaikka pienryhmätoiminnalla oli vahva arvotausta, niin arviointeja teh-

dessä pyrittiin tieteelliseen neutraaliuteen. Tässä ei tekijän mielestä ole ristiriitaa. Ihmisen toiminta vuorovaikutuksessaan toisten ihmisten ja ympäristön kanssa sekä koko hänen maailmankatsomuksensa ja ihmiskäsityksensä perustuu aina joillekin arvoille. Oleellista on pystyä irrottautumaan arvomaailmasta sekä omista oletuksista ja ennakkokäsityksistä ja astumaan objektiivisen tarkkailijan ja arvioijan rooliin.

Pienryhmätoiminnan vaikutusten arviointi on haasteellista. Robsonin (2001) mukaan vaikuttavuuden arvioiminen on yleensäkin vaikeaa, koska sitä analysoitaessa kohdataan usein monia käytännöllisiä ja teoreettisia ongelmia. Muutokset saattavat olla vähäisiä tai jopa olemattoman pieniä eikä aina ole helppoa osoittaa ovatko muutokset johtuneet itse toiminnasta vai jostakin muusta syystä. (Robson 2001, 86.) Pienryhmätoimintaa arvioidessa on keskeistä myös se, että toiminnan tulokset saattavat syntyä hyvin hitaasti ja ne saattavat näkyä pitkän ajan päästä jopa vasta lapsen aikuisuudessa. Toisaalta vaikutukset voidaan nähdä pienryhmätoiminnankin aikana kehityksenä lapsen vuorovaikutussuhteissa ja –taidoissa. (Muhonen, Lallukka & Turtiainen 2009, 74.)

Opinnäytetyö on tapausesimerkki pienryhmätoiminnasta kouluviihtyvyyden tukemisen keinona. Kerhoon liittyvien tutkimustulosten ei ole tarkoitus olla yleispäteviä, vaan tapauskohtaisia. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen temperamentiltaan ja kehitystarpeiltaan ja –tahdiltaan. Jokainen ryhmä on yksilöllinen ja erilainen dynamiikaltaan. Lisäksi jokainen ohjaaja tai kasvattaja on erilainen sekä persoonaltaan että toimintatavoiltaan. Jokainen ohjaaja on uuden ryhmän kanssa ainutlaatuisen prosessin alussa. Vaikka ohjaajalla olisi hyvä teoriapohja apunaan, niin loppujen lopuksi on vaikea ennustaa etukäteen, millä tavoin ryhmä ja sen jäsenet tulevat reagoimaan ohjaajaan ja toisiinsa tai millä tavalla ryhmän vuorovaikutus tukee jäsentensä kehitystä.

8 POHDINTAA

8.1 Sympis-kerho projektina

8.1.1 Suunnittelun ja toteutuksen onnistumisen arviointia

Vaikka useimpien vanhempien ja opettajien mukaan pienryhmän vaikutukset eivät näkyneet kotona tai koulussa, niin erityisesti isommassa ryhmässä kevätlukukaudella 2009 lasten keskinäisessä ja lasten ja ohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa oli havaittavissa selkeä ero ensimmäisten ja viimeisten kerhokokoontumisien välillä. Kuten Muhonen ja muut (2009) toteavat pienryhmätoiminnan vaikutukset ovat nähtävissä ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa, vaikka ne eivät näkyisikään ryhmän ulkopuolella (Muhonen 2009, 74). Se, että monella tapaa heterogeenisestä lapsi joukosta muodostui kaoottisen alun jälkeen sopuisa ja yhteistyökykyinen ryhmä, joka lisäksi osasi pitää hauskaa yhdessä, osoittaa, että toiminnan suunnittelulla ja ohjauksella oli ollut merkitystä lasten sosiaalisten ja tunneälytaitojen kehitykselle tai vähintäänkin piilossa olleiden taitojen esiin tuomiselle.

Muutos prosessi myönteisempään vuorovaikutukseen ryhmässä ei ollut helppo, mitä kuvaa seuraava ohjaajan toimintasuunnitelman ohjaajan itsearviointi kohtaan kirjaama muistiinpano neljänneltä kerhokokoontumiselta 25.3.2009: *”Tunsin epäonnistuneeni tällä kertaa, koska minulla ei ollut tarpeeksi keinoja, joilla olisin voinut saada lasten uteliaisuuden ja tarkkaavaisuuden suunnattua itseeni ja toimintoihin. Mutta tuntuu, että opin tästäkin jotain. Seuraavalle kerralle suunnittelen sellaista toimintaa, jossa olemme liikkeessä ja saamme tutustua vielä toisiimme ja oppia luottamaan toisiimme. Ryhmä oli viime kerralla jo ilahduttavan yhtenäinen, mutta nyt se hajosi sirpaleiksi.”*

Muutokseen ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa oli varmasti myös monia ohjaajasta riippumattomia syitä. Esimerkiksi se, että ihminen luontaisesti pyrkii sosiaalisena olentona kuulumaan joukkoon ja ansaitsemaan toisten hyväksynnän. Havainnoinnin perusteella pienryhmätoiminnasta johtuvista syistä kuitenkin selkeimmin tuntuivat vaikuttavan toiminnassa käytettyjen menetelmien valinta. Alkuperäisten suunnit-

telmien mukaan ohjaajan toiveena oli sisällyttää keskustelua toimintatuokioihin, mutta siitä täytyi luopua kokonaan pienryhmätoiminnan alussa ja loppupuolellakin keskustelua yhdistettiin johonkin aktiivisempaan toimintaan. Lapset olivat alussa jostain syystä niin levottomia, että he eivät pystyneet keskittymään tai pysymään paikoillaan kuin muutaman minuutin. Pelkkä alkupiirissä istuminen tuotti vaikeuksia ja parin ensimmäisen, levottoman aloituksen jälkeen, alkupiiri siirrettiin lattialle levitetyltä matolta pulpetteihin. Pulpetissa istuminen selvästi rauhoitti lapsia. Pulpettien vaikutus lapsiin oli aivan ihmeellistä ja lienee selittyi sillä, että pulpetin takana, omalla ”reviirillä”, istuminen oli tuttuudessaan turvallista ja rauhoittavaa. Vähitellen siirryttiin pitämään alkupiiri taas lattialla istuen.

Koska keskustelu ei onnistunut ja lapsi joukossa oli pari sellaista, joilla oli selviä tarkkaavaisuuden ylläpitämisen haasteita, toimintatuokion struktuuriin tehtiin muutoksia, jotka helpottivat ryhmän hallinnassa pysymistä. Saloviita (2007) on kirjoittanut käytännön läheisen oppaan työrauhaa tukevasta opetuksesta ja siitä löytyy hyviä vinkkejä myös pienryhmätoiminnan suunnitteluun ja ohjaukseen. Toiminta pyrittiin suunnittelemaan niin, että lapset saisivat alussa tarpeeksi tilaisuuksia luoda myönteisiä kontakteja toisiinsa ja tutustua toisiinsa esimerkiksi erilaisten ryhmäytymistä tukevien sääntöleikkien avulla. Lasten oppiessa tuntemaan toisiaan ja ohjaajaa luottamus vähitellen lisääntyi ryhmän sisällä. Ristiriidatkin vähentyivät lasten joutuessa keskittymään yhteistyöhön perustuviin ja yhteisöllisyyttä tukeviin toimintoihin ja tehtäviin. Yhteisen tekemisen äärellä yksilöiden välinen kilpailu ja valtakamppailu unohtuivat ja tekemisen kohteesta näytti tulevan tärkeämpää. (ks. Saloviita 2007, 88.)

Lasten puuhatessa ja jutellessa yhteisten piirustustehtävien parissa vaikutti siltä, että yhdessä tekemisestä eli itse prosessista tuli jopa työn valmista tulosta tärkeämpi. Esimerkiksi piirtäessään yhdessä toistensa ääriviivoja ja suunnitellessa yhdellä isolle arkille yhteistä saarta lapset unohtivat kaikki erimielisyydet ja uppoutuivat mielikuvituksen ja leikin maailmaan. Lasten itseluottamuksen lisääntymisessä omia töitään kohtaan ja siinä, kuinka he arvostivat toistensa töitä, tuli selkeästi esiin se, kuinka taiteen tekemisellä on myönteinen vaikutus lapsen itsearvostukseen ja toisten huomioon ottamiseen. (Karppinen ym. 2005, 7-8.) Eri toimintoja verratessa toisiinsa ryhmätilanteiden hallinta oli selkeästi vaivattomampaa ohjaajan kannalta silloin, kun

lapset piirsivät yhdessä, kuin muun tyyppisiä toimintoja tehdessä. Taiteellisella projektilla oli selvästi rauhoittavat vaikutus lapsiin kuten Kaplan (2006, 97) toteaa.

Struktuurin ja valittujen menetelmien valinnan lisäksi merkitystä oli teoreettisen tiedon hankinnalla ja sen peilaamisella ohjauksen käytännön tilanteisiin ja haasteisiin. Teorian lisäksi toiminta tarvitsee perustakseen ja omien arvojen ja käyttöteorian pohdintaa. Käytännön työssä korostui tutkiva työote sekä jatkuvan kehittämisen merkitys. Ohjaus koostui suunnittelun ja ohjauksen lisäksi ongelmien ratkaisusta ja ryhmäläisten keskeisten ristiriitojen selvittelystä ja vähentämään pyrkimisestä. Ohjaaja joutui sietämään varsinkin alussa omaa epävarmuuttaan ja epäonnistumisiaan. Ilman ohjaajan jatkuvaa pyrkimystä kehittämään toimintaa ja itseään, eli tiedon etsimistä, eri keinojen kokeilua, tilanteiden analysointia ja jatkuva reflektiota, ryhmäytyminen olisi ollut vielä hitaampaa ja haastavampaa. (esim. Jauhiainen & Eskola 1994, 161.)

Ohjaajan oma kokemus erityisesti vaativissa tilanteissa oli se, että kasvatuksellinen asennoituminen työhön ja lapsen kehitystason ymmärtäminen auttoivat näkemään tilanteet mahdollisuuksina ohjata lasten kehitystä kokemuksen kautta sen sijaan, että olisi pitänyt niitä ylitsepääsemättöminä ongelmina tai ottanut lasten käyttäytymistä henkilökohtaisesti. Nöyrä asenne ohjauksessa tuntui kantavan hedelmää: On ensin pystyttävä todistamaan lapsille arvostavansa heitä ja ansaittava heidän arvostuksensa, ennen kuin on heidän silmissään oikeutettu määrittelemään rajoja.

Ohjaajalla on tärkeä merkitys myös muutoksen mahdollistajana lapsessa. Sosiaalipsykologiassa puhutaan itseään toistavasta ennusteesta, joka tarkoittaa, että yksilö alkaa toimia toisten asettaminen odotusten ja määritelmien mukaisesti (Mönkkönen 2007, 156). Tämä voi toimia myös myönteisesti siten, että jos johdonmukaisesti ja peräänantamattomasti osoittaa toiselle tämän olevan arvokas, hyvä, kykenevä ja luottamuksen arvoinen, niin toinen vähitellen alkaa käyttäytyä positiivisten odotusten mukaisesti. Se, että uskoo toisen potentiaaliin kehittyä ja muuttua, edesauttaa toista uskomaan samaa itsestään.

Isokorven (2004) mukaan kuva toisesta ihmisestä muodostuu mielikuvituksen ja omaan sisäiseen maailmaan perustuvien tulkintojen perusteella. Myönteinen ihmis-kuva auttaa luomaan toisesta myönteisen kuvan. Se, että uskoo ihmisen olevan syvällä sisimmässään olevan hyvä, auttaa uskomaan siihen, että jokainen kykenee kehittymään ja muuttumaan. (Isokorpi 2004, 188-189.) Se, minkälaisia ohjaajan ihmis-, oppimis- ja maailmankäsitys ovat ja mitkä hänen arvonsa ovat, vaikuttaa siihen, miten ohjaaja viestii sanattomalla ja sanallisella viestinnällään, huomioonottamistavallaan ja toiminnallaan ryhmän jäsenille.

Puoli lukuvuotta tai 12 kokoontumiskertaa tuntui aivan liian lyhyeltä ajalta saada mitään pysyviä muutoksia aikaan. Yleensä vastaavat pienryhmät kestävät vähintään vuoden, ja Sympis-kerhollakin oli tarkoitus jatkaa samojen lasten kanssa pidempään. Kerhon suunnittelussa ei osattu ottaa huomioon sitä, kuinka suuri merkitys on kahden puolivuotta kestävän kerhokauden väliin sijoittuvalla kesälomalla.

Kevätlukukaudella mukana olleista lapsista kuudella oli mahdollisuus jatkaa myös syksyllä. Kaksi mukana ollutta kolmasluokkalaista jäivät luonnollisesti pois, koska pienryhmä oli tarkoitettu 1.-3.-luokkalaisille. Kuuden lapsen vanhemmasta kaksi ei osannut vielä keväällä vastata, kun vanhemmilta kysyttiin palautekyselyssä olivatko he kiinnostuneita jatkamaan yhteistyötä Sympis-kerhon kanssa. Neljän lapsen vanhempi toivoi lapsensa jatkavan Sympiksessä. Yhden lapsen vanhemmat vastasivat suoraan, ettei lapsi jatkaisi enää syksyllä, mutta tämä johtui siitä, että perhe oli muuttamassa kesän aikana pois alueelta. Loppujen lopuksi neljästä lapsesta kaksi jatkoi kesäloman jälkeen. Yksi lapsi ei jatkanutkaan siksi, että samaan aikaan Sympis-kerhon kanssa osui sellainen koulun oma kerho, johon hän halusi osallistua.

Koulun kanssa kytköksissä oleva pienryhmä olisi hyvä aloittaa syksyllä, jolloin koulun oma kerhotoimintakin aloittaa. Silloin voi kerhopäivän ja ajan yrittää sopia siten, että se kävisi kaikille mukaan haluaville lapsille. Syksyllä aloittaessaan lapset sitoutuisivat helpommin koko vuodeksi, koska kerhokausi määrittäisi luonnollisesti koko lukuvuoden mittaiseksi. Kevään 2009 kahdeksan henkisen lapsiryhmän kanssa puoli vuotta meni suurelta osin itse ryhmäytymisprosessiin. Vasta sen jälkeen kun ryhmästä muodostuu tiivis ja sen jäsenet alkavat luottamaan toisiinsa, yhteistyö ja toisilta oppimi-

nen mahdollistuu. Vilenin ja muiden (2002) mukaan luottamus lisää ryhmä turvallisuutta ja turvallisuus lisää yksilön rohkeutta ilmaista itseään avoimesti (Vilen ym. 2002, 211).

Koko lukuvuoden kestävässä pienryhmätoiminnassa olisi syytä pitää ennen joululomaa väliarviointi yhdessä vanhempien, opettajien ja lapsen itsensä kanssa. Eräs vanhempi ehdotti pidettäväksi vanhemmille ja opettajille yhteistä pienryhmätoiminnan esittelyä esimerkiksi vanhempainillan yhteydessä, mikä on myös erittäin hyvä idea.

8.1.2 Yhteistyö lasten vanhempien ja opettajien kanssa

Symppis-kerho kokoontui lasten omalla koululla, joten ohjaaja tapasi lasten opettajia sattumanvaraisesti koulun käytävillä valmistellessa luokkatilaa pienryhmää varten. Opettajat kyselivät ohi kulkiessaan, mitä heidän oppilaansa olivat pitäneet pienryhmätoiminnasta ja kuinka he olivat pärjänneet. He kyselivät myös yleisesti Symppis-kerhon toiminnasta, mikä osoittaa että pienryhmätoimintaan osallistuneiden lasten opettajille olisi ollut hyvä pitää toiminnan ja sen tavoitteiden esittelytilaisuus ennen toiminnan aloittamista. Kerhoesitteestä ja koulun yhteyshenkilöltä saatu toisen kädentieto ei varmasti ollut pystynyt vastaamaan kaikkiin opettajia askarruttaviin kysymyksiin. Kevätkaudella 2009 kaikkien toimintaan osallistuneiden lasten opettajat suostuivat ja ehdivät haastateltaviksi, minkä lomassa opettajat myös saivat lisätietoa Symppis-kerhon toiminnasta. Syyslukukaudella opettajat täyttivät kyselyn itsenäisesti, koska heidän oli vaikea löytää ylimääräistä aikaa haastatteluun osallistumiseen. Keväälläkin opettajien alkukartoitukset pidettiin vasta kerhokauden puolenvälin jälkeen, mikä osoittaa, kuinka vaikea opettajien oli löytää aikaa haastattelulle.

Ohjaajan oma kokemus oli se, että haastattelu edisti yhteistyötä opettajien ja luottamusta opettajien kanssa. Haastattelun myötä opettajilla ja ohjaajilla oli mahdollisuus tutustua toisiinsa ja vaihtaa yksityiskohtaisemmin tietoa ja kokemuksia oppilaisista. Ihanteellisimmillaan opettajien haastattelu saattoi yhteisen keskustelun kautta mahdollistaa opettajalle uuden oivaltamisen sekä oppilaasta että omasta luokkatyökentelystään kyseisen lapsen kanssa. Haastattelussa aloitettiin oppilaan vahvuuksien

kartoittamisesta, minkä tarkoitus oli auttaa luomaan haastattelun alussa mahdollisimman myönteinen kuva oppilaasta ja siten kannustaa voimavara- ja ratkaisukeistä arviointi-ilmapiiriä. Haasteisiin keskittymisen vaarana on se, että oppilaasta tehdään pelkkä ongelma tai ainakin vahvistetaan opettajan mahdollista turhautumista ja kielteistä kuvaa ennestään haasteellisesta oppilaasta. Sympis-kerhon taustalla olevan näkökulman mukaan jokaisessa yksilössä on myönteinen sisin ja tarkoituksena on auttaa sekä lasta itseään, että hänen ympärillään toimivaa tuki- ja yhteistyöverkostoa ymmärtämään tämä ja valjastamaan se voimavaraksi.

Haastattelu tarjosi hyvän tilaisuuden välittää ohjaajan saama näkökulma lapsesta opettajalle. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oli hyvä, että opettajien haastattelu ei sijoittunut ihan kerhokauden alkuun, vaan se pidettiin vasta myöhemmin, kun ohjaaja oli oppinut tuntemaan lapsia paremmin. Näin alkukartoitushaastattelu palveli käytännössä myös eräänlaisena väliarviointitilaisuutena. Kaksi opettajista antoikin sellaista palautta haastattelusta ja myös kerhokauden loppuksi tehdystä loppuyhteenvedosta, että ne olivat antaneet opettajalle uuden näkökulman oppilaaseensa. Toisaalta se, että alkukartoitus tehtiin opettajien kanssa paljon suunniteltua myöhemmin, saattoi olla hyvä asia myös pienryhmätoiminnan ohjauksen ja suunnittelun kannalta. Tällä tavalla ohjaajan oli pakko muodostaa aivan oma mielikuvansa pienryhmätoimintaan osallistuneista lapsista ilman mitään etukäteen saatujen taustatietojen mukaan rakentuneita ennako-oletuksia ja –odotuksia.

Ohjaaja tapasi vanhempia paljon vähemmän kuin opettajia ja vain ohimennen joidenkin vanhempien hakiessa lapsiaan kotiin. Vanhemmat kuitenkin pysähtyivät vaihtamaan aina muutaman sanan, ja parin lapsen vanhempi kertoi oma-aloitteisesti myös henkilökohtaisempia lapseen liittyviä asioita. Tämä osoitti heidän luottavan ohjaajan ja arvostavan hänen työtään. Kaikki vanhemmat täyttivät huolella ja yksityiskohtaisesti alkukartoitus- ja loppupalautekyselyn. Heistä jäi ohjaajalle sellainen kuva, että he olivat kaikki kasvatustietoisia ja lastensa hyvinvoinnista välittäviä vanhempia. Ilman vanhempien uskoa pienryhmätoimintaan ja heidän sen myötä antamaansa tukea ainakin kaikkein vastahakoisimmat lapset olisivat saattaneet jäädä tulematta Sympis-kerhoon koulupäivän päätyttyä. Lapset osallistuivat kuitenkin tunnollisesti pienryhmätoimintaan joka viikko, eikä poissaoloja ollut kuin päällekkäin

olleiden Jälkkäri-toiminnan olympialaisten vuoksi ja parista muusta yksittäisestä ohjaajalle kanssa edeltä ilmoitetusta syystä.

8.1.3 Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen muutos

Kevätlukukausi 2009 oli ohjaajalle haasteellinen. Kukaan ryhmän kahdeksasta lapsesta ei ollut pienryhmätoiminnan ulkopuolella toistensa kavereita. Toisaalta lapset olivat niin erilaisia temperamentiltaan, kiinnostuksiltaan ja haasteiltaan, etteivät he varmasti luonnollisesti hakeutuneet toistensa seuraan. Lisäksi lapset olivat iältään ja kehitykseltään eritasoilla.

Ryhmä oli alussa hyvin pirstaleinen ja sekainen, koska lapset eivät vaikuttaneet luottavan toisiinsa. Tietyt lapset joutuivat usein ristiriitatilanteisiin toisten kanssa tulkitessaan väärin toistensa sanattomia ja sanallisia viestejä. Joillakin lapsista tuntui olevan niin paksu epäluuloisuuden suojamuuri ympärillään, että heille oli vaikeaa laskea puolustustaan ja rauhoittua. Kilpailuhenkisyys oli vallalla monen lapsen käyttäytymisessä, vaikka mitään todellisia kilpailutilanteita ei ollut, ja toiminnoissa jopa vältettiin sellaisia leikkejä ja pelejä, joissa lapset olivat vaarassa kilpailemisen vuoksi joutua vastakkain toistensa kanssa. Eräs lapsi yritti ottaa ”apuohjaajan” osaa ja suututti toisia määrällilyllään. Yksi joutui haluamattaan riitoihin, koska ei ymmärtänyt lopettaa riehakasta, pohjimmiltaan hyvántahtoista käyttäytymistään ajoissa ennen kuin toiset saavuttivat ärsyyntymiskynnyksensä.

Kun kerran luottamus oli alkanut kasvaa ja lapset alkoivat viihtyä toistensa kanssa, heidän käytöksessään alkoi yllättäen ilmetä monia sellaisia taitoja, joita heillä ei alkutilanteen tai edes taustatietojen perusteella näyttänyt olevan. Lapset alkoivat neuvotella riitelyn sijasta. He kehuivat toistensa töitä ja kannustivat toisiaan. He jakoivat mielipiteitä ja ajatuksia. He tekivät yhteistyötä, odottivat vuoroaan ja auttoivat toisiaan yhdessä piirtäessään tai askarrellessaan. He muistuttivat toisiaan yhdessä sovitusta säännöistä ja kykenivät pyytämään anteeksi ja myöntämään virheensä. Sellainen lapsi, joka huonon itseluottamuksen vuoksi koko ajan matki toisia tekemisissä ja mielipiteissä ja otti aina toisilta mallia piirtäessään, lakkasi matkimasta ja oppi arvostamaan omia piirustuksiaan.

Saloviita (2007) väittää, että lasten oppiessa yhteistyötä ja toisten kunnioittamista useimmat tavalliset käytösongelmat käyvät mahdottomiksi (Saloviita 2007, 87). Tämä sama kehitys oli huomattavissa myös Sympis-kerhossa. Mutta toisaalta vaikutti enemmän siltä, että lapsilla oli jo paljon yhteistyötä helpottavia taitoja, jotka vain odottivat tilaisuutta päästä esille. Ohjaaja sai kyllä tehdä paljon työtä edesauttaakseen ilmapiirin parantumista ja ryhmän kiinteyden lisäämistä, mutta mitään taitoja ei lapsille varsinaisesti tarvinnut opettaa. Olisivatko useimpien lasten kohdalla haasteet vuorovaikutuksessa ja sosiaalisten taitojen ilmenemisessä voineet johtua siitä, että jokin esti lasta käyttämästä taitojaan, kuten Salmivallin (2005, 193-194) mukaan voi olla mahdollista? Myös Greene (ks. Greene 2006 & 2009) on sillä kannalla, että jokainen lapsi haluaa toimia oikein ja tulla positiivisella tavalla huomatuksi, jos vain annamme hänelle siihen mahdollisuuden.

Kun ensimmäisenä kerhopäivänä keväällä 2009 lapsilta kysyttiin loppupöytäkirjassa, miltä heistä ensimmäinen kerta Sympis-kerhossa oli tuntunut, he kuvailivat oloaan sanoilla hermostunut ja outo, mikä kuvaa heidän alussa vallinneita tunnelmiaan. Vasta neljännen kokoontumiskerran jälkeen alkoi selvästi vaikuttaa siltä, että suurin osa lapsista oli rauhoittunut ja oppinut jo vähän luottamaan ja kunnioittamaan useimpia toisiaan ja ohjaajaa. Ilmapiirin rauhoittuessa lapset pystyivät keskittymään paremmin itse toimintoihin ja ottivat yhä enemmän myönteistä kontaktia toisiinsa. Ryhmässä pyrittiin käyttämään paljon yhteisöllisyyttä ja luottamusta lisääviä toimintoja, joissa lapset saivat myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia toistensa kanssa. Myönteisyyden myötä lapset laskivat suojamuurinsa ja alkoivat oikeasti kiinnostua toisistaan. Kerhon viimeisillä kerroilla jo kaikkein sinnikkäimmin vastarintaa tehnytkin lapsi oli mukana toiminnoissa eikä suuria konflikteja enää esiintynyt.

Kerhokauden alussa keväällä 2009 ohjaajalle oli haaste saada ryhmätilanteet hallintaansa ja saada toiminnot sujumaan useimpien lasten levottomuuden ja epäluottamuksen vuoksi. Ohjaajan työssä painottuivat ristiriitatilanteiden selvittelyt ja ryhmän ilmapiirin turvallisuuden ja rauhallisuuden lisääminen. Diplomaattiset taidot, kärsivällisyys ja ongelman ratkaisutaidot olivat koetuksella. Ryhmässä vallitsi kärjistetysti ”*kaikki yhtä ja yksi kaikkia vastaan*” –tilanne. Vilenin (2002) mukaan ryhmän jäsenet

ottavat ryhmässä erilaisia rooleja, jotka vaikuttavat ryhmän työskentelyyn. Roolit voivat olla ryhmän kiinteyttä ylläpitävää ja toimintaa edistävää sekä myös häiritä ryhmän toimintaa. Joskus ryhmän jäsenet voivat kokea ottamansa roolin ristiriitaiseksi. Tällainen ristiriita voi olla joko henkilön sisäinen tai suhteessa muiden odotuksiin tai rooleihin. (Vilen 2002, 213.) Pienryhmätoimintaan vastahakoisesti osallistuneet ja uhmakkaasti käyttäytyvät lapset näyttivät painivan rooliristiriitojen keskellä ensimmäisten kokoontumiskertojen aikana. Heidän näytti olevan vaikea luopua uhmakkaista rooleistaan, vaikka ristiriita oli ennen kaikkea heidän sisällään: Toiset lapset ottivat heidät mukaan joukkoonsa aina, kun he muuttivat käyttäytymistään myönteisemmäksi.

Morenon rooliteorian mukaan yksilöllä on useita eri rooleja, jotka määrittävät hänen käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa ja eri konteksteissa. Haasteellisia rooleja on vaikea muuttaa, kun taas sopeutuvia rooleja ei edes ole tarvetta muuttaa. Yksilö ei voi toistaa koko ajan samaa roolia vaan hänen pitää pystyä mukautumaan eri tilanteisiin. (Niemistö 1998, 84.) Osa eräiden lasten käyttäytymisestä pienryhmätoiminnan alussa saattoi selittyä sillä, että lapsille oli muotoutunut jonkinlainen jyrkkärajainen, sopeutumaton rooli kouluyhteisössä tai kaveripiirissä, ja heidän oli ehkä vaikea luopua siitä pienryhmäyhteisössä. Joidenkin lasten kohdalla oli selkeästi havaittavissa, että he yrittivät pitää kiinni tietynlaisesta ”kovis-imagosta”. Lopulta kuitenkin jokainen muuttui sopuisaksi, suvaitsevaiseksi ja yhteistyöhaluiseksi.

Yksilö käyttäytyy erilailla eri konteksteissa (Niemistö 1998, 84), joten koulusta hie-
man irrallaan oleva ryhmätoiminta voi tarjota lapselle mahdollisuuden muuttaa omaa rooliaan tavanomaisesta poikkeavaksi. Sympis-kerhossa pyrittiin kannustamaan lapsia avoimeen ja myönteiseen itseilmaisuun ja toisia arvostavaan vuorovaikutukseen osoittamaan lapsille arvostusta ja tarjoamalla heille toimintojen myötä tilaisuuksia yhteistyöhön ja myönteiseen vuorovaikutukseen. Myönteisen ilmapiiriin syntyprosessin alulle laittaminen ei kuitenkaan ollut helppoa ja ohjaajakin joutui tekemään kovasti töitä lasten kunnioituksen ansaitakseen ja hän joutui miettimään omaa rooliaan ja asemaansa koko ryhmään ja yksittäisiä jäseniä kohtaan niin kuin seuraavassa ote ohjaajan muistiinpanoista ryhmätoiminnan puolen välin jälkeen osoittaa:

”Varsinkin jotkut lapset tuntuivat hakevan minulle roolia ja etsivän minun paikkaani mielikuvissaan sekä yleensä pohtivan omaa suhtautumistapaansa minuun ohjaajana. Alussa olin ohjaajana ulkopuolella. Tein työtä ikään kuin jostain rajalta. Joskus tuntui, että olisin toiminut kuin jostain paksun lasin takaa eikä kukaan oikein kiinnittänyt huomiota, koska ryhmäläisten kesken tapahtui niin paljon kaikenlaista. Alkukuuhuntaa kesti 2-3 kertaa. Kun sitten pääsin samaan tilaan lasten kanssa, koko ajan oli sellainen olo kuin olisin ollut tuomari, joka juoksee kentällä pelaajien kanssa, mutta en oikeastaan ollut pelaamassa heidän kanssaan. Kun pääsin sisälle, 1P vetäytyi ryhmästä sivuun, kuin käynnissä olisi ollut jonkinlainen kamppailu vallasta hänen ja minun välillä hänen mielessään. Hän vaikutti pohtivan kauan omaa rooliaan ryhmässä, jos ei kerran saanut enää toisten huomiota minun vastustajanani.”

Ennen kuin lapset alkoivat kiinnostua toisistaan myönteisesti ja hakeutua toistensa seuraan jokainen heistä tuntui haluavan aikuisen huomiota lähes keinolla millä hyvänsä: osa uhmasi, osa yritti mielistellä ja osalla oli koko ajan paljon asiaa ohjaajalle. Ohjaajasta tuntui aluksi siltä, että hän itse edusti lapsille kerhoa ja oli ikään kuin sen personoituma. Vasta sitten, kun lasten huomio kääntyi aikuisesta toisiin lapsiin, toimintoihin ja tekemiseen Symppis-kerho alkoi aivan oikeasti muotoutua ohjaajan ja lasten ympärille ja kerhosta alkoi tulla kaikkien yhteinen juttu.

Vuoden 2009 kevätlukukauden pienryhmän kohdalla kävi ilmeiseksi, että ohjaajan täytyi itse kehittyä ja olla mukana kehityksessä, jos hän halusi lasten tulevan puolitiehen vastaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 150-151, 161). Lapset vs. aikuinen -asetelma oli selvä eikä se näyttänyt hälventyneen loppua kohden. Suhde ohjaajan ja lasten välillä muuttui kuitenkin läheisemmäksi ja luottamuksellisemmaksi niin, että lastenkin mielestä oli haikea erota ja he tervehtivät aina kohdatessaan ohjaajan satumalta jossakin.

Syyslukukaudella 2009 pienryhmään osallistui vain neljä lasta, joka oli yhdelle ohjaajalle helposti hallittava joukko. Mitään isompia ristiriitoja ei ilmennyt, mutta siltikin ohjaajalle jäi sellainen tunne, ettei pienryhmällä ollut lapsiin yhtä vaikutusta kuin keväällä 2009, jolloin ensimmäisten ja viimeisten kokoontumisien välillä oli selkeämpi

ero. Esimerkiksi Penningtonin (2005, 104) ja Isokorven (2004, 108) mukaan ristiriidoilla voi olla jopa myönteinen, ryhmän kehitystä edistävä vaikutus. Tämä on loogista, koska ristiriitatilanteissa nousevat esille ryhmän toiminnassa ja yksittäisissä jäsenissä piilevät kehitystarpeet. Koska pienryhmätoiminnan tarkoituksena oli tukea lasten kouluviihtyvyyttä ja selviytymistä itselleen haastavista luokkatilanteista ja ihmishuohdekiemuroista, oli oppimisen ja oivaltamisen edistämisen kannalta myös parempi, että lapsi pääsi harjoittelemaan taitojaan hieman isommassa ryhmässä. Luokkahuoneessakin oli näillä lapsilla lähes kaksikymmentä toista lasta joiden kanssa heidän piti pystyä tulemaan toimeen.

Yhdelle ohjaajalle kahdeksan enemmän tai vähemmän erityistarpeita omaavan lapsen ohjaamisessa on paljon työtä, eikä ohjaaja mitenkään pysty antamaan kaikille tasapuolisesti huomiota, varsinkin jos ristiriitoja ilmenee paljon. Toinen ohjaaja olisi hyvä tuki pienryhmätoiminnan vetäjälle sekä ohjaustyön että jaksamisen kannalta. Toinen ohjaaja olisi lisännyt myös havainnointiin perustuvien tulkintojen luotettavuutta. Jos työtä tehtäisiin pareittain, olisi kuitenkin tärkeää, että ohjaajat puhaltavat yhteen hiileen ja sitoutuisivat yhtäläillä tehtäväänsä ja tavoitteiden tukemiseen. Sympis-kerhossa ohjaajan motivaatio ja sitoutuminen oli hyvin vahva, koska pienryhmätoiminta oli hänen oma projektinsa alusta loppuun.

8.2 Pienryhmätoiminta kouluviihtyvyyden tukena

8.2.1 Mahdollisuudet

Opettajien antaman palautteen myötä Sympis-kerholla vaikutti olevan tärkeä rooli, erityisesti uusien näkökulmien antamisessa opettajalle hänen oppilaastaan. Yksilön käyttäytyminen on kontekstisidonnaista, joten tieto siitä, miten lapsi käyttäytyy kouluyhteisön ulkopuolella, voi auttaa opettajaa muuttamaan esimerkiksi suhtautumistaan oppilaaseen ja keksimään toisenlaisia työskentelytapoja hänen kanssaan luokahuoneessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kouluja ja luokanopettajia kasvatuksellisen työn tekemiseen kouluaineiden oppisisältöihin liittyvän opetuksen rinnalla, mutta esimerkiksi koulujen työkultuurista ja työaikajärjestelyistä johtuvan ajanpuutteen vuoksi opettajat kokevat kasvatustyön toteuttamisen haasteelliseksi. (YHTEISPELI – käytännön työvälineitä kasvuun ja hyvinvointiin koulun arjessa 2006; YHTEISPELI-hanke 2011.) Symppis-kerhon tapainen kohdennettu pienryhmätoiminta, jota vetäisi varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiseen työhön suuntautunut sosionomi tai muu kasvatuksen ammattilainen, voisi tarjota kouluille tukea kasvatukselliseen työhön. Lisäksi lapsen kasvuun ja kehitykseen perehtynyt pienryhmän ohjaaja voisi tarjota opettajille konsultatiivista tukea ohjaustyön rinnalla. Tämä voisi sisältää lapsia koskevan tiedon ja kuulumisten vaihdon lisäksi kokemuksen ja kamista opettajien kanssa siitä, mitkä keinot ja asennoitumistavat ovat auttaneet tilanteiden haltuun otossa ja yhteistyön edistämisessä lasten ja lapsi ryhmien ohjauksessa.

Muhosen ja muiden (2009) mukaan pienryhmät muuttavat koulujärjestelmää tarjoamalla yhden uuden kasvatustyömallin ja pienryhmätoimintaa voi hyödyntää koulun oppilashuoltoryhmän työn tukena (Muhonen ym. 2009, 78).

Koulunkäynnin tai kouluyhteisön ihmissuhteet haasteelliseksi kokevalle lapselle koulun rinnalla toimiva pienryhmätoiminta voi toimia jopa vertaisryhmän kaltaisena tukena. Symppis-kerhossakin lapset tuntuivat ymmärtävän, että he kaikki olivat kerhossa jostain erityisestä syystä, ja se vaikutti olevan yksi hyvin erilaisia lapsia yhdistävä tekijä. Heidän välillään vaikutti olevan sanatonta ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta toisiaan kohtaan. Vaikka he eivät aina hyväksyneet toistensa käytöstä ja ärsyntyivät usein riitelyn partaalle, niin he olivat aina valmiita antamaan anteeksi ja aloittamaan alusta. Ehkä taustalla voi olla jotain sellaista, että kun kaikilla on jotain ”erityistä” kenenkään ei tule paineita leimasta, joka hänellä on jossakin toisessa yhteisössä. Kaikki ovat loppujen lopuksi ihan samanlaisia, koska kaikki ovat samanlailla erilaisia.

8.2.2 Haasteet

Lasten erottelemisessa sellaisiin, jotka hyötyisivät sosioemotionaalista kehitystä tukevasta pienryhmätoiminnasta, on vaarana, että pienryhmään osallistuminen voi vahvistaa lapsen leimaa luokkahuoneessa ja kaveripiirissä jotenkin ongelmallisena sekä lisätä lapsen henkilökohtaista huonommuuden tunnetta. Erilaisuuden ja erityisyyden korostamisen vaara on kaikilla sellaisilla tukitoimilla ja –tavoilla, joita tiedetään yleisesti toisten lasten ja aikuisten parissa tarjottavan vain niille, jotka eivät omilla henkilökohtaisilla taidoilla, tiedoillaan ja ominaisuuksillaan pärjää ilman tukea. Lapsen on kuitenkin helpompi pitää toisilta salassa se, että osallistuu esimerkiksi toimintaterapiaan kuin että jää koulun jälkeen koulun kerhoon, johon osallistuvat vain ne lapset, jotka vanhempien ja opettajien mielestä tarvitsevat tukea esimerkiksi vuorovaikutussuhteissa pärjäämisessä ja tunteiden hallinnassa.

Symppis-kerhoon osallistuneista lapsista kolme selvästi koki kerhon leimaavana. Kysyttäessä opettajien mielipidettä kerhokauden lopussa siitä, miten toiset lapset suhtautuivat siihen, että jotkut oppilaista kävivät Symppis-kerhoa, kukaan ei kuitenkaan ollut huomannut mitään erityistä. Pari opettajaa arveli, että lapset ovat niin tottuneita siihen, että käydään erilaisissa kerhoissa koulun jälkeen, että pitivät varmaan Symppis-kerhoakin vain yhtenä kerhona toisten joukossa. Lasten oma epäluuloisuus ja uhma kerhoa kohtaan myös vähenivät kerhokauden kuluessa. Kun viimeisellä kerralla keväällä 2009 koulun pihassa loppupiiriä pidettäessä toiset lapset utelivat ”symppläisiltä”, missä kerhossa he ovat, niin lapset vastasivat reippaasti ja lähes yhteen ääneen, että Symppis-kerhossa.

Haasteena on erityisesti se, kuinka jokin lapselle haasteellisen kontekstin ulkopuolinen tukitoimi pystyy vaikuttamaan siihen, muuttaako lapsi toimintatapaansa ja asenteitaan haasteelliseksi kokemassa ympäristössä. Ihmisen käyttäytyminen ja roolit ovat kontekstisidonnaisia eli vaikka lapsi omaksuisi pienryhmätoiminnassa jonkinlaisen käyttäytymistavan, ei se välttämättä merkitse, että muutos näkyisi myös luokkahuoneessa, kaveripiirissä tai kotona. Symppis-kerhon ohjaajan kokemus oli, että yhteistyö helpottui ja ilmapiiri parani ryhmässä merkittävästi vasta sen jälkeen, kun ohjaaja voitti lasten kunnioituksen omakseen. Koulun työrauhaongelmista kirjoitta-

nut Saloviita (2007) toteaa, että ensimmäinen askel kohti sujuvampaa luokkatyökentelyä koostuu opettajan positiivisen auktoriteetin rakentamisesta ja oman kasvatustilafilosofian käyttämisenä sen pohjana (Saloviita 2007, 47). Mutta tutkimusten mukaan opettajat kokevat, ettei heillä ole peruskoulutuksen antamaa pohjaa, aikaa tai valmiita menetelmiä kehittää työtään kasvattajana opetuksen ohjaajan roolinsa rinnalla (YHTEISPELI – käytännön työvälineitä kasvuun ja hyvinvointiin koulun arjessa 2006; YHTEISPELI-hanke 2011). Perinteinen opettaja-auktoriteetti poikkeaa varmasti opettaja-kasvattaja-auktoriteetista. Metson (2004) mukaan opettajan roolia kasvattajana olisi syytä selventää tai määrittää uudelleen (Metso 2004, 174-175).

Muhonen (2009) pohtii, yksittäisen lapsen kouluun sopeuttamisen merkitystä. Hänen mielestään sitä, että kouluympäristö on haasteellinen lapselle, ei voida tarkastella vain yksittäisen lapsen sopeutumisen ongelmana. Hänen mielestään jokainen oppilas, joka ei saa tukea koulusysteemissä, on viesti koulujärjestelmän puutteista tai epäkohdista. Muhosen tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että pienryhmätoiminta tuo esille koulujärjestelmään liittyviä ongelmia, esimerkiksi juuri seikan, ettei koulussa ole tarpeeksi resursseja lapsen yksilölliselle huomioimiselle ja sosiaalisten taitojen tukemiselle. (Muhonen ym. 2009, 78.)

8.3 Jatkotutkimusideoita

Kouluviihtyvyyttä sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukevaa pienryhmätoimintaa ja pienryhmätoiminnasta on paljon opinnäytetöitä, mutta ainakin suomalaista kirjallisuutta ja suomalaisia tutkimuksia aiheesta ei juuri löytynyt. Yleensäkin pienryhmätoimintaan ja sen ohjaukseen liittyvää kirjallisuutta oli vaikea löytää. Lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukena käytettävästä pienryhmätoiminnasta tai sen ohjauksesta ei ole olemassa mitään kotimaista perusteosta, vaikka pienryhmätoimintaa on ollut Suomessa jo monen vuosikymmenen ajan. Olisi hyödyllistä, että joku kokoaisi eri opinnäytetöiden, arvioiden ja tutkimusten kautta saatua tietoa yhteen, jotta kokemukset ja tietoa olisi helpommin saatavilla, tai että joku kokoaisi edes kirjallisuuskatsauksen lasten ja nuorten pienryhmätoiminnasta.

Kouluviihtyvyyden tukemisesta tässä opinnäytetyössä käytettyjen keskeisten menetelmien, yhteisöllisyyden, luovuuden ja vuorovaikutuksen, avulla olisi mielenkiintoista saada mielipiteitä ja kokemuksia toisilta, jottei niiden vaikutuksen arvio jäisi vain yhden opinnäytetyön varaan. Erityisesti yhteisöllisyyden ja luovuuden yhdistämisestä olisi mielenkiintoista saada lisää kokemuksia.

Olisi tärkeä kartoittaa lasten kouluviihtyvyyttä heidän omasta näkökulmastaan. Tässä opinnäytetyössä kouluviihtyvyyden käsitteen ovat määritelleet aikuiset, mutta todellista kouluviihtyvyyttä on haasteellista selvittää ilman, että ymmärtää ensin sen millaisia tekijöitä tutkimuksen tai arvioinnin kohteena olevat itse sisällyttävät käsitteeseen. Viihtyvyys on subjektiivinen kokemus, joten olisi hyödyllistä ensin kartoittaa sitä, mitkä tekijät koulussa lisäävät ja vähentävät viihtyvyyttä lasten omasta mielestä. Joskus aikuisesta mitättömältä tuntuva asia, kuten koulunkellon ärsyttävä ja luja pirinä, voi olla lapselle hyvin merkittävä asia.

8.4 Ammatillinen kehittyminen ja itsearviointia

Pienryhmätoiminnan ideoiminen, organisoiminen ja toteuttaminen olivat tekijälle kokonaisvaltainen tiedon, taidon ja ymmärryksen kehittämistilaisuus. Kerhon suunnittelu ja ohjaus antoivat mahdollisuuden kokeilla eri menetelmiä sekä erilaisia toimintatapoja monenlaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin. Käytännön kokemukset opettivat, että jokainen vuorovaikutustilanne on taustoiltaan aina niin erilaisia, ettei ole yhtä ja täysin samanlaista toimintatapaa tai menetelmää, joka toimisi päällisin puolin samankaltaiselta vaikuttavassa tapauksessa.

Hyvä teoriapohja on tärkeä perusta lapsen kasvatukselle ja ohjaukselle. Käytännössä kohdatut vaativat tilanteet haastoivat etsimään tietoa erityisesti lapsen kehityksestä sekä vuorovaikutuksesta ja ryhmäytymisestä ilmiöinä. Ennen kaikkea ensimmäisen kerhokauden monet käytännön vaikeudet ja ristiriitatilanteet tarjosivat tilaisuuksia harjoitella kärsivällisyyttä, rauhallisuutta ja jämäkkyyttä sekä keksimään koko ajan uusia keinoja, joilla ongelmat voisi ratkaista ja tavoitteita viedä eteenpäin. Voisi sa-

noa, että ohjaaja yhtälailla lasten rinnalla opetteli vuorovaikutus- ja tunneälytaitoja sekä yhteistyötä.

Kaipion (1999) mukaan sosiaaliset taidot ovat kasvattajan keskeisin taito alue. Oleellista on myös se että kasvattajalla on kykyä hallita ryhmää ja sen prosesseja, ohjata ja kasvattaa yksilöitä ja kyky toimia laajemman kasvattaja yhteisön jäsenenä. Kasvattajan on kyettävä huomaamaan ja arvioimaan kasvatusinterventiossa ne piirteet ja tekijät, jotka tukevat yksilön kasvua ja kehitystä. Kasvattajalta vaaditaan johdonmukaisuutta kasvatettavan kohtelussa ja ohjaamisessa, koska se on edellytys turvallisuuden ja luottamuksen kehittymiselle ja niiden myötä koko kasvatusprosessin onnistumiselle. Kasvattajalta edellytetään humanistista toimintamallia, taitoa käyttää dynaamisesti koko persoonallisuuttaan havaintojen teossa, aktiivista opettelemista toimimalla ja kokeilemalla sekä ennakkoluulotonta halua kehittää omia kasvatustaitojaan. (Kaipio 1999, 172-176, 182, 201.)

Tekijän oli vaikea erottaa toisistaan ammatillista ja persoonallista kehittymistä. Kalliolan ja muiden (2010) mukaan ohjaajat ovat luonteeltaan ja olemukseltaan erilaisia, kuten kaikki ihmiset. Ohjaaja tekee työtä myös persoonallaan, mikä tarkoittaa sitä, ettei ohjaamista voi erottaa siitä, millainen ohjaaja on persoonana. Persoonan käyttäminen työvälineenä edellyttää, että ohjaaja oppii tuntemaan oman itsensä ja löytää sen kautta omalle persoonalleen sopivan tavan toimia ohjaajana. Ohjaajuus kehittyy yhdessä itsetuntemuksen kanssa niin, että osin ammatillinen ja persoonallinen kasvu jopa lomittuvat keskenään. (Kalliola ym. 2010, 10-11, 17, 29-31.)

Ohjaajan työ oli haastavaa, mutta palkitsevaa jos on valmis laittamaan itsensä likoon. Kalliolan ja muiden (2010) mielestä ohjaajan eri taitoja voi ja niitä myös pitää harjoitella. Oma ammatti-identiteetti kehittyy koulutuksen ja kokemuksen myötä, mutta ohjaajalla on kuitenkin oltava halua ja tietoinen pyrkimys kehittyä ammatillisesti. Kehitys on jatkuva prosessi, jossa on myös uskallettava ottaa hallittuja riskejä ja pysyttävä astumaan oman mukavuus alueensa ulkopuolelle. Ohjaajana kehittyminen edellyttää siis uusia kokemuksia, epävarmuuden sietämistä ja oppimista kantapään kautta. Ohjaajan on tärkeä oppia sietämään, käsittelemään ja vastaanottamaan myös kielteisiä tunteita. (Kalliola ym. 2010, 12, 32-33, 73-74.)

Ammatillisen vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta ohjaajan on hyvä miettiä omia arvojaan ja myös oppia tiedostamaan toisten ihmisten itsessään herättämiä tunteita ja reaktioita. Ohjaajan pitää pystyä kohtelevaan kaikkia asiakkaita yhtä tasapuolisesti ja kunnioittavasti. (Kalliola ym. 2010, 52-53.) Ammatillisuuteen kuuluu lisäksi kyky tuntea kiitollisuutta omista olemassa olevista taidoista ja tiedoista, ja ymmärrys käyttää kykyjään ja kokemustaan hyväkseen asiakastyössä. Kun tiedostaa rehellisesti omat vahvuutensa ja heikkoutensa pystyy kohtaamaan asiakkaan itseään arvostaen ja kohtaamaan asiakkaan tasavertaisena. (Mattila 2007, 12, 19-21.) Ohjaustyö todella haastoi ohjaajan pohtimaan tarkemmin omia arvojaan, periaatteitaan ja myös ihmis- ja maailmankuvaansa. Oman työn kehittämisen kannalta jatkuvalla tilanteiden ja oman toimintansa, ajatustensa ja tunteidensa reflektiolla oli suuri merkitys sekä ohjaajan omalle kehitykselle että hänen mahdollisuuksilleen tukea ryhmän kehitystä.

Symppis-kerhon toimintaan ja tekijän omaan oppimisen kehittämiseen liittyvää arviointia voisi kuvata hermeneuttisella kehällä, joka kuvaa tutkijan ymmärtämisen tapaa. Tutkimuksen alussa ymmärtäminen perustuu johonkin tutkijan lähtökohtaan, johon hän tutkimuksen aikana koko ajan palaa oivaltamisen ja ymmärryksensä laajenemisen johdosta. Tutkija alkaa muodostaa uusia lähtökohtia ja oivallusten ja lisääntyvän ymmärryksen myötä hän alkaa korjata alkuperäisiä lähtökohtiaan ja luoda uusia lähtökohtia. Vähitellen tutkija irtautuu tietoisesti niistä piirteistä ja ajatuksista, jotka koskevat häntä itseään eikä tutkittavaa kohdetta. Hän siis luopuu alkuperäisistä olettamuksistaan ja muodostaa uuden, tutkimuskohteesta lähtöisin olevan tiedon avulla uuden teorian. Vähitellen tutkija saavuttaa tulkinnan, joka kuvaa mahdollisimman uskottavasti tutkittavaa kohdetta. Hermeneuttista kehää voidaan kuvata tutkijan vuoropuheluksi tutkimusaineistonsa kanssa. Jokaisen uuden oivalluksen ja tulkintakierroksen tulisi tarkentaa ja syventää tutkijan ymmärrystä kohteesta ja myös tutkijan ymmärrystä omasta tutkimustavastaan. Hermeneuttisella menetelmällä tutkija tuottaa alun perin hyvin subjektiivisista lähtökohdista objektiivista ja yleistä tietoa tutkimuskohteestaan. (Vilka 2005, 146-147, 150; ks. myös Raatikainen 2004, 94)

Opinnäytetyön kirjallisen osuuden kokoaminen oli haasteellista työtä muun opiskelun rinnalla tehtynä. Opinnäytetyöprosessi kesti kaiken kaikkiaan kaksi vuotta, vaikka

kirjoittamisessa oli monien kuukausienkin taukoja välillä. Tiedonhankinta jatkui kuitenkin enemmän tai vähemmän yhtäjaksoisena prosessina, koska aihe kiinnosti tekijää. Käytännössä kohdatut ongelmat ja tehdyt oivallukset haastoivat etsimään lisää tietoa asioista ja ilmiöistä ymmärryksen lisäämiseksi. Vaikka opinnäytetyö eteni hitaasti ja ajanhallinnassa olisi ollut paljon kehittämisen varaa, niin pitkän prosessin aikana tekijällä oli aikaa syventää ja laajentaa tietämystään opinnäytetyön aiheeseen liittyvistä asioista.

Tekijän tietämys lasten hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä tukevasta lainsäädännöstä ja muusta yhteiskunnallisesta ohjauksesta vahvistuivat ja tietoisuus erilaisista peruskouluun ja lasten kasvatukseen liittyvistä haasteista lisääntyivät. Opinnäytetyöprosessi toimi ymmärryksen lisääjänä ja haastoi pohtimaan lapsen omaa näkökulmaa ja tulkintaa hänen elämäänsä koskettavista asioista. Opinnäytetyö toimi ajatusten ja kysymysten herättäjänä ja sai tekijän pohtimaan myös omaa aikuisuuttaan ja vanhemmuuttaan. Läsnä olevan aikuisuuden löytyminen on varmasti nykyajan suurimpia haasteita kasvatuksen ja sen myötä yhteiskunnan tulevan hyvinvoinnin kannalta.

Mattila (2007) kirjoittaa ajatuksia herättävästi aikuisen elämän pirstaleisuuden vaikutuksesta lapselle: *”Monen aikuisen elämä on tätä nykyä niin pirstoutunutta, että on vaikea saada mistään kiinni. On vaikea hahmottaa, miten elämän pirstaleet liittyvät toisiinsa. Tämä synnyttää kiireen tunnun ja aiheuttaa vaikeuden keskittyä kulloinkin käsillä olevaan. Lapsi tarvitsee aikuista, tämän välittämistä ja läsnäoloa sekä rohkaisua ja tukea juuri silloin, kun on sitä vailla. Lapsi tarvitsee juuri sen hetken. Lapselle voi syntyä kokemus, että aikuinen on aina poissaoleva. Aikuisen elämää rytmittää ainainen alitajuinen kiire saa hänet pyytämään yhä uudestaan lasta odottamaan: odottamaan siihen asti, kunnes on enemmän aikaa. Koska kiire on kirjoitettuna aikuisen sisäiseen pirstaleiseen elämän rytmiin, se ei hellitä. Aikaa ei ole koskaan riittävästi.”* (Mattila 2007, 55.)

Aikuisuus sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen on ennen kaikkea läsnäoloa, ajan antamista lapselle silloin, kun hän sitä tarvitsee.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Like.
- Brattico, P. 2008. Biolingvistiikka. Johdatus kielen biologiaan, evoluutioon ja kognitiivisiin perusteisiin. Helsinki: Gaudeamus.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. teoksessa Vasta, R. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 221-288.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Greene, R.W. 2006. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joutamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Keuruu: FinnLectura.
- Greene, R.W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: FinnLectura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Häyrynen, Y-P. 1994. Luovuus yhteisössä ja arjessa. Johdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittelyyn. Helsinki: Valtion kehittämiskeskus.
- Isokorpi, T. 2003. Tunnetaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS-Kustannus.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Järvillehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö: Systemisen psykologian perusteet. Prometheus-sarja. Oulu: Pohjoinen.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.

Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, M. & Tamminen-Vesterbacka, T. 2010. Matkalla ohjaajuu-
teen. Helsinki: Kirjapaja.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia
kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja
Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja
kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-144.

Kaplan, F. 2000. *Art Science & Art Therapy : Repainting the Picture*.
London: Jessica Kingsley Publishers
<http://site.ebrary.com/lib/jypoly/Doc?id=5004030&ppg=63>.

Kaplan, F. 2006. *Art Therapy and Social Action*. London: Jessica Kingsley Publishers.
<http://site.ebrary.com/lib/jypoly/Doc?id=10182478&ppg=11>.

Kaplan, F. 2006. *Art and Conflict Resolution*. teoksessa Kaplan, F. (toim.)
Art Therapy and Social Action. London: Jessica Kingsley Publishers
<http://site.ebrary.com/lib/jypoly/Doc?id=10182478&ppg=99>.

Karhuvirta, T. 2011. Kouluviihtyvyyden parantamiseen vaikuttavia tekijöitä - millaisiin
asioihin ja millaisin keinoin oppilaat haluaisivat parantaa kouluviihtyvyyttään? Kerho-
keskus. viitattu 21.3.2011.
[http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/osallisuuskasvatu
s./oppilaskunta/oppilaskunta_perusopetuks/kouluviihtyvyys_2011.pdf](http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/osallisuuskasvatu
s./oppilaskunta/oppilaskunta_perusopetuks/kouluviihtyvyys_2011.pdf).

Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) 2005. Taidon ja taiteen luova voima.
Kirjoituksia 9-12 –vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Tampere: Finn Lec-
tura.

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

Keltinkangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutki-
muslaitos.

Koulurauha-ohjelma edistää turvallisuutta. 2009. Uutisarkisto. Opetushallitus. viitat-
tu 22.3.2011. http://www.oph.fi/ajankohtaista/uutisarkisto/102/koulurauha_fi_2.

Krappala, M & Pääjoki, T. 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Juva: Stakes.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino

L 21.8.1998/628. Perusopetuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex. viitattu
24.3.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>.

Kääriäinen, H., Laaksonen P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

L 27.1.2006/72. Nuorisolaki. Valtion säädöstietopankki Finlex. viitattu 24.3.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>.

L 20.8.2010/693. Laki nuorisolain muuttamisesta. Valtion säädöstietopankki Finlex. viitattu 24.3.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100693>.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: PS-Kustannus.

Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. Juva: PS-Kustannus.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Muhonen, J., Lallukka, K. & Turtiainen, P. 2009. Pienryhmätoiminta lasten ja nuorten ehkäisevän työn menetelmänä. Kurikka: YAD Youth Against Drugs ry.

Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.

Norvasuo, M. 1991. Luovuudesta ja luovuuden välineiden mahdollisuudesta. Viisi eri näkökulmaa. Valtion teknillinen tutkimuskeskus. Tiedotteita 1271. Espoo: Valtion teknillinen tutkimuskeskus.

Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kirjapaja.

Oppilaiden kouluviihtyvyys ja myönteiset koulukokemukset parantuneet. 2009. Opetushallituksen tiedote 1/2008. viitattu 25.3.2011. <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/026>.

Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologiaa. Helsinki: Gaudemus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus. viitattu 24.3.2011. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.

Pietilä, A. 2004. Koulun kerhotoiminta. teoksessa Pietilä, A. (toim.) Kerhotoiminta. Näkökulmia koulun kerhojen kehittämiseen. Opetushallitus ja Kerhokeskus. viitattu 6.3.2011. http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/koulun_kerhotoiminta_julkaisu.pdf.

- Pulkkinen, L. 1999. Unohdettu keskilapsuus? NMI-Bulletin, 1999, Vol. 9, No. 1 netti-versio. viitattu 14.8.2010 http://www.nmi.fi/julkaisut/pdf/bull1_99.pdf.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Gaudeamus.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammi.
- Salmivalli, C. 2005. Kavereiden kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Juva: PS-Kustannus
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauhaluokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-Kustannus.
- Sarras, R. 2004. Koulun kerhotoiminnan merkitys edunvalvonnan näkökulmasta. teoksessa Pietilä, A. (toim.) Kerhotoiminta. Näkökulmia koulun kerhojen kehittämiseen. Opetushallitus ja Kerhokeskus. viitattu 6.3.2011. http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/koulun_kerhotoiminta_julkaisu.pdf.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Jyväskylä: Talentum.
- Suomi yhä PISA-kärkimaiden joukossa. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 7.12.2010. Opetushallitus. viitattu 22.3.2011. http://www.oph.fi/etusivu/102/suomi_yha_pisa-karkimaiden_joukossa?language=fi.
- Särkelä, A. 2001. Välittäminen ammattina. Näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää.
- Tuononen, Päivi. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksien toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutettu.
- Turpeinen, P. 2004. Ahdingossa luova lapsi ja nuori. Tienviittoja kasvuun. Helsinki: Edita.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Tampere: Tampere University Press.
- SuomiSanakirja. Sivistyssanakirja. Hakusana: viihtyä. (sanakirjahakupalvelu netissä) haku tehty 30.4.2011. <http://suomisanakirja.fi/viihty%C3%A4>.

Vilen, M., Leppämäki, P & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WSOY.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Tammi.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Tammi.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.

YHTEISPELI. 2006. Julkaistu 12.4.2006, päivitetty 19.1.2009. THL. viitattu 20.3.2011. <http://info.stakes.fi/yhteispeli/FI/yhteispeli.htm>.

YHTEISPELI-hanke. 2011. Ylöjärvi. Peda.net. viitattu 20.3.2011. <http://www.peda.net/veraja/ylojarvi/yhteispeli/koulutus1>.

YHTEISPELI – käytännön työvälineitä kasvuun ja hyvinvointiin koulun arjessa. 2006. STAKES. viitattu 20.3.2011. http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/07F60F82-4EF6-4C25-B893-E353D92A105F/0/YHTEISPELI_hyvill%C3%A4mielin.pdf.

Yleissopimus lasten oikeuksista. 2009. Unicef. viitattu 24.3.2011. http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko.

LIITTEET

Liite 1. Kerhoesite.

TERVEHDYS TEILLE VANHEMMILLE!

Nyt on (*) koulun 1.-3.-luokkalaisilla mahdollisuus harjoitella tunne – ja kaveritaitoja tutussa ja turvallisessa ympäristössä. (*) koululla toteutetaan kevään aikana toiminnallinen pienryhmä, SYMPPIIS-KERHO.

Pienryhmässä harjoitellaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, selviytymistä ristiriitatilanteissa sekä kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Taitojen kehitystä tuetaan ja harjoitellaan erilaisten pelien, leikkien, musiikin, tarinoiden ja draaman kautta. Ryhmän toteutus suunnitellaan kunkin ryhmän lapsen erityistarpeiden mukaan samalla yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen kannustaen.

Ryhmä voi toimia myös keinona lisätä lapsen koulumotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä, synnyttää uudenlaisia kaverisuhteita sekä tarjota itseluottamusta kohottavia elämyksiä. Ryhmässä pyritään löytämään jokaisen lapsen luontaiset voimavarat ja kääntämään haasteet taitojen oppimiseksi.

Olen sosiaalialan opiskelija Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja Symppiis-kerhon suunnittelu ja ohjaaminen on osa opintojani ja tulevaa opinnäytetyötäni. Taustavoimina minulla on omat opettajani ammattikorkeakoulussa ja tietysti (*) koulu. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä osa ryhmän toimintaa. Kevään aikana Teillä lasten vanhemmilla on mahdollisuus osallistua kerhon toimintaan antamalla palautetta koteihin toimitettavien kyselyiden ja halutessanne haastattelun muodossa.

Ryhmän ajoitus:

SYMPPIIS- kerho aloittaa keskiviikkona 4.3.2009 klo 14.30–16.00

Kokoontumispaikkana on (*) koulu. Tarkempi paikka ilmoitetaan myöhemmin.

Ryhmään otetaan mukaan 8 lasta.


Lisätietoja saa tarvittaessa allekirjoittaneelta puhelimitse klo 14 jälkeen tai sähköpostitse.

Terveisin,



Sanna Naukkarinen Pires
sosiologiopiskelija, JAMK
045-1110943
snpires@hotmail.com



 Leikkaa irti

OLE HYVÄ JA PALAUTA KOULULLE 20.2.2009 MENNESSÄ, KIITOS!

Oppilaan nimi: _____ lk: _____

- HALUAA OSALLISTUA SYMPPIIS-KERHOON
 EI OSALLISTU

* Koulun nimi poistettu lasten henkilötietojen suojaamiseksi.

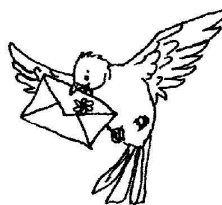
Liite 2. Vanhempien saatekirje. Kevät 2009.

SYMPPIK-KERHO

pp.kk.vvvv

1 (2)

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

**TERVEHDYS SYMPPIK-KERHOSTA!**

Kiitos paljon kiinnostuksestanne SymppiK-kerhoa kohtaan teille vanhemmille! Kerhoon ilmoittautui kahdeksan lasta ja kaikki pääsivät mukaan.

Nyt on ensimmäinen kerhokokoon­tuminen takana. Ensimmäisellä kerralla tutus­tuimme toisiimme ja sovimme omista kerhosäännöistä. Ensi viikolla keskustelemme leikkien ja piirtelyn lomassa nimistä ja minuudesta ja annoin sitä varten lapsille pie­nen kotitehtävän, jossa toivoisin teidän vanhempien auttavan heitä. Muiden kerhoko­oon­tu­misten teemoja ovat muun muassa tunteet, koulu, kaveruus ja kiusaaminen, erilaisuus, vastuu ja oikeudet, turvallisuus ja mielipiteet. Teemojen sisällä kehitämme leikin ja muun kivan puuhan varjolla jokaisen lapsen yksilöllisiä taitoja. Kuten esit­teessä jo kerroin luvassa on keskustelua, leikkejä, pelejä, askartelua, piirtämistä, tari­nan kerrontaa, draamaa ja musiikkileikkejä. Kyselen lapsiltakin toiveita. Tarkoituk­senä on, että kaikilla on kivaa!

Minulle on ohjaajana tärkeää saada selville lastenne vahvuuksista ja haasteista sekä teidän toiveistanne siitä, millaisia tavoitteita lapsenne kehityksen tukemiselle kerhos­sa asetetaan. Siksi toivoisin, että voisitte täyttää oheisen kyselyn ja palauttaa sen lap­senne mukana kerhoon seuraavaksi kerraksi. Kysely on täysin luottamuksellinen, eikä lapsenne tai oma henkilöllisyytenne tule missään vaiheessa ulkopuolisten tietoon. Samoin kaikki lastanne, perhettänne ja lapsenne koulunkäyntiä koskevat asiat ovat luottamuksellisia ja minua koskee salassapitovelvollisuus niiden suhteen.

jatkuu

SYMPPIIS-KERHO

pp.kk.vvvv

2 (2)

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

Symppis-kerho on osa opinnäytetyötäni, jonka tarkoituksena on arvioida, mikä merkitys Symppis-kerhon kaltaisella pienryhmällä on oppilaiden kouluviihtyvyyteen, vahvemman itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Saadakseni tutkimusaineistoa opinnäytetyötäni varten tarkoitukseni on valokuvata ja mahdollisesti myös videoida kerhotoimintaa. Käyttäisin videomateriaalia vain tutkimukselliseen tarkoitukseen, lasten ja oman ammatillisen kehitykseni arvioimiseen. Valokuvia tulisin käyttämään opinnäytetyössä ja sen esittelemisessä havainnollistamiskeinona. Toivon myös voivani valokuvata lasten kerhossa tekemiä töitä ja piirustuksia ja käyttää niitä havainnollistamismateriaalina opinnäytetyössäni.

Lisäksi tarkoituksena on teidän luvallanne haastatella jokaista lasta erikseen ja kysellä heidän omia käsityksiä taidoistaan ja haasteistaan sekä tietää heidän mielipiteitään. Opinnäytetyössäni lapsianne ei mainita nimeltä, eikä heihin muutenkaan viitata siten, että heidät voisi tunnistaa. Liitän tämän kirjeen mukaan tarvitsemani lupakaavakkeet, jotka voitte palauttaa lapsenne mukana kerhoon seuraavaksi kerraksi.

Minulle on erityisen tärkeää kuulla teidän mielipiteitänne ja toivomuksianne kerhon edetessä. Jos siltä tuntuu, niin voin järjestää myös aikaa tapaamiselle. Minuun voi ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla.

Yhteistyöterveisin,
 Sanna-ohjaaja



Liite 3. Lupakaavake – valokuvaus ja videointi.

SYMPPIIS-KERHO

LUPAKAAVAKE

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

VALOKUVAUS JA VIDEOINTI

Saadakseni havaintomateriaalia ja tutkimusaineistoa opinnäytetyötäni varten aion valokuvata ja videoida kerhotoimintaa. Käytän videomateriaalia ainoastaan tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Videomateriaali tulee muiden kuin itseni näkyville eikä sitä esitetä julkisesti. Valokuvia käytän havainnollistamismateriaalina opinnäytetyössäni ja sen esittelyssä.

LAPSEN NIMI: _____

Ympyröi sopiva vaihtoehto.

Saako lastanne valokuvata?

- a) Kyllä
- b) Kyllä, mutta ei tunnistettavasti
- c) Ei

Saako lastanne videoida?

- a) Kyllä
- b) Kyllä, mutta puheen suoria lainauksia ei saa käyttää opinnäytetyön kirjalliseen osuuteen.
- c) Ei, eikä hänen puhettaan saa tallentaa
- d) Ei, mutta puhetta saa tallentaa

Videointeja tai valokuvia ei laiteta nettiin opinnäytetyön sähköiseen versioon tai muutenkaan.

Päiväys: ___ - ___ - _____ Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

PALAUTA VIIMEISTÄÄN PP.KK.VVVV.

KIITOS!

Liite 4. Lupakaavake – lapsen opettajan haastattelu.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

LUPAKAAVAKE

LAPSEN OPETTAJAN HAASTATTELU

Toivon, että voisin haastatella lapsenne opettajaa aikana, jolloin hän osallistuu Symppis-kerhon toimintaan. Haastattelujen tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoa opinnäytetyötäni varten sekä arvioida lapsen taitoja ja yksilöllisiä kehitystarpeita koulussa lapsen oman opettajan näkökulmasta.

Opettajalta saamani tieto ei tulisi kenenkään muun kuin itseni nähtäväksi ja käytettäväksi. Lapsen henkilöllisyys ei tule esille missään vaiheessa tutkimusta ja haastattelujen tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia.

LAPSEN NIMI: _____

Ympyröi sopiva vaihtoehto:

Annan luvan haastatella lapseni opettajaa lastani ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista.

- a) Kyllä
- b) Ei

Päiväys: ___ - ___ - _____ Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

PALAUTA VIIMEISTÄÄN PP.KK.VVVV.

KIITOS!

Liite 5. Lupakaavake - lapsen yksilöhaastattelu.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

LUPAKAAVAKE

LAPSEN YKSILÖHAASTATTELU

Lapsenne oma näkökulma ja mielipiteet ovat minulle tärkeitä ohjaustyössäni ja sen kehittämisessä Symppis-kerhossa. Toivon, että voisin haastatella lastanne Symppis-kerhon aikana. Haastattelujen tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoa opinnäytetyötäni varten sekä arvioida lapsen taitoja ja yksilöllisiä kehitystarpeita lapsen omasta näkökulmasta. Haastattelun yhtenä tarkoituksena on myös selvittää lapsen mielipiteitä koulunkäynnistä sekä Symppis-kerhosta ja sen mukaan kehittää kerhotoimintaa. Ilmoitan edeltä käsin haastattelusta sekä kerron tarkemmin sen sisällöstä.

Lapsen henkilöllisyys ei tule esille missään vaiheessa tutkimusta ja haastattelujen tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia.

LAPSEN NIMI: _____

Ympyröi sopiva vaihtoehto:

Annan luvan haastatella lastani

- a) Kyllä
- b) Ei

Päiväys: ___ - ___ - _____ Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

PALAUTA VIIMEISTÄÄN PP.KK.VVVV.

KIITOS!

Liite 6. Huoltajien yhteistietolomake.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

HUOLTAJIEN YHTEISTIEDOT

Hei!

Siltä varalta, että ilmenee tarvetta ottaa yhteyttä teihin huoltajiin kerhon aikana, olisi hyvä, jos voisitte kirjata minulle ylös nimenne ja puhelinnumeron (ainakin yhden numeron), josta teidät tavoittaa kerhon aikana. Halutessanne voitte antaa myös sähköpostiosoitteen, jos toivotte saavanne lapsestanne ja hänen kehityksestään tietoja kerhon edetessä.

LAPSEN NIMI: _____

HUOLTAJA/T:

NIMI: _____

puh.nro. * ____ - _____

sähköposti: _____

NIMI: _____

puh.nro.* ____ - _____

sähköposti: _____

*) Merkitkää numero johon haluatte otettava yhteyttä,
jos kiireellistä tarvetta yhteyden ottoon ilmaantuu kerhoaikana.

Liite 7. Alkukartoitus. Vanhempien kysely.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

Vanhempien kysely

1/5

ALKUKARTOITUS

Kevät/ syksy 2009

OPPILAAN NIMI JA LUOKKA: _____**HUOLTAJA/T:** _____

Haastattelun tarkoitus: Oppilaan tarpeiden ja taustan kartoitus. Saatuja tietoja käytetään ryhmätöinnin suunnittelussa, oppilaan yksilöllisten kehitystarpeiden tukemisessa ja oppilaan kehityksen arvioinnissa.

1. PERHE- JA KAVERIPIIRI:**Keitä perheeseen kuuluu?**

Asuvatko kaikki perheenjäsenet samassa taloudessa? Jos ei, niin ketkä eivät?

Millaiseksi koet oman ja perheenjäsenten väliset suhteet lapsenne kanssa? Kuinka hyvin lapsi tulee toimeen toisten perheen jäsenten kanssa?

Onko lapsellanne läheisiä sukulaisia tai muita henkilöitä (aikuisia tai lapsia, myös lemmikkieläimet) jotka ovat lapsellenne tärkeitä?

**Onko lapsellanne vapaa-aikana leikkikavereita ja leikkiikö hän mielellään toisten lasten kanssa?
Onko lapsenne kaveripiiri mielestänne riittävä?**

jatkuu

jatkuu

2/5

2. YLEISTÄ**Kertokaa vapaamuotoisesti lyhyt kuvaus lapsenne luonteesta, temperamentista ja itsetunnosta.**

Millä tavalla lapsenne ilmaisee itseään? (tunteitaan tai ajatuksiaan sanallisesti, elein, teoin.)

Onko mitään erityistä, josta pienryhmässä olisi hyvä tietää? (sairaudet, allergiat, pelot, aistiyliherkkyys, iso elämänmuutos tapahtunut äskettäin tmv.)

3. KIINNOSTUKSEN KOHTEET JA VAHVUUDET:**Mitä harrastuksia lapsella on tai mitä hän tekee mielellään vapaa-aikanaan?**

Missä asioissa lapsenne on mielestänne hyvä? Luettele ainakin kolme asiaa tai piirrettä, jotka ovat mielestänne lapsenne taitoja tai vahvuuksia.

4. LAPSEN HAASTEET JA TUEN TARVE:**Onko lapsellanne todettu tai diagnosoitu jokin erityistarve? Mikä/ Mitkä?**

jatkuu

jatkuu

3/5

Onko kotona sellaisia asioita, jossa lapsenne ei oikein pärjää tai tarvitsee lisää harjoitusta? Jos on niin mitä? (esim. keskittyminen, ristiriitatilanteet, itseilmaisuus, perheen yhteisten sääntöjen noudattaminen, toisten huomioon ottaminen.)

5. KOULUMOTIVAATIO:

Mitä mieltä lapsenne on koulunkäynnistä? (Mistä asioista hän pitää erityisesti tai ei pidä ollenkaan.)

Miten lapsenne viihtyy koulussa ja kuinka hän on pärjännyt opinnoissa?

Millä tavalla lapsenne suhtautuu läksyihin?

Mikä on oma suhteenne lapsenne opettajaan? Oletko tyytyväinen yhteistyöhön hänen kanssaan ja tapoihin jolla lastanne tuetaan koulussa?

jatkuu

jatkuu

4/5

Mitä mieltä lapsenne oli Sympis-kerhoon osallistumista, kun ilmoitit hänet siihen mukaan?

6. OPPILAAN TAVOITTEIDEN SUUNNITTELU

Pienryhmässä harjoittemme vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, selviytymistä ristiriitatilanteissa, pyrimme myös lisäämään lapsen koulumotivaatiota ja -viihtyvyyttä, synnyttämään uudenlaisia kaverisuh- teita sekä parantamaan lapsen itsetuntoa.

Millaisia taitoja toivoisitte itse lapsenne harjoittelevan Sympis-kerhossa? Mitkä ovat tärkeim- mät tavoitteet, jotka asetatte lapsellenne kerhossa tälle keväälle?

6. ONKO VIELÄ JOTAIN, MITÄ HALUAISIT KERTOA NÄIDEN KYSYMYSTEN LISÄKSI?

Kiitos vastauksistanne!

Liite 8. Alkukartoitus. Opettajan haastattelu/ kysely.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinnumero

Opettajan haastattelu/ kysely 1/4

ALKUKARTOITUS

Kevät/ syksy 2009

OPPILAAN NIMI JA LUOKKA: _____

HAASTATELTAVA OPETTAJA: _____

Haastattelun tarkoitus:

Oppilaan tarpeiden ja taustan kartoitus. Saatuja tietoja käytetään ryhmätoiminnan suunnittelussa, oppilaan yksilöllisten kehitystarpeiden tukemisessa ja oppilaan kehityksen arvioinnissa.

1. PIENRYHMÄN HYÖDYLLISYYS:

Lapset valikoituivat ryhmään heidän vanhempien kiinnostuksen mukaan, eikä siis sillä perusteella, kuka luokassa opettajan näkökulmasta hyötyisi eniten kohdennetun pienryhmän tuesta. Onko kyseinen oppilas yksi niistä, joita itse olisit suositellut ryhmään otettavaksi?

2. KIINNOSTUKSEN KOHTEET JA VAHVUUDET:

Mitä taitoja oppilas hallitsee hyvin luokkatyöskentelyssä?

Onko erityisiä kouluaineita tai tehtäviä, joista oppilas vaikuttaa olevan kiinnostunut tai joista hän suoriutuu hyvin?

Millaisia vuorovaikutustaitoja oppilas jo hallitsee?

jatkuu

jatkuu

2/4

3. OPPILAAN HAASTEET JA TUEN TARVE:**Onko oppilaalla haasteita seuraavissa asioissa ja jos niin millaisia?****a) motivaatiossa ja asenteessa koulua kohtaan**

b) keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa

c) ryhmässä toimimisessa (koulutyöskentely, pelit, leikit)

d) itsenäisessä työskentelyssä

e) sääntöjen ja käytösten noudattamisessa

f) toisten huomioon ottamisessa

g) vuoron odottamisessa

h) itseilmaisussa ja mielipiteen ilmaisussa

jatkuu

jatkuu

3/4

i) tunteiden ilmaisemisessa ja säätelyssä

j) ristiriitatilanteissa

k) työrauhan noudattamisessa

l) suhteessa opettajaan ja muihin koulun aikuisiin

m) jossain muussa asiassa

4. OPPILAAN TAVOITTEIDEN SUUNNITTELU:

Mitkä ovat omasta opettajan näkökulmastasi ensisijaiset oppilaan kouluviihtyvyyteen, oppimiseen, sosioemotionaaliseen kehitykseen ja itsetuntoon vaikuttavia haasteita, joihin toivoisit pienryhmässä erityisesti kiinnitettävän huomiota? Toisin sanoen, millaisia taitoja toivoisit oppilaan kehittävän pienryhmässä?

5. OPPILAAN TUKIVERKOSTO:

Saako oppilas jo jonkinlaista erityistä tukea koulussa? Minkälaista?

jatkuu

jatkuu

4/4

Millaista yhteistyötä teet oppilaan vanhempien kanssa ja millaiseksi sen koet?

Onko oppilaalla koulussa kavereita omalta luokalta tai toisilta luokilta?

Millä tavalla toiset oppilaat suhtautuvat oppilaaseen? Esim. Otetaanko lapsi mukaan luokan ryhmittöihin tai yhteisiin peleihin ja leikkeihin? Jos ei, niin mikä voisi olla syynä?

Miten koet oman suhteesi oppilaan kanssa? Mikä toimii hyvin ja mitä haasteita on oppilas-opettaja –suhteessanne?

6. ONKO VIELÄ JOTAIN, MITÄ HALUAISIT KERTOA NÄIDEN KYSYMYSTEN LISÄKSI?

Kiitos vastauksistanne!

Liite 9. Oppilaan yksilöhaastattelu.

SYMPPIIS-KERHO

OPPILAAN HAASTATTELU1/3

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

Kevät/ syksy 2009

OPPILAAN NIMI JA LUOKKA: _____

Haastattelun päivämäärä: ____ - ____ - _____

Ovatko seuraavat väittämät mielestäsi TOTTA vai EI?**1. KOULUMOTIVAATIO**

	TOTTA	EI
Lähden aamuisin mielelläni kouluun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulu on tylsä paikka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen koulutyöni huolellisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppitunnit ovat kivoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulutehtävät ovat usein vaikeita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppitunneilla on tylsää, koska tehtävät ovat liian helppoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppitunnit kuluvat hitaasti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En viitsisi tehdä läksyjä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisätietoa vastauksista:

jatkuu

jatkuu

2/3

2. ITSELUOTTAMUS

	TOTTA	EI
Minua jännittää puhua luokassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jätän usein viittaamatta, koska pelkään vastaavani väärin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uskallan kysyä opettajalta neuvoa, jos tarvitsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen oloni kotoisaksi meidän luokassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uskallan olla oma itseni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uskalla tehdä toisin kuin kaverini, jos he haluavat meidän tekevän jotain kiellettyä tai väärää.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisätietoa vastauksista:

3. KAVERISUHTEET

	TOTTA	EI
Minulla on kavereita koulussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on ainakin yksi hyvää ystävää.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Välitunneilla on kurjaa, koska olen usein yksin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on jutteluseuraa ruokalassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En tiedä mitä voisoin sanoa toisille, että he ottaisivat minut mukaan peliin/leikkiin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joudumme riitoihin kavereiden kesken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisätietoa vastauksista:

jatkuu

4. KOKEMUS TUEN SAANNISTA

	TOTTA	EI
Äiti tai isä auttaa kotitehtävien tekemisessä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Äiti ja isä kyselevät koulupäivästäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meidän luokassa on hyvä luokkahenki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aikuiset koulussa auttavat ja neuvovat minua.		
- oppitunneilla vaikeissa tehtävissä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- välitunneilla, jos joku kiusaa tai tulee riita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- jos minulla on joku huoli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisättävää vastauksiin:

5. JOS VOISIT MUUTTA JOTAIN ITSESSÄSI TAI KOULUSSA, NIIN MITÄ MUUTTAISIT JA MITEN?

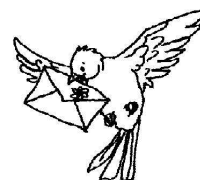
Kiitos vastauksistasi!

Liite 10. Saatekirje vanhempien palautekyselyyn. Kevät 2009.

Tervehdys Symppis-kerhosta!

6.5.2009

Kevään viimeinen Symppis on 20.5. eli toiseksi viimeisellä kouluviikolla. Olemme lasten kanssa suunnitelleet pitävämme pienet kevätjuhlat kesäloman kunniaksi. Jos sää on hyvä, pidämme piknikin ja ulkoleikkejä koulun pihassa. Jokainen lapsi voi tuoda piknikille mukaan jotain evästä ja/tai herkuja ja mehua. Ilmoittakaa mahdolliset ruoka-allergiät jo 15.5. mennessä.



Olen pitänyt kaikkien opettajien haastattelut sekä lasten omat yksilöhaastattelut. Lähetän viikon 21 loppuun mennessä lasten mukana kotiin teille vanhemmille loppuyhteenvedon lapsenne edistyksestä Sympiksessä kevään aikana. Sitä ennen toivoisin teidän vastaavan vielä yhteen palautekyselyyn koskien lastanne ja Symppis-kerhoa. Olen liittänyt kyselyyn tähän kirjeeseen ja toivon, että voisitte palauttaa sen 20.5. mennessä.

Olen liittänyt kirjeen mukaan myös lupakaavakkeen, jossa kysyn lupanne antaa kopio lapsestanne tekemästänni loppuyhteenvedosta lapsenne opettajalle. Olen lähettänyt opettajille kyselyn, jossa kysyn mm. Symppis-kerhon mahdollisia vaikutuksia lastenne koulun-käyntiin, ja liitän siitäkkin saamani tiedot lasten yhteenvetoihin teille vanhemmille tiedoksi.

Kesäloma koittaa vajaan kuukauden päästä. Symppis-kerhokin pitää kesätauon, mutta syksyllä uuden kouluvuoden alkaessa nykyisten 1.-2.-luokkalaisten on mahdollisuus jatkaa Sympiksessä. Voitte ilmoittaa lapsenne syksyn Symppikseen palautekyselyssä, mutta syksyllä koteihin tulee myös Symppis-kerhon esite ja ilmoituslomake, joten silloinkin on mahdollista ilmoittautua, jos ei vielä tiedä.

Kevätaurinkoisin terveisin,

Sanna-ohjaaja

Liite 11. Vanhempien palautekysely.

SYMPPIS-KERHO

VANHEMPIEN PALAUTEKYSELY

1/2

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

Kevät/ syksy 2009

Vastatkaa kysymyksiin oman näkemyksenne mukaan mahdollisimman rehellisesti. Tulen käyttämään vastauksianne opinnäytetyössäni ja kerhotoiminnan kehittämiseksi tulevaisuudessa. Vastauksenne ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä lapsenne tai oma henkilöllisyytenne tule missään vaiheessa ulkopuolisten tietoon.

Lapsen nimi: _____

Vanhemman nimi: _____

1. Onko lapsenne puhunut kerhosta kotona? Jos on, niin mitä hän on kertonut? (esimerkiksi toiminnasta, toisista lapsista, ohjaajasta.)

2. Onko lapsenne tullut mielellään kerhoon? Jos ei, niin onko hän kertonut miksi?

3. Oletteko huomannut, että kerholla olisi ollut vaikutusta lapseenne, hänen itsetuntoonsa, sosiaalisiin taitoihinsa tai hänen koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin? Jos olette, niin miten vaikutus on näkynyt? (mainitse myös jos koette, että kerhosta on ollut haittaa lapsellenne.)

jatkuu

jatkuu

2/2

4. Olisitteko kaivanneet enemmän tietoa kerhosta ja sen toiminnasta tai toivoneet enemmän yhteistyötä kanssani ryhmän aikana? Jos kaipasitte, niin millaista?

5. Onko mielessänne jotain muuta, josta haluaisitte antaa palautetta tai keskustella kerhoon ja lapsenne liittyen?

1.-2.-luokkalaisten vanhemmat: Oletteko kiinnostuneet ilmoittamaan lapsenne mukaan Symppis-kerhoon ensi syksynä?

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Kyllä | <input type="checkbox"/> |
| En | <input type="checkbox"/> |
| En saa sanoa vielä | <input type="checkbox"/> |

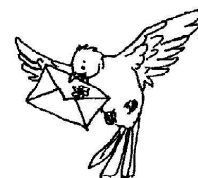
Kiitos vastauksistanne!

Liite 12. Saatekirje opettajien palautekyselyyn. Kevät 2009.

Tervetuloa Symppis-kerhosta!

6.4.2009

Kesäloma koittaa vajaan kuukauden päästä ja Symppis-kerhokin pitää kesätauon. Viimeinen Symppis on 20.5. eli toiseksi viimeisellä kouluviikolla. Syksyllä koulun taas alkaessa Symppiskin palaa mukaan kuvioihin.



Viimeisessä Symppiksessä pidämme lasten kanssa piknikin, joten lapset tuovat herkuja mukanaan kouluun kerhossa syötäväksi. Jos herkuista koituu jotain häiriötä koulupäivän aikana, niin ne voi jättää vaikka askarteluvaraan, josta sitten voin ne hakea kerhon alkaessa.

Kiitoksia vielä kerran teille kaikille kärsivällisyydestä ja ajastanne, kun olette ehtineet haastateltavakseni ja jakaneet tietoaanne ja kokemustanne Symppiksessä olleista oppilaistanne. Välittäkää kiitokset myös haastatteluissa mukana olleille avustajillenne! Minulle mahdollisuus pitää Symppis-kerhoa XXX koululla on ollut aivan mahtava tilaisuus oppimisen kannalta, mutta samalla olen myös saanut toteuttaa itseäni ja saanut vahvistuksen sille, millaista ammatissa haluan toimia "isona" ;-)

Ensi syksynä Symppis jatkuu, mutta sitä ennen toivoisin teidän vielä täyttävän yhden palautekyselyn kerhosta ja siinä mukana olleista oppilaistanne. Kysely on tämän viestin liitteenä ja voitte vastata siihen sähköpostin välityksellä. Voisitteko palauttaa kyselyn 15.5. mennessä niin saan poimittua niistä oppilaiden edistystä koskevan kohdan asiat lasten loppuyhteenvedoon, jonka aion antaa jokaisesta lapsesta hänen vanhemmalleen. Olen pyytänyt vanhemmilta lupaa antaa heidän lapsensa opettajalle kopion yhteenvedosta ja jos sen saan, niin toimitan kopiot koululle viikolla 22.

Toivon, että olette palautetta antaessanne ehdottoman rehellisiä! Olen täysin avoin sekä risuille ja ruusuille. Tässä vaiheessa opiskeluni kaikenlainen palaute on tärkeää ammatilliselle kehittämiselleni.

Ottakaa yhteyttä, jos tulee jotain kysymistä ja tai muuta asiaa kerhoon liittyen.

Kevätaurinkoisin terveisin,

Sanna-ohjaaja

Liite 13. Opettajien palautekysely.

SYMPPIS-KERHO

OPETTAJIEN PALAUTEKYSELY

1/2

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

Kevät/ syksy 2009

Vastatkaa kysymyksiin oman näkemyksenne mukaan mahdollisimman rehellisesti. Tulen käyttämään vastauksianne opinnäytetyössäni ja kerhotoiminnan kehittämiseksi tulevaisuudessa. Vastauksenne ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä oppilaanne tai oma henkilöllisyytenne tule missään vaiheessa ulkopuolisten tietoon.

Oppilaan nimi: _____

Opettajan nimi: _____

1. Onko oppilaanne puhunut kerhosta koulussa? Jos on, niin mitä hän on kertonut? (esimerkiksi toiminnasta, toisista lapsista, ohjaajasta.)

2. Miten toiset oppilaat ovat suhtautuneet siihen, että kyseinen oppilaanne on käynyt Symppis-kerhossa?

3. Oletteko huomannut, että kerholla olisi ollut vaikutusta oppilaaseenne, hänen itsetuntoonsa, sosiaalisiiin taitoihinsa tai hänen koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin? Jos olette, niin miten vaikutus on näkynyt? (mainitse myös jos koette, että kerhosta on ollut haittaa oppilaalle.)

jatkuu

jatkuu

2/2

4. Mitä mieltä olette Sympis-kerhon kaltaisen sosioemotionaalista kehitystä tukevan pienryhmän tarpeellisuudesta koulumaailmassa?

5. Olisitteko kaivannut enemmän tietoa kerhosta ja sen toiminnasta tai toivonut enemmän yhteistyötä kanssani ryhmän aikana? Jos kaipasitte, niin millaista?

6. Onko mielessänne jotain muuta, josta haluaisitte antaa palautetta tai keskustella kerhoon liittyen?

Kiitos vastauksistanne!

Liite 14. Lupakaavake – loppuyhteenvedo.

SYMPPIIS-KERHO

Sanna Naukkarinen Pires
sähköpostiosoite
puhelinumero

LUPAKAAVAKE

HYVÄT VANHEMMAT

Tulen tekemän arviointinkaltaisen loppuyhteenvedon Symppis-kerhon toiminnasta kevään aikana jokaisesta lapsesta erikseen. Kokoan siihen omiin havaintoihini perustuvia huomioita lapsista ja heidän toiminnastaan toisten kerholaisten ja itseni kanssa.

Yhteenvedon ensisijainen tarkoitus on antaa Teille vanhemmille kuva lapsestanne, hänen vahvuuksistaan ja haasteistaan pienryhmässä. Arvioinnissa tarkastelen erityisesti lapsen sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Saatte oman lapsenne arvioinnista oman kopion.

Yhteenvedon toinen tarkoitus jäsentää ryhmätoiminnasta keräämääni tietoa ja käyttää sitä tutkimusmateriaalina opinnäytetyössäni. Lapsenne henkilöllisyys ei tule esille opinnäytetyöni missään vaiheessa.

Yhteenvedon kolmas tavoite on antaa opettajille kuva siitä, miten heidän oppilaansa käyttäytyvät ja toimivat yhteistyössä toisten lasten kanssa luokkahuoneen ulkopuolisessa toiminnassa sekä tukea opettajien kasvatustyötä koulussa.

Tästä syystä pyydän teiltä vanhemmilta lupaa antaa kopio oman lapsenne loppuyhteenvedosta hänen opettajalleen.

LAPSEN NIMI: _____

Ympyröi sopiva vaihtoehto:

Annan luvan antaa kopion lapseni loppuyhteenvedosta ja hänen omalle opettajalleen.

c) Kyllä

d) Ei

Päiväys: ___ - ___ - _____ Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

PALAUTA VIIMEISTÄÄN pp.kk.vvvv

KIITOS!

Liite 15. Loppuyhteenvedon runko.

SYMPPIIS-KERHO**LOPPUYHTEENVETO** 1/2

Sanna Naukkarinen Pires
 sähköpostiosoite
 puhelinnumero

Kevät/ syksy 2009

**YHTEENVETO LAPSEN OSALLISTUMISESTA SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA
 TUKEVAAN KERHOTOIMINTAAN KEVÄT/ SYYSLUKUKAUDELLA 2009.**

Lapsi: _____
Lapsen vanhemmat: _____
Lapsen opettaja: _____
Osallistumisaika: _____

KERHOTOIMINNAN TOTEUTUS:

XXX on osallistunut Symppis-kerho – nimiseen sosioemotionaalisia taitoja tukevaan pienryhmään XXX koululla. Ryhmään on osallistunut yhteensä X lasta ja se on kokoontunut kevään aikana X kertaa. Ryhmän on suunnitellut ja ohjannut sosionomiopiskelija Sanna Naukkarinen Pires. Opiskelija tekee kerhotoiminnasta opinnäytetyönsä ja hänen opinnäytetyön ohjaajansa ovat lehtorit Raija Lundahl ja Timo Hintikka Jyväskylän ammattikorkeakoulusta.

Kevään/ syksyn aikana Symppis-kerhon teemoina ovat olleet muun muassa ...

ALKUKARTOITUSTEN YHTEENVETO

Kerhokauden alussa vanhemmille lähetettiin kysely, jonka tarkoituksena oli lapsen tarpeiden ja taustojen kartoitus. Lapsen opettajaa on haastateltu samoista asioista koulunkäynnin näkökulmasta. Alle on koottu näiden alkukartoituskyselyjen perusteella ja kerhon ohjaajan omien havaintojen perusteella lapsen vahvuuden ja haasteet.

Lapsen vahvuudet

- **Lapsen vahvuudet vanhempien arvioimana:**
- **Lapsen vahvuudet opettajan arvioimana:**
- **Lapsen vahvuudet kerhon ohjaajan arvioimana:**

Lapsen haasteet

- **Lapsen haasteet vanhempien arvioimana:**
- **Lapsen haasteet opettajan arvioimana:**
- **Lapsen haasteet kerhon ohjaajan arvioimana:**

jatkuu

LAPSEN TAVOITTEET SYMPPIIS-KERHOSSA

Symppis-kerhossa lasten tavoitteet ovat määräytyneet sekä hänen vanhempiensa että opettajan näkökulmasta. Tällä tavoin kerhotoiminnassa on pyritty tukemaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä kummassakin hänen tärkeässä elinpiirissään ja tukemaan kasvatustyötä sekä kotona että koulussa.

- Vanhempien asettamat tavoitteet:
- Opettajan asettamat tavoitteet:

LAPSEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTI

Sekä lapsen kotiin vanhemmille että kouluun opettajalle lähetettiin palautekysely, jossa pyydettiin arvioimaan lapsen kehitystä kevätkauden aikana, sekä kerhotoiminnan mahdollisia vaikutuksia. Alle on koottu lapsen tavoitteiden toteutuminen vanhempien, ja opettajan näkökulmasta sekä kerhon ohjaajan havainnointien perusteella kerhossa.

- Tavoitteiden toteutuminen vanhempien näkökulmasta:
- Tavoitteiden toteutuminen opettajan näkökulmasta:
- Tavoitteiden toteutuminen kerhon ohjaaja näkökulmasta:

JATKOSUUNNITELMAT

Vanhemmilla on mahdollisuus ilmoittaa lapsi Symppis-kerhoon syksyllä 2009.

Lapsen jatkaessa syksyllä, hänen kehitystään ja tavoitteitaan uudelle kaudelle arvioidaan kesäloman jälkeen.

Lapsi jatkaa Symppis-kerhossa syksyllä 2009:

KYLLÄ	<input type="checkbox"/>
EI	<input type="checkbox"/>
EI VIELÄ	<input type="checkbox"/>
PÄÄTETTY	<input type="checkbox"/>

Jyväskylässä pv.kk.vvvv

Sanna Naukkarinen Pires
Sosionomiopiskelija, JAMK

Liite 16. Ryhmän toimintasuunnitelman ja arvioinnin runko.

SYMPPIK-KERHO
Sanna Naukkarinen Pires

1 (2)

RYHMÄN TOIMINTASUUNNITELMA

pvä: ____ . ____ . ____

Ryhmä

Ohjaaja	
Läsnäolijat	
Poissaolijat	

Teema ja tavoitteet

Teema	
Yhteinen tavoite	
Lasten yksilö- tavoitteet	
Ohjaajan oppimistavoitteet	

Toiminta

Alkupiiri	
Leikit, harjoitukset ja tehtävät/ tavoitteet	
Loppupiiri ja rentoutus	
(mahd. tehtävä seur. kerraksi)	

jatkuu

jatkuu

SYMPPIK-KERHO
Sanna Naukkarinen Pires

2 (2)

Arviointi

Yhteisten teeman mukais- ten tavoitteiden toteutuminen	
Huomioita yksittäisistä lapsista ja heidän tavoitteistaan	
Ohjaajan itsearviointi	
Lasten mielipiteet	

Liite 17. Lasten palautelomake.

(Huom. 4 x alkuperäinen koko)

Minun mielipiteeni

Tämänkertaisesta Sympiksestä olen seuraavaa mieltä:



ALOITUS.....



TOIMINTA.....



LOPETUS.....



TOISET
SYMPISLÄISET.....



SANNA-OHJAAJA.....

Kiitos palautteesta! Se on tärkeää!