

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / Ylempi AMK

Siiri Salminen

KOULUKURAATTORIN SOSIAALIPEDAGOGINEN RYHMÄTYÖSKENTELY

Lapsinäkökulmainen työskentely lasten sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi

Opinnäytetyö 2013

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaaliala / ylempi AMK

SALMINEN, SIIRI	Koulukuraattorin sosiaalipedagoginen ryhmätyöskentely. Lapsinäkökulmainen työskentely lasten sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi
Opinnäytetyö	85 sivua + 6 liitesivua
Työn ohjaaja	Yliopettaja Minna Veistilä
Toimeksiantaja	Kouvolan kaupunki
Maaliskuu 2013	
Avainsanat	koulukuraattorin toimintamalli, lapsinäkökulmainen työskentely, ryhmämuotoinen työskentely, sosiaalipedagogiikka

Opinnäytetyön aiheena oli koulukuraattorin sosiaalipedagoginen työskentely ryhmän kanssa sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi. Tavoitteena on tarkastella sosiaalipedagogista työtettä ryhmän kanssa kuraattorityön kehittämiseksi sekä ryhmämuotoisen työskentelyn toimivuutta koulukuraattorityössä.

Kehittämistyö pohjautuu teoreettiseen tarkasteluun sosiaalityöstä, koulukuraattorin työnkuvasta sekä kuraattorin työn historiasta. Työskentelyn taustalla olivat sosiaalipedagogiikka ja sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa, kerhotoiminta ja ryhmässä toimiminen. Lisäksi ryhmämuotoista toimintaa tarkastellaan vielä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä ryhmän toiminta perustui lapsilähtöisyyteen.

Kehittämistyön välineinä käytettiin Askeleittain-ohjelmaa, Friends-ohjelmaa sekä Cacciatoren konfliktien selvittämisen keinoja ja Siposen liikennevalomallia.

Ryhmämuotoista toimintamallia voidaan soveltaa samankaltaisissa ryhmämuotoisissa toiminnoissa. Jatkotutkimusaiheiksi nousivat lasten vertaisohjaaminen sekä kuraattorityön kehittäminen ja ajanmukaistaminen sekä koulukuraattoripalveluiden subjektiivisen oikeuden järjestäminen oppilaille ennaltaehkäisevän työskentelyn takaamiseksi.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

SALMINEN, SIIRI Child-Centered Development Regarding School Counselor's Social Pedagogical Work within a Group to Improve and Strengthen Social Skills

Master's thesis 85 pages + 6 attachments

Supervisor Veistilä Minna, Principal Lecturer

Commissioned by City of Kouvola

May 2013

Keywords work pattern of a school counselor, child-centered research, group activity, social pedagogy,

The subject of the following Master's thesis is school counselor's social pedagogical work within a group to improve and strengthen social skills. The objective was to clarify the approach to social pedagogical work within a group, for the means of developing further school counselor's work, and also examining the functionality of working with a group as a counselor.

The theoretical part of the development work handles social work, the job description of the school counselor and the history of the school counselor's work. There is a review in the theoretical part on social pedagogy and social pedagogical social work in schools, activity groups, and functioning in groups. Group activity is also reviewed from the view point of the child-centered research.

The tools used in the research work are the Second step – program, Friends – program, the means of solving conflicts by Raisa Cacciatore and the Traffic light pattern by Ulpu Siponen.

This group formed approach can be applied to similar activities within groups. The subjects that were raised for further research were children's peer supervision, development and modernization of the school counselor's work and rearranging school counselor's services for students to ensure preventive social work.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	SOSIAALITYÖ JA KURAATTORIN TOIMINTAMALLI SEKÄ TYÖN HISTORIA	7
	2.1 Sosiaalityö käsitteenä	7
	2.2 Koulukuraattorityö	8
	2.3 Kuraattorityön prosessi ja menetelmät	12
	2.4 Koulukuraattorityön haasteet	14
3	SOSIAALIPEDAGOGIIKKA JA KERHOTOIMINTA	16
	3.1 Sosiaalipedagogiikka käsitteenä ja toimintana	16
	3.2 Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa	17
	3.3 Kerhotoiminta	19
	3.4 Näkökulmia kerhotoiminnan laatuun	19
4	LAPSI RYHMÄSSÄ JA KERHOSSA	21
	4.1 Ryhmässä toimiminen	21
	4.2 Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot	23
	4.3 Askeleittain-ohjelma	24
	4.3.1 Opetusohjelman keskeiset sisältöalueet	26
	4.3.2 Ohjelman käyttäminen	29
	4.4 Friends- ohjelman perusteet ja teoreettiset periaatteet	29
	4.5 Konfliktien selvittämisen taito	32
	4.6 Liikennevalomalli Siposen mukaan	34
5	RYHMÄMUOTOISEN TOIMINNAN METODOLOGIA	35
	5.1 Lapsilähtöisyys	35
	5.2 Lapsilähtöisyyden tulkinnat ja aikuisroolit	36
	5.3 Lapsilähtöinen pedagogiikka	37
	5.4 Sosiaalinen ja vastavuoroisena vaikuttajana toimiva lapsi	42
	5.5 Lapsikäsitteet sosiaalityössä	42

5.6	Lapsi aloitteellisena toimijana, leikkijänä ja kertojana	43
5.7	Kehittämistyö lapsen tuottamana	44
5.8	Askeleittain – tuntien toteuttaminen ja kerhotoiminnan tausta	46
5.9	Kerhon tavoitteet	52
5.10	Kerhotoiminnan suunnittelu ja tavoitteet	53
6	KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS	54
6.1	Kerhotoiminnan toteutus 2. luokalla. Sosiaalisten taitojen vahvistaminen Pomppu-kerhossa	54
6.2	Pomppu – mitä muistan, mitä opin? Kerhotoiminta 3. luokalla.	64
6.3	Kerhotoiminnan toteutus 3. luokalla	64
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	69
7.1	Prosessin arviointi	69
7.2	Aikuisen rooli	70
7.3	Sosiaalipedagogiikka kuraattorityön tukena työskentelyssä lasten kanssa	71
7.4	Lasten rooli ja ajattelu ryhmässä	71
7.5	Kerhotoiminnan suunnittelu ja toteutus luottamussuhteessa lapsen kanssa	72
7.6	Opettajan arviointi kehittämistyön toteutumisesta	73
7.7	Käytettyjen mallien arviointi	73
7.8	Koulukuraattorityön arviointi	74
8	POHDINTA	75
	LÄHTEET	78
	LIITE 1. POMPPU-KERHON KOTITEHTÄVÄ 1. : KUKIPASO - MALLI	86
	LIITE 2. VILLIPETO-KOTITEHTÄVÄN OHJEISTUS VANHEMMILLE	87
	LIITE 3. KUKIPASO-MALLIN DOKUMENTOINNIT VANHEMMILTA	90
	LIITE 4. POMPPU-KERHON PALAUTELOMAKE VANHEMMILLE	91
	LIITE 5. SELVITYS KERHOTOIMINNASTA JA TUTKIMUSLUPA	92
	LIITE 6. TODISTUS KERHOTOIMINTAAN OSALLISTUMISESTA	93

1 JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö käsittelee koulukuraattorin sosiaalipedagogista työskentelyä ryhmän kanssa sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. Aihevalinta perustuu koulukuraattorityön erilaisiin variaatioihin suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulukuraattorityö nähdään koulun sosiaalityönä sekä sosiaalipedagogisena työnä kouluissa. Toimin itse koulukuraattorina Kouvolan kaupungissa ja oma näkemykseni työstäni on sosiaalipedagogisesti suuntautunut. Halusin nostaa sosiaalipedagogisen työn ryhmien kanssa enemmän esille koulukuraattorityön variaatioissa. Kehittämistyötä toteutettiin kolmen vuoden ajan. Kehittämistyön päämääränä oli selvittää sosiaalipedagogisen ryhmätyöskentelyn vaikutuksia sosiaalisten taitojen tukemiseksi.

Kehittämistyön teoreettinen tausta perustuu sosiaalipedagogiikkaan, lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja lapsilähtöisyyteen. Sosiaalipedagoginen työ koulussa avaa tutkimuksen teoreettista taustaa paneutumalla juuri siihen, mitä koulukuraattorin työ koulussa on. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tarkastelen lasta aloitteellisena toimijana, leikkijää ja kertojana. Lapsi on sosiaalisena ja vastavuoroisena vaikuttajana. Tämän kehittämistyön kannalta lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tärkeä osa-alue on lapsi tutkimusaineiston tuottajana. Lapsilähtöisyys ja aikuisroolit ohjaavat toimintaa kerhon ohjaavana aikuisena. Kuraattorityön historiallinen katsaus avaa taustoja koulukuraattorin sosiaalipedagogiseen työskentelyyn.

Pidin yhdessä erityisopettajan kanssa kehittämistyöhön osallistuneille lapsille ensimmäisellä luokalla Askeleittain-ohjelmaa. Tämä ryhmämuotoinen sosiaalisten taitojen tukemiseksi kehitetty ohjelma oli suunnattu koko luokalle. Tästä seurasi ajatus jatkaa muutamien oppilaiden kanssa pienryhmätoimintana sosiaalisten taitojen harjaannuttamista. Tämä pienryhmätoiminta toteutettiin kerhotoimintana kouluajan puitteissa. Kerhotoiminnan materiaaleina käytimme Askeleittain-materiaalia sekä Friends -materiaalia.

Lopuksi pohdin kehittämistyötä ja arvioin sosiaalipedagogista, ryhmämuotoista työskentelyä lasten kanssa sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi.

2 SOSIAALITYÖ JA KURAATTORIN TOIMINTAMALLI SEKÄ TYÖN HISTORIA

2.1 Sosiaalityö käsitteenä

Kuraattorityö on ennaltaehkäisevää sosiaalityötä kouluilla. Sosiaalityö on kansainvälinen ammatti, jonka ydinpiirteet määrittyvät riippumatta alkuperäisistä lähtökohdista, ympäröivän yhteiskunnan vauraudesta, yhteiskuntajärjestelmästä tai sosiaalipoliittisista orientaatioista. Sosiaalityön tehtävänä on lisätä vuorovaikutusta ihmisen ja ympäristön välillä käyttäen sosiaalityön menetelmiä. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi sosiaali- ja käyttäytymisteoreettista ja yhteiskunnan järjestelmiä koskeva tieto ja sen soveltamiseen tarvittava taito. Sosiaalityön toisena tavoitteena on ihmisen hyvinvoinnin lisääminen edistämällä itsenäistä elämäntilannetta sekä tukemalla sosiaalisissa muutoksissa ja ihmissuhdeongelmissa. Sosiaalityön tehtävänä on puutteellisten sosiaalisten olojen ja vaikeiden elämäntilanteiden parantaminen. Sosiaalityöllä pyritään vähävoimaisten yksilöiden ja ryhmien toimintaedellytysten, osallisuuden ja elämäntilanteen vahvistamiseen. Sosiaalialan työ perustuu ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteisiin. Sosiaalityö on muutostyötä. (Kanaoja, Lähteinen & Marjamäki 2010, 286 - 301.)

Sosiaalityötä tehdään yhteisötasolla ja yksilötasolla. Yksilötasolla tai perheiden elämään sosiaalityö vaikuttaa vahvistamalla yksilön toimintaedellytyksiä ja elämäntilannetta. Sosiaalityöntekijät neuvovat ja ohjaavat asiakkaitaan yksilökohtaisessa sosiaalityössä henkilökohtaisesti. Sosiaalityöntekijät selvittävät asiakkaiden kanssa asiakkaan ongelmia ja järjestävät viranomaisverkostoissa asiakkaalle tarvittavia tukitoimia. Tukitoimilla ylläpidetään ja edistetään asiakkaan ja asiakkaan perheen turvallisuutta ja suoriutumista arjesta. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Yhteistyöllä tarkoitetaan sosiaalisten ongelmien syntymisen ehkäisyä yhteisöissä sekä ihmisten vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuuden vahvistamista lähiyhteisöjensä kehittämiseen. Yhteistyössä sosiaalialan ammattilaiset auttavat yksittäisiä asiakkaita tai ryhmiä lisäämään omien yhteisöjensä hyvinvointia. Sosiaalialan ammattilaiset auttavat luomaan verkostoja yhteisön jäsenten, eri hallinnonalojen virkamiesten sekä järjestöjen ja muiden tahojen kesken. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

2.2 Koulukuraattorityö

Tässä kehittämistyössä koulukuraattorin työtä tarkastellaan nyky-yhteiskunnassa tehtävän kuraattorityön kautta. Kuraattorityön historiassa on kuitenkin sosiaalipedagoginen suuntaus, joka on tämän opinnäytetyön kannalta olennainen tieto.

Koulukuraattorityötä on tehty jo sadan vuoden ajan. Kuraattorityön edelläkävijämaita ovat Yhdysvallat ja Englanti. Kuraattorityön kehitys ja aloittaminen on ollut hyvin vaihtelevaa. Joissakin maissa kuraattoritoiminta on jo pitkällä, jossain kuraattorityötä vasta aloitellaan. Kaikkialla maailmassa ei vielä tunneta koulun sosiaalityötä kuraattorityön näkökulmasta. (Kurki ym. 2006, 12) Kuraattorityö, koulun sosiaalityö, on vielä kehittyvä ammatti. Kuraattorityö on myös osa naisen historiaa. Naiset loivat 1900-luvun alussa kuraattorityöstä uuden ammatin itselleen. Kuraattorityötä on tehty maailmalla usealla eri nimikkeellä. Nimike koulukuraattori on käytössä Suomessa ja Ruotsissa. Useimmiten kuraattorin ammattinimike on School social worker. Suomessa käytettävä nimike ”kuraattori” tulee latinan sanasta ”cura”, joka tarkoittaa huolenpitoa, tai ”curo”, joka tarkoittaa välittämistä ja huolenpitoa. (Kurki ym. 2006, 12 - 13.)

Kuraattorityön alkuhistoria on yleismaailmallisessa oppivelvollisuudessa. Koulunkäynnin tullessa pakolliseksi tarvittiin erityinen ammattikunta, jonka tehtävänä oli huolehtia lasten ja perheiden koulunkäynnin tuesta ja valvonnasta. Ensimmäiset ”koulukuraattorit” palkattiin koululautakuntien toimesta Englannissa 1880-luvun loppupuolella ”koulunkäynnin valvoja”-nimikkeellä. Koulunkäynnin valvojat valvoivat lasten koulunkäyntiä ja huolehtivat lasten ja perheiden tukemisesta. Koulunkäynnin valvojien työ perustui tietoon sekä henkilökohtaisista ongelmista että sosiaalisista ja taloudellisista epäkohdista, jotka vaikuttivat lapsen koulunkäyntiin. (Kurki ym. 2006, 12.)

Yhdysvalloissa syntyi 1900-luvun alussa ammattikunta, jonka nimike oli ”visiting teachers”. Tämän ammattikunnan tehtävänä oli tukea lasten koulunkäyntiä. Samanlaisesti New Yorkissa, Bostonissa ja Hartfordissa alkoi koulun sosiaalityö. Nimikkeeltään koulun sosiaalityö oli ”home and school visiting”. Nimike kertoo työstä kuvaavasti; se oli yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Tämä työ loi pohjan nykyiselle kuraattorityölle. (Kurki ym. 2006, 13.)

Yhdysvalloissa kuraattorityö on ollut aina yhteydessä kasvatustyöhön. Yhdysvalloissa toimittiin Jane Addamsin sekä Mary Richmondin tradition pohjalta. Richmondilaiset keskittyivät psykologisiin ongelmiin, jotka haittasivat lasten koulunkäyntiä ja addamsilaiset painottivat kasvatusta ehkäiseviä ympäristötekijöitä. Sekä Richmond että Addams olivat vuosisadan vaihteessa vahvoja yhteiskunnallisia vaikuttajia Yhdysvalloissa. Kumpikin tunsi tarvetta vaikuttaa yhteiskunnan heikko-osaisten tukemiseen ja auttamiseen. Richmond tunnetaan case workin perustajana ja Addams settlementityön käynnistäjänä. (Kurki ym. 2006, 13.)

Koulukuraattorin työssä ja työn ohjelmissa maailmalla on paljon yhteistä mutta myös merkittäviä eroja. Koulun sosiaalityössä on sellaisia arvoja, päämääriä ja periaatteita, jotka ylittävät kulttuuriset ja historialliset erot ja yhdistävät kuraattorityötä maailmalla. Lasten oikeudet saavat kuraattorit näkemään itsensä lasten asianajajina. Kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden suora ohjaus, opettajien konsultointi, oppilaiden asioiden ajaminen ja yhteistyö eri viranomaisten kanssa ovat koulukuraattorin päätehtäviä kaikkialla maailmassa. Eroavaisuudet liittyvät lähinnä ammattinimikkeisiin, työn pätevyysvaatimukseen, sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan suhteeseen sekä organisaatioihin, jotka toteuttavat työtä. Yhtenä erona voidaan pitää myös aineellisen avun antamista. Esimerkiksi Taiwanissa aineellisen avun antaminen on tärkeä osa kuraattorin työtä, kun taas esimerkiksi Suomessa, Ruotsissa ja Japanissa se ei kuulu ollenkaan kuraattorin tehtäviin. (Kurki ym. 2006, 14.)

Suomessa kuraattorityö on aloitettu neljäkymmentä vuotta sitten. Suomessa kuraattorityön kehitys alkoi vuonna 1966. Silloin perustettiin ensimmäiset kuraattorin virat Kotkaan ja Helsinkiin. Kuraattorityö syntyi kasvatustieteiden tutkimuskeskityksen rinnakkaiseksi työmuodoksi. Kouluongelmien selvittely oli kasvatustieteiden keskeistä työsisältöä, mutta 1960-luvulla kasvatustieteiden oli vaikea tyydyttää psykologis-pedagogista tarvetta, mitä koululaitos odotti. Kuraattorityön esivaiheita on nähtävissä myös apukouluoppilaiden jälkihuoltotyössä. Kuraattorityön taustoihin vaikutti myös peruskoulun tulo Suomeen. Siirtymävaihe aiheutti pelkoja opettajissa ja tilanteeseen odotettiin psyykkisen oppilashuollon palveluita. (Kurki ym. 2006, 15.)

Kuraattoreiden työhön kuului aluksi lasten käytöshäiriöiden selvittäminen. Käytöshäiriöiden taustalla nähtiin muuttoliike maalta kaupunkiin. Lapsilla oli vaikeuksia sopeutua kaupunkielämään ja koulunkäynti tuotti ongelmia. Yhteiskunnan muu-

tokset näkyivät vanhempien suhtautumisessa lapsiinsa; vanhemmat kokivat itsensä riittämättöminä kasvattajina. (Kurki ym. 2006, 15.)

Koulukuraattorin virkoja perustettiin hitaasti, koska 1960-luvun koulukomiteat arvostivat koulupsykologityötä enemmän kuin kuraattoreiden ammattiosaamista. Psykososiaalinen työ keskittyi Etelä-Suomeen, joten vain pieni osa Suomen lapsista sai psykososiaalista tukea koulunkäyntiin. (Kurki ym. 2006, 15.)

Kuraattorityö oli aluksi tekijänsä näköistä. Toimenkuva oli kiinni työn tekijästä. Toimenkuvaan vaikutti se, mihin työntekijä halusi painottaa ja mikä oli alueellinen ongelma. Kuraattorityötä ei nähty sosiaalityönä vaan se oli aluksi pedagogisesti suuntautunutta. Työn alkuvaiheessa nousi esiin sukupuoli- ja ikäkysymys. Työhön haluttiin miehiä, koska nähtiin, että mies on hyvä kuraattori ja ammattikunta oli naisvaltainen. Nuoruuden etuna nähtiin pätevyys, sillä kokemusta ei arvostettu. Yleinen ajatus oli, että nuorten oli helpompi lähestyä nuorta kuraattoria, joka oli lähellä nuorten omaa ikää. Toisaalta kuraattorin nuorta ikää pidettiin myös haittana, koska kuraattori saattoi olla liian innokas ja samaistua nuoriin. Kuraattorin työssä koulumaailman tuntemusta pidettiin tärkeänä ja mietittiin, olisiko kuraattorilla hyvä olla opettajan koulutus. Persoonana oli kuitenkin tärkeä hyvän kuraattorin määrittelijä. Kuraattorin tuli olla vahva persoona, rohkea ja yhteistyökykyinen, joka tietää mitä tekee. (Kurki ym. 2006, 16.) Kuraattoripalveluihin alettiin kiinnittää huomiota erityisesti 1970-luvulla, jolloin siirryttiin peruskouluihin. Koulutyössä pidettiin tärkeänä oppilaiden terveen kasvun ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tukemista, jotta oppilas saavuttaisi peruskoulun tavoitteet. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Koulukuraattoreiden päävastuualueeksi ehdotettiin yhteisötoimintaa ja koulupsykologien yksilötoimintaa sekä näiden kahden yhteisvastuualueeksi perhetoimintaa. Noin kahdenkymmenen vuoden jälkeen kuraattorityön alkamisesta toteutettiin koulun psykososiaalisen työn lakisääteistäminen vuonna 1990. Eduskunta hyväksyi lain ja asetuksen lastensuojelulain muuntamisesta. Uudistettu laki ei kuitenkaan velvoittanut vielä kuntia perustamaan koulukuraattorin virkoja. Lakiuudistuksen myötä koulukuraattoreiden ammatti-identiteetti selkiytyi. 1990-luvulta alkaen lasten ja perheiden ongelmat ovat monimutkaistuneet ja syventyneet. Lama-aika ja sen aiheuttamat säästöt jarruttivat kehitystä. Kuraattorityön ammatillistuminen näkyy kuitenkin perustettujen virkojen määrinä, koulun tietopainotteisuuden kritiikkinä, koulujen ilmapiirien paran-

tumisena sekä kokonaisvaltaisemman huolenpitokulttuurin vaatimuksena. (Kurki ym. 2006, 19.)

Lastensuojelulaki määrittelee että ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta. Ehkäisevää lastensuojelua on myös kunnan muiden palvelujen piirissä silloin, kun lapsi tai perhe ei ole lastensuojelun asiakkaana.

Lastensuojelulaissa määritellään myös, että kunnan on sosiaali- ja terveydenhuoltoa, opetustointia sekä muita lapsille, nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja järjestäessään ja niitä kehittäessään huolehdittava siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan vanhempia, huoltajia ja muita lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä lasten kasvatuksessa ja saadaan selville lasten, nuorten ja lapsiperheiden erityisen tuen tarve. Kunnan tulee järjestää koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat kunnan perusopetuslaissa (628/1998) tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä. (Lastensuojelulaki 407/2007.)

Perusopetuslaki 477/ 2003 määrittelee oppilashuoltopalveluita siten, että oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut. (Perusopetuslaki 477/ 2003, 31 a§.)

Koulun sosiaalityö on lapsi- ja nuorisososiaalityötä ja osittain myös perhesosiaalityötä. Koulukuraattorin työ on yhteisösosiaalityötä silloin, kun sitä tehdään kouluyhteisötasolla ja siinä pyritään edistämään kouluyhteisön hyvinvointia. Koulukuraattorityön tavoite on oppilaan hyvinvoinnin, myönteisen kokonaiskehityksen ja koulunkäynnin tukeminen. Lisäksi kuraattorityöllä pyritään hyvinvoinnin edistämiseen sosiaalityön keinoin. Koulukuraattori työskentelee kouluissa, jolloin palvelu on helposti saatavaa lähipalvelua. Oppilaat tulevat koulukuraattorin asiakkaiksi opettajan, vanhempien tai oppilashuoltotyöryhmän aloitteesta tai oppilaan omasta aloitteesta. Myös lastensuoje-

lu, perheneuvola, nuorisotoimi, poliisi tai psykiatrian poliklinikka voivat olla aloitteentekijänä asiakkuudessa. Asiakkuuden perusteena ovat yleensä käyttäytyminen, sosiaaliset suhteet, perheeseen liittyvät ongelmat, tunne-elämän ongelmat tai koulunkäyntijärjestelyihin ja oppimiseen liittyvät ongelmat. Koulunkäynnin nivelvaiheessa työskentely on tärkeää oppilaan koulupolun turvaamiseksi. Varsinkin yläluokilla työskentely oppilaan opetusjärjestelyjen arvioinnin ja ohjauksen suhteen vanhempien ja koko oppilaan tukiverkoston kanssa on erityisen tärkeää. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

2.3 Kuraattorityön prosessi ja menetelmät

Kuraattorityössä prosessi etenee oppilaan tilanteen kartoituksesta ja tuentarpeen arvioinnista eteenpäin. Koulukuraattori tekee oppilaalle sosiaalisen selvityksen liittyen oppilaan koulunkäyntiin, opiskeluun, oppimisympäristöön, oppilaan henkilökohtaiseen toimintakykyyn, vointiin ja jaksamiseen, perhe- ja kotitilanteeseen, kaverisuhteisiin, harrastuksiin ja vapaa-aikaan. Tavoitteena on kartoittaa oppilaan ja perheen voimavaroja ja riskitekijöitä. Kartoitus voidaan tehdä yhteistyössä oppilaan, perheen ja opettajan sekä tarvittaessa lastensuojelun sosiaalityöntekijän sekä muun tukiverkoston kanssa. Asiakasprosessin aikana pyritään arvioimaan tavoitteiden toteutumista. Asiakkuus päätetään asiakkaan ja huoltajan kanssa. Asiakkuus päättyy joko tarpeen päättymiseen tai ohjaukseen koulun ulkopuolisen tukitoimen piiriin. Sosiaaliseen selvitykseen perustuvia toimia ovat koulukuraattorin ohjaus- ja tukikeskustelut, koulunkäyntijärjestelyt sekä ohjaus koulun omien sisäisten palveluiden (kouluterveydenhuolto, koulupsykologi) tai ulkopuolisten tukitoimien piiriin. Sosiaaliseen selvitykseen liittyviä lausuntoja koulukuraattorit tekevät pyydettyä koulun ulkopuolisille tahoille. (Kuraattorityön prosessi.)

Koulukuraattorit työskentelevät lapsikeskeisiä työmenetelmiä käyttäen. Työmenetelmissä korostetaan lapsen kuulluksi tuleamista ja aitoa kohtaamista. Erityisen tärkeää on, että lapsi kokee tulleen kuulluksi. (Kurki ym. 2006, 28 - 29.)

Yksilöllisissä tukikeskusteluissa lapsella on mahdollisuus keskustella itselleen tärkeistä asioista ja käsitellä tunteitaan ja ajatuksiaan aikuisen kanssa. Keskustelujen apuna käytetään esimerkiksi verkostokarttaa, erilaisia tunne- ja muita keskustelukortteja, pelejä, monistepohjia tai itsenäistyvän nuoren roolikarttaa. Koulukuraattori voi myös

käyttää oman koulutuksensa ja kiinnostuksensa mukaan ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä työtapoja tai NLP-menetelmiä. (Kurki ym. 2006, 28 - 29.)

Koulukuraattorit tekevät luokka- ja ryhmähavainnoiteja osana asiakastyötä. Oppilaisista voidaan tehdä teemaryhmiä. Teemoina voivat olla esimerkiksi sosiaaliset taidot, kiusaaminen tai masentuneisuus. Ryhmien kanssa työskenneltäessä kuraattori käyttää yleensä työparia, kuten erityisopettajaa, kouluterveydenhoitajaa tai koulupsykologia. vanhempien kanssa tehtävissä tapaamisissa tuetaan vanhemmuutta lapsen tai nuoren koulunkäynnin ohella. Yhtenä työmuotona kuraattori saattaa toteuttaa vanhempien vertaisryhmiä. (Kanaoja 2010, 286 - 301.)

Koulukuraattorin yhtenä tärkeänä tehtävänä on saada lasta tai nuorta tukevia resursseja ja verkostoja toimimaan yhdessä oppilaan hyvinvointia tukevasti. Paljon tukea tarvitsevat oppilaan asioissa kuraattorin työprosessi saattaa kestää useita vuosia. Oppilaat saattavat kohdata koulun ulkopuolella tai koulussa erilaisia odottamattomia tilanteita, jotka edellyttävät kriisityön järjestämistä koulussa. Koulukuraattori toimii koulullaan kriisiryhmän jäsenenä ja on suunnittelemassa ja toteuttamassa tarvittavia toimenpiteitä. Kriisityössä tuetaan myös yksittäistä oppilasta. Olennainen osa kuraattorin työtä on koulun henkilökunnan konsultaatio ja opettajien kanssa tehtävät keskustelut. Keskusteluissa mietitään opetuksen tukemista koulun keinoin. Samalla arvioidaan yksittäisten oppilaiden tukiprosesseja ja suunnitellaan tilanteen puheeksi ottamista ja tarvittavaa yhteistyötä vanhempien kanssa. Keskeisenä tehtävänä on myös yhteistyö koulun rehtorin kanssa. Vanhempien neuvonta on tärkeä osa koulukuraattorin työtä. Koulukuraattori neuvoo vanhempia nuoren elämään liittyvissä kasvatuksellisissa asioissa. Tällaisia ovat esimerkiksi kasvatusasiat, pelaaminen ja netin käyttö, vapaa-ajan vietto, päihteiden käyttö ja seurusteluasiat. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyvä määrä asettaa haasteensa koulukuraattoreiden työskentelyyn. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Koulukuraattorit toimivat alueellisissa yhteistyöryhmissä edistääkseen alueellisesti lasten ja nuorten hyvinvointia, kehittääkseen alueen palveluita sekä ehkäistääkseen sosiaalisten ongelmien syntymistä. Koulukuraattorit osallistuvat myös koulun sosiaalityön asiantuntijoina alueellisiin tai kuntakohtaisiin eri hallintokuntien työryhmiin ja projekteihin. Verkostoituminen on välttämätöntä, jotta eri toimijoiden osaaminen ja

resurssit tulevat monipuolisesti lasten, nuorten ja perheiden saataville. (Kanaoja 2010, 286 - 301.)

2.4 Koulukuraattorityön haasteet

Koulukuraattorityön kehittäminen kuuluu olennaisena osana oppilashuoltotyöhön ja kuraattorityön menetelmien kehittämiseen. Muutokset lasten ja nuorten elämäntavoissa ja olosuhteissa asettavat uusia haasteita koulukuraattorityölle. Media vaikuttaa osaltaan nuorten maailmankuvan syntyymiseen välittämällä erilaisia uhkakuvia. Seksuaalisuuden ylikorostaminen ahdistaa ja hämmentää nuoria. Lasten ja nuorten netti- ja peliriippuvuudet ovat lisääntyvä ongelma. Perherakenteiden muutokset, työelämän kovenneet vaatimukset ja läheisten muodostamien tukiverkostojen vähäisyys asettavat paineita vanhemmuudelle. Oppilaiden lisääntynyt koulunkäynnin motivaation puute ja koulupinnaus liittyy usein näköalattomuuteen tulevaisuudesta. Näköalattomuuden lisäksi yhä useampi opillisesti menestyvä oppilas ahdistuu tulevaisuuden kilpailusta ja suorituspainesta. Koulukuraattorityössä korostuu yhä enemmän reflektiivinen työote ja reagoiminen yhteiskunnan muutoksen tuomiin ongelmiin. Suurimmat haasteet ovat syrjäytymisen ehkäisy ja nuorten tulevaisuus peruskoulun jälkeen. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Koulukuraattorilla ei ole asiakastietojen dokumentointivertoutta. Dokumentointiohjeistuksiin vaikuttavat kunnan omat ohjeistukset tai se, minkä hallintokunnan alla kuraattori toimii. Yhtenäinen asiakastietojen ja oppilashuoltotyön kirjaaminen mahdollistaisivat koulukuraattorityön valtakunnallisen ja kuntatason tilastollisen seurannan. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Oppilaiden subjektiivinen oikeus koulukuraattoripalveluihin ei toteudu tällä hetkellä. Haasteena on myös koulukuraattorityö esiopetuksessa. Koulukuraattorin työalueeseen kuuluvien koulujen ja oppilaiden määrä vaihtelee alueittain. Oppilasmäärä vaihtelee sadoista kahteen tai kolmeen tuhanteen ja koulujen määrä yhdestä pariinkymmeneen. Oppilaiden ja koulujen määrä vaikuttaa siihen, miten kuraattori pystyy tekemään ennaltaehkäisevää työtä. (Kanaoja ym. 2010, 286 - 301.)

Koulukuraattoreiden paikkaa lapsipalveluiden ammattikentässä on pyritty määrittelemään eri näkökulmista. Jauhiainen (1993, 264) määrittelee kuraattorityön paikan tarkastelemalla oppilashuoltoa osana lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa uusintamisjärjestel-

mää. Jauhiainen toteaa tutkimuksessaan, että moderni oppilashuolto muodostaa eräänlaisen turvaverkon, joka on valmis tarttumaan koko kapasiteetillaan horjahteleviin ja putoileviin oppilaisiin. Psykososiaalinen oppilashuolto pyrkii ehkäisemään normaaliuralta poikkeavia oppilaita. Jauhiainen näkee kuraattoreiden paikan normaaliuden maailmassa. (Jauhiainen 1993, 264.)

Uusitalo (1998) tarkastelee kuraattorin työtä osana koulun ammattijoukkoa. Uusitalo toteaa, että kouluista on tullut huoltamoita. Elämän perustarpeet ohittavat tiedonjonon ja kysytään, jaetaanko sivistystä vai sosiaalipalveluita. Opettajan ja oppilaan suhde ei ole enää koulun tärkein ja hallitsevin ihmissuhde. Opettajan rinnalle on tullut joukko aikuisia huolehtimaan oppilaan hyvinvoinnista. (Uusitalo 1998.)

Kuraattorityön tavoite kertoo kuraattorityön tarpeesta. Jos oppilas tarvitsee tukea koulunkäynnin loppuun saattamiseksi ja päästötodistuksen saamiseksi, tarvitaan opettajan, perheen ja kuraattorin tukea sekä yhteistyötä. Kuraattorityön tarpeesta kertoo myös kuraattoreiden ajankäyttö. Työskentelyaika painottuu oppilaskohtaiseen työhön, vaikka alun perin kuraattorityön tuli olla ennaltaehkäisevää työskentelyä. Kuraattorien toimintamallit vaihtelevat ennaltaehkäisevästä työstä korjaavaan työhön. Tämä kertoo kuraattorityön erilaisista toimintamalleista ja työn erilaisista reunaehdoista. Kuraattoreita työllistävät pääasiassa oppilaiden motivoimattomuus koulutyöhön, työrauhaongelmat, mielenterveysongelmat, päihteet, oppimisvaikeudet ja kiusaaminen. Ongelmat liittyvät usein toisiinsa. Viime vuosien uudet ongelmat ovat liittyneet matkapuhelimen ja tietokoneiden käyttöön. Kuraattoreita työllistävät ongelmat ovat monimutkaistuneet ja osa kuraattoreista kokee riittämättömyyttä. Kuraattorit eivät välttämättä pääse työhönsä aina tavoitteisiinsa. Tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat resurssien puute, koululaitosten vanhoillisuus, joustamattomuus ja muuttumattomuus, koululaitosten heikkotasoinen esimiestoiminta, kiireinen elämänrytmi, visioiden puute ja kehittymättömät vuorovaikutusrakenteet. Koulun hektisyys ja sirpaleisuus, opettajien väsyminen ja puutteellinen koulutus, opetuksen tietopainotteisuus ja opettajan työnkuvan kapealaisuus luovat tarpeen kuraattorityölle, mutta toisaalta myös jarruttavat kuraattorityön onnistumista. Koulujen kulttuuri ei kehity yhteiskunnan kehityksen mukana. (Kurki ym. 2006, 20 - 23.)

3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA JA KERHOTOIMINTA

3.1 Sosiaalipedagogiikka käsitteenä ja toimintana

Sosiaalipedagogiikan tarkastelun kohteena on yksilön kasvun sosiaalinen luonne. Sosiaalipedagogiikassa yhdistyy kasvatustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen näkökulma. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa painopiste sijoittuu yksilön ja ryhmän kokonaistilanteen tarkasteluun. Ammatillinen sosiaalipedagoginen toiminta tapahtuu yhteiskunnan muutos- ja murrosvaiheessa. Tämä tarkoittaa yksilöiden ja ryhmien sosiaalisten ja pedagogisten ongelmien yhteydessä annettavaa tukea. Tavoitteena on saada yksilö tai ryhmä sopeutumaan yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on kohdata yhteiskunnan epäkohtia, auttaa huono - osaisia, edistää hyvinvointia, oikeudenmukaisuutta, yhteiskuntarauhaa, yksilön vapautta, yhteiskuntavastuuta, yhteisöllisyyden kokemista ja osallistamista sekä ehkäistä syrjäytymistä ja leimaantumista. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14 - 25) Sosiaalipedagogiikka on toimintatiede ja toiminnallinen oppiala, joka näkyy sosiaalialan työssä. (Ranne 2002, 121 - 135.)

Sosiaalipedagogiikan katsotaan syntyneen jo antiikissa. Filosofeista mm. Aristoteles ja Platon tarkastelivat kasvatuksen yhteiskunnallista ja poliittista merkitystä. Aatehistoriallisen näkökulman mukaan sosiaalipedagoginen ajattelu olisi lähtöisin keskiajalta. Sosiaalihistoriallisesti ajatellen sosiaalipedagogiikka olisi syntynyt vastauksena teollistumisen ja kaupungistumisen aiheuttamiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. (Hämäläinen 1999, 39 - 67.)

Sosiaalipedagogiikka on luonteeltaan reformistista, koska se pyrkii uudistamaan yhteiskuntaa. Sosiaalisen reformismin tarkoitus on kehittää ratkaisuja mm. yhteiskunnan ongelmiin, sivistystyön kehittämiseen, lasten ja nuorten kasvuolojen parantamiseen ja yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollistamisen pedagogisin keinoin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14 - 25.)

Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalipolitiikka täydentävät toisiaan tieteinä; sosiaalipolitiikka vaikuttaa yhteiskuntaan ulkoapäin esim. lainsäädännön avulla ja sosiaalipedagogiikka sisältäpäin kasvatuksen keinoin (Hämäläinen 1997, 14 - 25). Sosiaalipedagogiikka on Suomessa uusi tieteenala ja melko laaja-alainen käsite. (Ranne 2002, 121 - 135.) Sosiaalipedagogisen työn kohteena on ihmisen elämänkaari kokonaisuutena. Sosiaalipedagoginen työ koostuu eritasoisista työmuodoista. Tällaisia työmuotoja ovat

esimerkiksi yksilöllinen ohjaus ja neuvonta, ryhmässä ja ryhmän kautta tapahtuva pedagoginen vaikuttaminen, erilaisissa yhteisöissä toimiminen ja ihmisten aktivoiminen toimintaan. Lisäksi sosiaalipedagogisena työnä nähdään myös pedagoginen perhetyö eli perhekasvatus sekä vanhempainkasvatus. Kaikilla tasoilla on tärkeintä pyrkiä sosiaalisten ongelmien ehkäisyyn ja lievittämiseen, yksilön yhteiskunnallisen identiteetin vahvistamiseen ja selkiyttämiseen, elämänhallinnan tukemiseen sekä osallisuuden ja osallistumisen edistämiseen. (Hämäläinen 1999, 39 - 67.)

Sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteet ovat yksilön itse apuun auttaminen, yhteisön kasvatuspotentiaalin sekä yksilön tai yhteisön itsekasvatuspotentiaalin vahvistaminen, toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Yksilöltä odotetaan yleensä itsetietoista yhteiskunnan jäsenyyttä. Tämä tarkoittaa, että yksilö luo kriittisen ja vastuullisen suhteen siihen yhteiskuntaan, jossa elää ja johon kuuluu. Sosiaalipedagoginen toimija, yleensä sosiaalialan ammattilainen on vuorovaikuttaja, jonka tehtävänä on toimia sosiaalisten ja kasvatuksellisten muutosten edistäjänä, epävirallisen ja virallisen järjestelmän välimaastossa toimijana sekä eri kulttuurien tulkkina. Sosiaalipedagogiikan auttamismenetelmä on vuorovaikutus, jossa kaikki osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja edistävät toisissaan muutosta kaikkien osapuolten itsemääräämisoikeutta kunnioittaen. (Peni ym. 2000.)

3.2 Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa

Useimmissa Euroopan maissa koulun sosiaalityöhön on vaikuttanut sosiaalipedagoginen näkökulma. Tällaista näkökulmaa ei ole ollut Englannissa tai Pohjois-Amerikassa. Sosiaalipedagoginen ammattikunta on tullut Euroopassa tunnetuksi jo 1940-luvulla. Sosiaalipedagogiikalla nähdään olevan paljon yhteistä koulun sosiaalityön kanssa. Saksassa koulusosiaalityön alku oli sosiaalipedagogiikassa 1970-luvulla. Koulun sosiaalityötä voitaneen pitää sosiaalipedagogiikan laajentumana kouluissa. Sosiaalityö tuli kouluihin vasta sosiaalipedagogiikan jälkeen. Venäjällä sosiaalityö ja sosiaalipedagogiikka on pidetty erillään opintokokonaisuuksien koulutusstandardien vuoksi. (Kurki ym. 2006, 13 - 14.)

Sosiaalipedagogiikasta löytyy paljon hyviä näkökulmia koulun tarkastelemiseen sekä koulun ja kuraattoritoiminnan kehittämiseen, koska sosiaalipedagogiikassa ihmisen toimintaa tarkastellaan monialaisemmin kuin esimerkiksi sosialisatioteorioissa. Sosiaalipedagogiikan näkökulmat antavat uusia näkemyksiä koulussa tapahtuvien kehitys-

töiden keskeisille kehittämistarpeille. Tällaisia kehitystarpeita ovat yhteisöjen kehittäminen tukemaan jäsentensä kasvua ja hyvinvointia ja ihmisen kuuluminen yhteisöön. Sosiaalipedagogiikassa on näkemys yhteisön ja yksilön suhteesta, jossa yhteisö sisällytetään osaksi yksilöllistäviä menetelmiä. Sosiaalipedagogisen toiminnan lähtökohtana on ihmisen arkielämä. Sosiaalipedagogiikasta voi löytyä ratkaisu myös koulun irtautumiseen nuorten kokemuksellisesta todellisuudesta. (Kurki ym. 2006, 151-153.) Sosiaalipedagogiikka tulee lähelle kuraattorityötä. Koulukuraattori toimii käyttäytymistieteiden ja sosiaalitieteiden välimaastossa, sosiaalipedagogiikka taas kasvatus – ja yhteiskuntatieteiden välimaastossa. Kuraattorin työssä yhdistyvät sosiaalinen ja pedagoginen näkökulma. Koulukuraattorit työskentelevät kouluissa, kasvatusyhteisöissä ja kuraattorin työnä on täydentää koulun perustehtävää ja varmistaa oppivelvollisuuden suorittamista. (Kurki ym. 2006, 11.)

Koulukuraattorin tehtävänä on olla sosiaalityöntekijä ja kasvattaja koulun arjessa. Kuraattori on pedagogisesti suuntautunut oppilaiden auttaja ja tukija. Kuraattorityötä on otettu niin lastensuojelulakiin kuin perusopetuslakiinkin. Kuraattorin työtä on kasvun tukeminen yleisellä tasolla. Kuraattori pyrkii pedagogisiin päämääriin sosiaalityön keinoin. (Kurki ym. 2006, 33.)

Maailmalla todetun kehityksen tuloksena on mietitty vakavasti, että tavoitteita ei saavuteta, jollei non-formaaleja (nuorisotyöntekijät, tietyt sosiaalityöntekijät, perhetyöntekijät) ja formaaleja (opettajat ja kasvattajat) voimia yhdistetä. Näiden ryhmien vuoropuhelun tuloksena esimerkiksi koulut ovat avanneet ovensa myös muulle kasvatus toiminnalle. Kasvatustyön ja sosiaalityön yhteinen tehtävä on tukea ihmistä kehittymään ja toisaalta myös sopeutumaan nopeassa muutoksessa olevaan maailmaan ja hallitsemaan sekä kehittämään muutosten maailmaa. (Kurki ym. 2006, 77.)

Myös käsitys siitä, että kasvatus ei ole vain koulun didaktista yksityisomaisuutta on johtanut siihen, että yhdeksi kasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi nousee ihmisen taito saavuttaa niitä sosiaalisia valmiuksia ja taitoja, joita tarvitaan sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen maailmaan sopeutumiseen. Saavuttaakseen nämä taidot ihmisen tulee sopeutua ryhmään ja tuntee olevansa ryhmässä arvostettu ja hyväksytty. Ihmisen tulee pystyä vaikuttamaan ryhmän kehittymiseen ja ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen ja osallistua sosiaalisesti. (Petrus 2004, 63-107.)

3.3 Kerhotoiminta

Koulun kerhotoiminta on toimintaa, jonka tarkoituksena on kodin ja koulun kasvatus-työn tukeminen, lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen, mahdollisuuksien antaminen sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyden kasvattamiseen, mahdollisuuden antaminen onnistumisen ja osaamisen kokemuksiin, luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen, lasten ja nuorten kannustaminen tuottamaan omaa kulttuuriaan, mahdollisuus oppilaan tuntemisen lisäämiseen sekä harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisen harrastuksen lisääminen. (Rajala 2011, 7.)

Laadukas kerhotoiminta edistää lapsen hyvinvointia. Kerhotoiminnan laatuun vaikuttavat rakenteelliset ja sisällölliset tekijät. Rakenteellisiksi tekijöiksi katsotaan säädöksiin ja hallintoon liittyvät seikat. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi lainsäädäntö, normit, kansallinen, alueellinen ja kunnallinen organisoituminen ja rahoitus sekä tilaja ohjaajaresurssi. Sisällöllisiä tekijöitä ovat kerhonohtajan osaaminen, oppilaiden osallisuus kerhon sisällön suunnitteluun ja sisältöä ohjaavan prosessin laadukkuus. Sisällöllisiä laatutekijöitä voidaan tarkastella kansallisella, kunnallisella ja koulukohtaisella tasolla siitä näkökulmasta, jossa tarkastellaan toimintaa eri hallinnon tasoilta. Tässä näkökulmassa katsotaan, kuinka hallinnon tasolla tuotetut sisällölliset palvelut tukevat toiminnan sisältöjen ja menetelmien kehittymistä. (Alanen ym. 2010, 9 - 14.)

3.4 Näkökulmia kerhotoiminnan laatuun

Kerhotoiminnassa tulee huomioida kerholaisen näkökulmasta kerhotoiminnan turvallisuus, pitkäjänteisyys, osallisuus sekä työtavat ja sisällöt. Kerhotoiminnan turvallisuus eli fyysisten riskien kartoittaminen liittyen kerhotoiminnan pitopaikkaan, käytettäviin välineisiin sekä esimerkiksi pelastussuunnitelmaan on mietittävä etukäteen. Mikäli kerhossa on koulun ulkopuolinen ohjaaja, hänet on perehdytettävä koulun käytäntöihin. Kerhotoiminnalle laaditaan säännöt niin, että kerho on osallistujille psyykkisesti turvallinen ja osallistujien vanhemmat ovat tietoisia kerhon toimintatavoista. Kerhonohtajalla tulee olla riittävät ja ajanmukaiset taidot kerhonohtajana toimimisesta. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Kerhotoiminnan tulee olla suunnitelmallista ja vuosittaista toimintaa. Pitkäjänteisyys saa aikaan valmiiksi saamisen tunteen. Pitkäjänteinen aikuiskontakti myös luo lapsille turvallisuutta ja luottamusta. Pitkäjänteisyys kehittää aidosti oppilaan taitoja. Kerho-

toiminta on oppilaan koko kouluajan huomioiva suunnitelmallinen prosessi, joka sisältää toiminnan säännöllisen arvioinnin ja kehittämisen. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Kerhon sisällöt tukevat lapsen kasvua ja kehitystä eettisesti vastuuntuntoisesti yhteiskunnan jäsenyyteen. Oppilaan ajatukset, tunteet ja mielipiteet otetaan huomioon. Lapset osallistuvat itse toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Kerhotoiminta on osallistujille maksutonta ja vapaaehtoista. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Sisällöistä ja työtavoista pitää muistaa, että ne tukevat osallistujan kasvua ja kehitystä eettisesti vastuuntuntoisesti yhteiskunnan jäsenyyteen. Kerhon sisällössä huomioidaan vapaa yhdessäolo turvallisen aikuisen läsnä ollessa sekä toimintoihin osallistuminen ilman suorituspainetta. Työtavat ovat monipuolisia. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Koulun näkökulmasta katsottuna kerhotoiminnan suunnitelmallisuudessa lähdetään liikkeelle siitä, että kerhotoiminta on osa opetussuunnitelmaa ja vuosittaista työsuunnitelmaa. Koulun kerhotoiminta on osa koulun yleistä opiskelun tukea. Kerhotoiminta huomioi eri ryhmien erityistarpeita. Oleellista on myös kiinnittää kerhon suunnittelussa huomiota oppilaiden lukujärjestyksiin sekä koulukuljetusten aikatauluihin. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Koulun kerhotarjottimen tulisi olla monipuolinen ja joissain tapauksissa se laaditaan yhdessä vaikkapa naapurikoulujen kanssa. Kerhotoiminnassa huomioidaan sellaisia harrastusmahdollisuuksia, joita oppilaat eivät ehkä muutoin pystyisi paikkakunnalla harrastamaan. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Kerhotoiminnan arviointiin osallistuvat ne koulun henkilöt, jotka ovat mukana kerhotoiminnassa. Arviointia hyödynnetään suunnitelmallisesti koulun toiminnan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä ja erityisesti kerhotoiminnan kehittämisessä. Arviointi liitetään koulun toimintakulttuurin ja koulun hyvinvoinnin arviointiin. Kerhotoiminnan tavoitteista käydään keskustelua opetuksen järjestäjän ja koulu yhteisön kanssa. Tavoitteita tarkastellaan vuosittain. (Alanen ym. 2010, 17 – 20.)

Resurssit turvataan vuosittain kunnan budjetoinnissa. Resurssien riittävyyttä arvioidaan kerhotoiminnan toteuttajilta saadun palautteen pohjalta. Kerhotoiminta mielle-

tään kunnan peruspalveluksi ja kerhotoiminnalla on resurssia myös hallinnossa. (Alanen ym. 2010, 17 - 20.)

Koulun kerhotoiminta on strateginen työkalu koulun hyvinvoinnin parantamisessa. Kerhotoiminnan syrjäytymistä estävä vaikutus nähdään osana kunnan hyvinvointipalveluita lapsille ja nuorille. Kunta vastaa kerhotoiminnan arvioinnista ja kerhotoimintaa kehitetään systemaattisesti arvioinnin pohjalta. Koulutilojen korjauksissa otetaan huomioon myös kerhotoiminnan tarpeet. Kunta turvaa jokaisen peruskoululaisen tasa-arvoisen mahdollisuuden osallistua koulun kerhotoimintaan ja muuhun harrastustoimintaan. Kunta myös huolehtii hallintokuntien välisestä yhteistyöstä koulun kerhotoiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Kerhotoimintaa tarkastellaan poikkihallinnollisesti sivistys- ja opetustoimesta, nuorisotoimesta, sosiaali- ja terveystoimesta sekä teknisestä toimesta. Koulun kerhotoiminta on osa kunnan lapsi- ja nuorisopolitiikkaa ja siihen laadittavaa kehittämisohjelmaa. Koulun kerhotoiminta sisällytetään myös muihin kunnan kehittämisohjelmiin. (Alanen ym. 2010, 17 – 20.)

Kehittämistyö toteutettiin kutsukerhotoimintana. Kutsukerhotoiminnan tavoitteena on, että kerholaiset valitaan oppilashuoltoryhmän kautta. Nämä oppilaat ovat sellaisia, joiden uskotaan hyötyvän kutsukerhotoiminnasta. Kutsukerhotoiminnassa pyritään luomaan luonteva yhteistyö oppilashuollon, syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden ja perheiden välille. Kutsukerhon ohjaajiksi pyritään saamaan henkilöitä, jotka tekevät koulussa töitä syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kanssa. Kerhokertojen sisällöt määritellään väljästi, jotta ohjaajan on helppo tilanteen mukaan reagoida ja muuttaa toiminnan sisältöä ryhmästä nousevien tarpeiden mukaan. Kerhotoimintaan osallistuvien oppilaiden osallistuminen kerhotoiminnan suunnitteluun on erityisen tärkeää. Kerhotoiminnan ja kodin väliseen yhteistyöhön varataan aikaa jo ennen kerhotoiminnan aloittamista hyvän luottamuksen saamiseksi. (Rajala 2011, 79.)

4 LAPSI RYHMÄSSÄ JA KERHOSSA

4.1 Ryhmässä toimiminen

Ryhmän kehittymistä ja syntymistä kutsutaan ryhmäytymiseksi. Ryhmäytyminen on pitkä prosessi ja ryhmä kehittyy koko elinkaarensa ajan. Ryhmän rakentuminen on oppimista, jossa korostuvat vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja oppii parhaiten ryhmässä yhdessä kokemalla ja tekemällä. Mikään

ryhmä ei toimi alusta asti mutkattomasti ja ajan myötä ryhmään osallistujat oppivat yhä paremmin yhteistoimintaa. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Ryhmään kuulumisella on merkitys ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Ryhmillä on tehtävätavoite, jolla tarkoitetaan toiminnan päämäärää sekä tunnetavoite, joka tarkoittaa, että ryhmän jäsenten tulee kokea kuuluvansa johonkin ja heidän täytyy saada kokemus siitä, että ryhmässä toimiminen on palkitsevaa ja tyydyttävää. Ryhmä voi antaa apua ja tukea sekä näkemyksen yksilön identiteetistä. Ihmiset kuuluvat erilaisiin ryhmiin, joita kutsutaan primaari- ja sekundaariryhmiksi sen mukaan, miten kiinteitä ryhmät ovat. Ryhmien rakenne on homogeeninen tai heterogeeninen. Homogeenistä ryhmää yhdistää esimerkiksi sukupuoli tai joku muu yhteinen tekijä. Heterogeeninen ryhmä koostuu erilaisista jäsenistä. Normit pyrkivät yhdenmukaistamaan ryhmän jäsenten toimintaa kohti ryhmän tavoitetta. Normien rikkomisesta voi seurata sanktio. Normien kautta ryhmän koheesio eli kiinteys vahvistuu. (Himberg ym. 1992, 149 – 169.)

Ryhmytyminen sisältää viisi eri vaihetta. Ensimmäinen vaihe on ryhmän muotoutuminen. Tämä vaihe sisältää ilmapiirin ja aseman tunnustelemista, toisiin tutustumista, joukon yksilöitä, varovaisuutta ja arkuutta, muodollisuutta, oman paikan ja roolin etsimistä, tehtävien ja pelisääntöjen sekä menettelytapojen tunnustelua ja ryhmän toimijoiden riippuvuutta ryhmän ohjaajasta tai johtajasta. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Toinen vaihe on ryhmän kuohunta. Yhteiset päämäärät, normit ja toimintatavat alkavat selkiytyä. Yhteenkuuluvuus ryhmässä kasvaa. Sisäisen hierarkian etsintää esiintyy siten, että samankaltaiset ja samanhenkiset löytävät toisensa. Jäsenten erot tulevat esiin. Rohkeus ja innostus kasvavat, mielipiteitä jaetaan ja konflikteja yksittäisten henkilöiden välillä alkaa esiintyä. Johtajaa vastaan saattaa esiintyä kapinointia ja joskus jopa päädytään enemmistöpäätöksiin. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Kolmas vaihe on ryhmän yhteistoiminnan syntyminen ja normiutumisen. Toimintamallit selkiytyvät ja vakiintuvat. Yhteisiä normeja luodaan, samanmielisyyttä ja yhteenkuuluvuutta korostetaan. Ryhmän kiinteys ja yhteistyökyky kehittyvät ja ristiriitoja vältellään. Ristiriitojen syntyessä niitä pyritään sovitteluun. Viestintä on avointa, mutta myös eriäviä mielipiteitä esiintyy. Jokaisen ryhmän jäsenen rooli muotoutuu, ryhmässä on kompromisseja ja joustavuutta. Ilmapiiri on vapautunut ja avoin. Ryhmän kehitys voi joskus kaavoittua ja jähmettyä. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Neljännessä vaiheessa ryhmän toiminta on kypsää. Yhteistyö on parhaimmillaan tehokasta ja tavoitesuuntautunutta. Ilmapiiri on avoin, vapautunut ja joustava. Keskinäinen viestintä toimii. Jäsenten asema on vakiintunut ja energiaa käytetään varsinaiseen työtehtävään. Työtä tehdään yhteisvastuullisesti ja ristiriitoja uskalletaan kohdata. Eri mielisyydet ja kielteiset tunteet osoitetaan ja niitä osataan käsitellä. Ryhmän etu menee oman edun edelle. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Viidennessä vaiheessa ryhmä hajoaa. Ryhmä on päässyt tavoitteeseensa ja on tarpeeton. Syntyy haikeutta, ahdistusta ja toisaalta helpotusta. Sosiaalinen yhteisö päättyy. (Toivakka ym. 2011, 36 – 37.)

Ryhmässä on erilaisia rooleja. Roolit muodostuvat vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenen välillä ja roolit muotoutuvat yleensä ryhmän jäsenen tehtävän mukaisesti. Roolien muodostumiseen vaikuttaa myös muiden ryhmäläisten odotukset, temperamentti, persoonallisuus ja kokemukset. Roolit vaikuttavat yksilöiden väliseen viestintään ja vaikuttavat myös tehtävän onnistumiseen. Roolit voivat olla monenlaisia. Karkeasti ne jaetaan virallisiin ja epävirallisiin rooleihin. Virallisten roolien tehtävät ovat etukäteen ajateltuja ja määriteltyjä kuten vaikka puheenjohtaja ja sihteeri. Ryhmän kehittyessä syntyvät epäviralliset roolit, jotka peilaavat kantajansa temperamenttia, taitoja ja osaamista. Epävirallisia rooleja luokitellaan eteenpäin vieviksi sen mukaan, liittyvätkö ne ryhmän tehtävään vai ryhmässä vallitseviin suhteisiin. Suhteisiin vaikuttavat roolit antavat merkityksensä siihen, millainen ilmapiiri ryhmään muotoutuu. Yksilöllä on usein monia rooleja ryhmäviestintätilanteissa. Roolit voivat vaihdella ryhmän ja tilanteen mukaan. (Toivakka ym. 2011, 36.)

4.2 Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot

Lapsi oppii suurimman osan sosiaalisista taidoistaan lapsuussuhteiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toverisuhteiden kautta lapset hahmottavat omaa identiteettiään ja oppivat toimimaan erilaisissa rooleissa. Lapset hakeutuvat toistensa seuraan, sillä yhteinen tekeminen antaa mahdollisuuden monipuoliseen ja haastavaan toimintaan sekä mieluisten kokemusten jakamiseen. Lapset pystyvät jaetuissa mielikuvitusleikeissä käsittelemään sekä keskinäisessä toiminnassaan että aikuisten maailmasta kumpuavien huolien aiheita tai konflikteja. Lapset luovat yhteisiä merkityksiä ja rakentavat sosiaalista ymmärrystä vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Läheiset ystävät toimivat emotionaalisenä turvaverkkona ja tuen lähteenä. Näin ollen suhteet ikätovereihin

ovat merkityksellisiä niin tulevien vuorovaikutussuhteiden kuin olennaisena osana lapsen arkipäivää ja sosiaalista maailmaa. Suhteessa vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutussuhteeseen lapsen tarvitsee ponnistella paljon enemmän ikätovereidensa kanssa käytävissä vuorovaikutussuhteissa. Vuorovaikutussuhteiden haaste syntyy siitä, että vanhempien kanssa kommunikoidessaan lapsi toimii vuorovaikutuksessa itseään taitavamman kommunikaation ylläpitäjän kanssa. Lasten kanssa toimiessa toiset lapset tarjoavat haastetta kontekstissa, jossa kiintymys pitää ansaita. Vuorovaikutus tovereiden kanssa on olennainen tekijä lapsuuden egosentrismin väistymisessä. (Lyytinen ym. 2003, 122 - 123.)

Ystävyysuhteiden solmiminen koulussa edesauttaa oppilaiden oppimista. Sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen tähtäävien interventioiden tulokset ovat lähes kaikkialla olleet niukkoja. Taitojen kohentuminen tilanteessa, jotka muistuttaa harjoittelua ei välttämättä anna opettajalle tai muille oppilaille uutta näkökulmaa, uutta arviota lapsesta kovin nopeasti. Tehokkain interventio on pienryhmässä silloin kun muu ryhmä on osallisena ikään kuin toistensa valmentajina. Lasten vanhempien osallistuminen esimerkiksi aggression hallintaan tähtääviin ohjelmiin on saanut hyviä tuloksia. Sosiaalisten taitojen harjoittelussa tulee miettiä tarkkaan taitoalue, johon tuli on tärkein suunnata. Toiset lapset hyötyvät enemmän tuesta, jolla pyritään edistämään assertiivisuutta, prososiaalisia ja kommunikointitaitoja. Toiset lapset taas hyötyvät enemmän impulssien hallinnasta ja tehtävässä pysymisen vahvistamisesta. Sosiaalisten taitojen tukemisen otollisin vaihe on esi – ja alkuopetuksen aikana, jolloin ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole vielä vakiintunut. Olennaista sosiaalisten taitojen tukemiselle ovat ikätasolle ominaisten kriittisten taitojen sekä yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen sekä pyrkimys saada muutoksia aikaan ryhmätasolla. (Lyytinen ym. 2003, 137 - 138.)

4.3 Askeleittain-ohjelma

Second Step: A violence Prevention Curriculum (Committee for Children 1992, 1997, 2002) on Yhdysvalloissa kehitetty ohjelma, jonka tavoite on edistää sosiaalisia taitoja ja vähentää sosioemotionaalisia ongelmia opettamalla lapsille empatian, ongelmanratkaisun ja tunteiden säätelyn keinoja. Second Step, suom. Askeleittain-ohjelma on ennaltaehkäisyohjelma ryhmille. Second Step sisältää neljä tasoa: päiväkotia, luokat 1-2, 3 - 4 ja yläaste. Second Step on sovellettu Suomen oloihin sopivaksi Askeleittain-ohjelmana, joka soveltuu päiväkodin, esiopetuksen ja 1.- 2. luokan tarpeisiin. Jotta lapsi

pystyy olemaan sosiaalisesti ja emotionaalisesti kykenevä, hänen täytyy tietää, miten toteuttaa eri strategiat selviytyä sosiaalisista tilanteista. (Askeleittain- materiaali 2008, 10)

Askeleittain-opetusohjelman (eng. Second step) avulla lapsille voidaan opettaa päiväkodissa, esikoulussa ja 1.-5. luokalla empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. Empatiataidot, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaidot sekä tunteiden säätely edistävät tutkimusten mukaan lasten koulumenestystä ja myöhemmin heidän menestymistään työelämässä. Väkivaltaisia tilanteita voidaan välttää, kun suuttumuksen ja kiukun tunteita opitaan käsittelemään eri menetelmien avulla.

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat lapsille tärkeitä terveen kehityksen edellytyksiä. Kokon ja Pulkkinen (2000, 36, 463 – 472) tutkimukset Suomessa ovat osoittaneet kahdeksanvuotiaan lapsen aggressiivisuuden mahdollisesti johtavan varhaisuoruuden koulusopeutumattomuuteen, joka näkyy koulupinnauksena, huonona koulumenestyksenä ja heikkona motivaationa. Myöhemmin näillä lapsilla saattaa aikuisuudessa esiintyä alkoholin ongelmakäyttöä, ammatillisten vaihtoehtojen puutetta ja lopulta pitkäaikaistyöttömyyttä. Toisaalta tutkimuksissa on myös todettu, että mikäli hyvin aggressiivisilla lapsilla oli jotain rakentavan käyttäytymisen taitoja ja varhaisuoruudessa vahvaa sosiaalista pääomaa kodin piirissä, saattoi työttömyys vähentyä lähes kokonaan. Sosioemotionaalisten taitojen puute vaikeuttaa myös sellaisten lasten elämää, joilla ei ole käyttäytymisen ongelmia (Weissberg & Greenberg 1997). Sosiaalisesti hyväksytyjen käyttäytymismallien oppiminen aggressiivisuuden sijaan on merkittävä tekijä lasten kehityskululle. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on tarve, joka ei koske pelkästään ns. riskiryhmään kuuluvia lapsia eikä se rajoitu ainoastaan kotiympäristöön. Päiväkoti, koulu ja perhe ovat lapsille tärkeimmät ympäristöt sosioemotionaalisten taitojen opetteluun. Askeleittain-ohjelma korostaa tunteiden ymmärtämistä ja käsittämistä, tunteiden osoittamista sosiaalisesti hyväksyttävien tavoin sekä sosiaalisten tilanteiden oikeanlaista tulkitsemista ja toimimista sosiaalisissa tilanteissa toisten huomioiden rakentavien tavoin. Ohjelma perustuu kognitiivisen käyttäytymismalliin (Kendall 2000 ja 1993, 235 - 247), sosiaalisen oppimisen teoriaan (Bandura 1986), sosiaalisen tiedon käsittelyyn (Crick & Dodge 1994, 115, 74 - 101) ja kielellisen itsesäätelyn tutkimukseen (Luria 1961). Tämän laajan psykologisen näkökulman keskeisin ajatus perustuu tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen vaikuttavuuteen toisiinsa nähden. Askeleittain-ohjelman keskeiset sisällöt perustuvat pitkittäistutkimuksiin empati-

asta (Feshbach 1975, 25 - 30), sosiaalisesta ongelmanratkaisusta (Spivak & Shure 1974) sekä tunteiden säätelystä (Novaco 1975).

Askeleittain-ohjelman lähtökohtana on siis teoriatieto siitä, että tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja voidaan opettaa ja harjoitella samoin kuin muitakin taitoja. Ohjelman käyttö on pitkittäistutkimuksissa lisännyt viihtyvyyttä ryhmissä ja kiusaamisen sekä väkivallan vähentymistä luokissa. Ohjelman käyttö lisäsi lasten myönteistä sosiaalista käyttäytymistä. Myös ahdistuneet, vetäytyvät ja masentuneet lapset ovat saaneet myönteisiä sosiaalisia kokemuksia ohjelman avulla. Ohjelman on todettu myös vaikuttavan ennaltaehkäisevästi päihteiden käyttöön. Ohjelman englannin kielinen nimi second step viittaa kodin ensisijaisuuteen tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen opetuksessa päiväkodin tai koulun ollessa se ”toinen askel”. (Askeleittain-materiaali 2008, 9 - 21.)

4.3.1 Opetusohjelman keskeiset sisältöalueet

Opetusohjelman keskeisiä osa-alueita ovat empatiataitojen harjoittelu, itsehillintä ja ongelmanratkaisu sekä tunteiden säätelyn harjoittelu. Sosioemotionaalisten taitojen ja kykyjen kehitys on tunteiden, kognitiivisten kykyjen ja käyttäytymisen yhteensovittamista (Greenberg ym. 1995, 117 - 136). Ne eivät siis ole erillisiä taitoalueita. (Askeleittain-materiaali 2008, 11.)

Empatiataitoja harjoiteltaessa pyritään tunnistamaan ja ymmärtämään omia sekä muiden tunteita. Empatian osa-alueiksi ajatellaan omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, kyky tarkastella tilanteita toisen ihmisen näkökulmasta, kyky ymmärtää toisen tunteita sekä tunteiden ja näkökulmien viestittäminen muille. Näitä osa-alueita voidaan kutsua myös tunneälyksi (Mayer & Salovey 1997). Empatian määritelmään kuuluu myös huolenpito ja välittämisen osoittaminen (Miller ym. 1996, 201 - 219).

Empatialla on todettu olevan yhteys sosiaaliseen ja akateemiseen kyvykkyyteen. Taito nimetä tunteita vähentää aggressiivisuutta ja tällaiset lapset ovat myös suositumpia kaveripiireissä (Arsenio ym. 2000, 36, 438 - 448; Crick & Dodge 1994, 115, 74 - 101, Katsurada & Sugawara 1998, 13, 623 - 636.; Pulkkinen et. al. tutkimukset). Empatian

taidot voivat motivoida ihmistä osoittamaan huolenpitoa ja välittämistä vaikeuksissa oleville. Empatiataidot omaava lapsi tarjoaa todennäköisesti apuaan ja tukeaan muille, mikäli he pystyvät tarkastelemaan tilannetta toisen ihmisen näkökulmasta (Crick ym. 1997, 33, 579 – 588, Litvack-Miller ym. 1997, 303 - 324; Miller ym. 1996, 210 - 219). Lapset, joilla ei ole empatian taitoja ja jotka taipuvat aggressioihin, eivät todennäköisesti tarjoa apuaan vaikeuksissa olevalle (Hughes ym. 2000, 41, 169 - 179).

Lasten taito tarkastella tilanteita toisten näkökulmasta kehittyy varhaislapsuuden aikana. Päiväkoti- ja esikouluvuosien aikana lasten tunnetaidot kehittyvät hienostuneemmiksi ja vähemmän itsekeskeisiksi. Lapset alkavat selittää tunteita ja niiden merkityksiä sekä alkavat kiinnostua muiden tunteista ja tunteiden aiheuttamista kokemuksista. (Fabes ym. 2001, 12, 11 - 27). Koulun alaluokilla lasten tunnetietous ja kyky asettua toisen asemaan parantuvat entisestään. Sanattomien merkkien tunnistaminen, vastakaisten tunteiden ja ajatusten ymmärtäminen kehittyvät koko ajan. 10-11-vuotiaat lapset kykenevät jo kuvailemaan esimerkkejä tilanteista, jolloin heillä on ollut kaksi erilaista tunnetta (esim. iloisuus ja surullisuus) yhtä aikaa (Brown & Dunn 1996, 67, 789 - 802). Empatian kehityksen myötä muuttuu myös lapsen tapa osoittaa huolenpitoa ja välittämistä. (Askeleittain-materiaali 2008, 12.)

Ongelmanratkaisua ja itsehillintää harjoiteltaessa lapsi kokeilee taitoa rauhoittua, pysähtyä ja valita paras ratkaisu määrittelyn jälkeen eri vaihtoehdoista. Ajatteluprosessit, tunneprosessit ja toimintatavat ovat erittäin tärkeitä, koska ne vaikuttavat lasten tapaan reagoida ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Sosiaalisen informaation malli (Crick & Dodge 1994, 115, 74 - 101) kuvailee prosesseja, jotka edistävät sosiaalisesti taitavaa käytöstä. Prosesseihin kuuluvat sosiaalisten tilanteiden oikeanlainen tulkinta, sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteiden tunnistaminen sekä mahdollisten reaktioiden keksiminen tietyille tilanteille. Toiseksi lapsen tulee tunnistaa sosiaalisen tavoitteen parhaiten täyttävä toimintatapa, valitun ratkaisun toteuttaminen sekä ratkaisun seurausten arviointi. Lapsille opetetaan, että ristiriitatilanteissa on parempi ensin rauhoittua ja sitten käyttää apunaan ongelmanratkaisun vaiheita. Aggressiivisiin ratkaisuihin turvautuvat lapset ovat taipuvaisia tulkitsemaan ympäristön vihjeitä ja ihmisten käytöstä itseään kohtaan vihamieliseksi. Tätä kutsutaan vihamieliseksi arviointivääritymäksi. Aggressiivisuuteen taipuvaisilla lapsilla on myös usein sellaisia sosiaalisia tavoitteita, jotka eivät ole rakentavia kuten oman tahdon läpisaaminen, tilanteen hallitseminen (Youngstrom ym. 2000, 29, 589 - 602).

Ongelmanratkaisutaidot kehittyvät iän myötä. Päiväkoti-ikäiset alkavat ennakoida tilanteita ja puhua niiden syistä. Dodge (1994), esittää hypoteesin, jonka mukaan tarkkaavuuden keston kasvu, sosiaalisten tilanteiden tulkinnan tarkkuus, syy-seuraussuhteiden ymmärrys ja hyväksytyin käytöksen sääntöjen tuntemus edistävät osaltaan ongelmanratkaisutaitojen karttumista alakouluvuosina. Ongelmaratkaisu ja itsehillintä-jaksossa lapsille annetaan kokeilun kautta mahdollisuus harjoitella rauhoittumisen keinoja liikennevalomallin mukaan. Ensin lapset tunnistavat ongelman, miettivät mahdollisia ratkaisuja, arvioivat jokaista ratkaisua kysymällä itseltään: Mitä muut ajattelevat siitä, onko se reilu, toimiiko se? Tämän jälkeen lapset valitsevat, suunnittelevat ja kokeilevat ratkaisua ja arvioivat, miten ratkaisu toimii. Tarvittaessa valitaan toinen ratkaisu. Nämä ongelmanratkaisuvaiheet on teoreettisesti perusteltuja sosiaalisen informaation käsittelymallin mukaan (Crick & Dodge 1994, 115, 74 - 101).

Tunteiden säätelyn harjoitteisiin kuuluvat suuttumuksen, kiukun ja vihan tunteiden käsittely eri tekniikoiden avulla. Tavoite on, että lapsi voi kohdata tunteita nostattavat tilanteet rauhallisesti ja ilman aggressiota. Tehokkaalla tunteiden säätelyllä on yhteysvähäisempään aggressiivisuuteen ja lisääntyneeseen sosioemotionaaliseen kyvykkyyteen. Tunteiden säätelyssä tarkkaavaisuus on tärkeä osatekijä. Tarkkaavuus sisältää taidon odottaa. Tunteiden säätelyn tutkimuksessa on keskitytty suuttumuksen ja vihan tunteiden säätelyyn ja siksi tunteiden säätelyn jakso sisältää opetustarinoita, joissa vahvana tunteena on suuttumus. Lasten on usein vaikea tietää miten toimia tilanteessa, jossa on suuttunut tai kiukkuinen. Vääränlaiset tavat toimia näissä tilanteissa voivat johtaa epäsosiaalisiin seuraamuksiin. Lapsi voi joutua syrjityksi tai kavereiden epäsuosioon. Vihaisena ihmisen kyky kognitiiviseen toimintaan heikkenee ja tämä vaikuttaa välillisesti päättelykykyyn ja muistiin heikentäen rakentavan ratkaisun syntymistä ristiriitatilanteessa. Lapsilla on monenlaisia keinoja säädellä voimakkaita tunteita. pienet lapset kääntyvät aikuisen puoleen saadakseen apua hätäänsä tunteiden säätelyssä. Lapset myös siirtävät tunteensa muualle selvittääkseen tunteen aiheuttamasta tilanteesta. Tällaisia ovat esimerkiksi surullisuuden tunteen siirtäminen piirroksen tai harrastukseen. Tunteiden siirtämiseen voidaan myös käyttää kognitiivista huomion siirtämistä, kuten jonkin mukavan asian ajattelemista ahdistavassa tilanteessa. Tunteiden säätelyssä auttavien strategioiden opettaminen lapsille, esimerkiksi rauhoittavien ajatusten ajatteleminen, syvään hengittäminen, rauhoittavaan toimintaan ryhtyminen ja stressiti-

lanteiden ajattelemisen myönteisestä näkökulmasta edistää tehokkaasti suuttumuksen ja kärsimättömyyden säätelyä. (Askeleittain-materiaali 2008, 10 - 18.)

4.3.2 Ohjelman käyttäminen

Ryhmän ohjaaja näyttää lapsille tuntikohtaisen opetustaulun eli kuvataulun ja keskustele kuvan kertomasta tilanteesta. Kuvataulun takana on ohjaajalle yksityiskohtaiset ohjeet tunnin kulusta. Lapsia kehoitetaan eläytymään kuvan tilanteeseen ja miettimään toimintoja eri tilanteissa. Lapset arvioivat eri ongelmaratkaisuvaihtoehtoja ja tämän jälkeen he yrittävät löytää toimivia, turvallisia ratkaisuja, joita he voisivat oikeastikin käyttää. Suunnitelmia kokeillaan erilaisten harjoitusten kautta sekä roolileikkien avulla. Ohjaaja voi käyttää apunaan käsinukkeja ja musiikkia. Lisäksi voidaan käyttää ohjelman mukana tulevia liikennevalo-julisteita ja videota. Oppitunokion pituus on n. 30min. Oppitunnit ovat vain osa sosiaalista ja tunnetaitojen oppimista koulussa. Lasten taitoja pidetään yllä ja lujitetaan päivittäin siten, että opettajat näyttävät mallia sosioemotionaalisisista taidoista, opettajat luovat lapsille tilaisuuksia harjoitella taitoja, opettajat vahvistavat myönteisesti lasten taitojen käyttöä sekä käyttävät opettavaisia hetkiä tilaisuutena ohjata ja antaa rakentavaa palautetta ja myönteistä vahvistusta lapsille (Consortium on School-based Promotion of Social Competence 1994, Elliot & Gresham 1993, 17, 287 - 313, Ladd & Mize 1983, 90, 127 - 157).

Second Step, Askeleittain-ohjelman päiväkotikielinen ja esiopetusohjelman arvioinnissa mainitaan, että se lisäsi sosiaalisten taitojen tuntemusta. Kouluikäisiin painottuvan osion arvioinnissa todettiin, että se vähensi osanottajien aggressiivisuutta ja lisäsi heidän sosiaalisten taitojensa tuntemusta ohjelman aikana (McMahon ym. 2000, 9, 271 - 281).

4.4 Friends-ohjelman perusteet ja teoreettiset periaatteet

Friends-mielen hyvinvointia edistävä ohjelma lapsille ja nuorille on tri Paula Barrettin aikaansaama jaideoima ahdistuksen ehkäisy – ja hoito-ohjelma. Barrett (1993) ideoi ja arvioi väitöskirjaansa varten Coping Koala- ahdistuksen hoito-ohjelmaa. Barrett muutti Coping Koalan sittemmin Friends-ohjelmaksi. Friends-ohjelma on tulosta vuosien tutkimustyöstä, johon on osallistunut opettajia, vanhempia, lapsia ja nuoria. Lisäksi ohjelman toteuttamiseen on osallistunut terveydenhuollon ammattilaisia, koulukuraattoreita sadoista eri kouluista. Friends-ohjelma on suunniteltu sopimaan lasten

kognitiiviseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitysvaiheeseen. (Friends-ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4-7.)

Friends-ohjelman tarkoituksena on opettaa lapsille ja nuorille taitoja ja menetelmiä, joilla käsitellään ahdistusta ja selvittää tästä tunteesta. Sana friends on symbolinen nimi Friends-ohjelman periaatteille. Sana friends auttaa lapsia ja nuoria muistamaan ohjelmassa opetettuja taitoja. Jokainen sanan friends-kirjain edustaa jotakin opetettavaa taitoa. Friends-ohjelma opettaa lasta ja nuorta kuuntelemaan kehoaan ja kehon antamia vihjeitä ollessamme hermostuneita tai huolissamme jostakin asiasta. Friends-ohjelma opastaa lasta ja nuorta hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. On tärkeää hyväksyä itsensä ja palkita itsensä yritettyään kovasti jotakin asiaa. Ihminen tarvitsee lisäksi ympärilleen tukiverkostoja ja Friends-ohjelman kautta tarkastellaan lasten ja nuorten tuliverkostoja. (Friends – ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4 - 7.)

Friends on perusteellisesti tutkittu ohjelma, jolla on vankka teoreettinen perusta ahdistuneisuuden ehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen liittyen. Teoreettinen malli keskittyy kognitiivisiin, fysiologisiin ja oppimisen prosesseihin, joiden katsotaan olevan vuorovaikutuksessa ahdistuneisuuden kehittymisen kanssa. Fysiologinen teoria perustuu siihen, että keho kokee fyysisiä reaktioita kun huolestumisen, hermostumisen tai pelon aikana. Friends-ohjelmassa keskitytään näihin kehon antamiin vihjeisiin. Miten esimerkiksi rakastunut ihminen kokee tunteen fyysisesti; perhosia vatsassa, sydän sykkii nopeasti, punastuminen jne. On tärkeää, että lapset ja nuoret ymmärtävät fyysiset oireet ja että ne voivat olla yhteydessä tunteen aiheuttavaan tapahtumaan. Tästä esimerkkinä vatsakipu, jota nuori kokee aamulla ennen kouluun lähtöä. Koulussa nuorella on matematiikan koe. Vatsakipu on fyysinen oire siitä, että matematiikan koe jännittää nuorta. Friends-ohjelmassa keskitytään rauhoittumisen keinoihin. Tällainen keino on esimerkiksi syvähengitys ja rentoutuminen. Friends-ohjelmaan osallistuvat lapset ja nuoret oppivat harjoitusten kautta jännittämään ja rentouttamaan lihaksiaan, ja jatkossa he oppivat itsenäisesti tunnistamaan, milloin heidän lihaksensa ovat jännittyneitä jonkin tapahtuman tai tunteen vaikutuksesta ja tässä tilanteessa he osaavat itse rentoutua ja rauhoittua. (Friends – ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4 - 7.)

Kognitiivinen osatekijä liittyy ihmisen omiin ajatuksiin itsestään, toisista sekä eri tilanteista. Friends-ohjelma keskittyy kognitiivisista taidoista sisäiseen puheeseen ja itsensä palkitsemiseen. Ahdistusta kokevilla lapsilla ja nuorilla on tapana käydä negatiivista sisäistä puhetta, jolle on ominaista itsen ja tulevien tapahtumien negatiivinen arviointi, perfektionistinen vaatimustaso sekä epäonnistumisen huoli (Barrett ym. 1996, 64, 333 - 342, Kendall ym. 1992, 61). Friends-ohjelman kautta opetellaan kääntämään kielteiset asiat positiivisiksi. Tämä perustuu psykologiseen periaatteeseen siitä, miten ajatuksemme vaikuttavat siihen, mitä tunnemme ja miten käyttäydymme. Toistuvasti ahdistuvilla lapsilla on taipumus vaatia itseltään täydellisyyttä (Barrett ym. 1996, 64, 333 - 342; Kendall ym. 1992, 61). Friends-ohjelma pyrkii auttamaan osallistujia tekemään entistä positiivisempaa ja realistisempaa itsearviointia opettamalla heitä palkitsemaan itsensä jo onnistuneesta osasuorituksesta. (Friends-ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4 - 7.)

Oppimisen osatekijä liittyy uusien taitojen oppimiseen ja omaksumiseen, jotka liittyvät ahdistuneisuuden käsittelyyn ja sen kanssa toimeentulemiseen. Friends-ohjelmassa keskitytään ongelmanratkaisuun, altistumiseen ja palkitsemismenetelmiin. Ongelmanratkaisussa keskitytään kuusivaiheiseen ongelmien ratkaisuun. Menetelmä perustuu siihen, että nuoret ajattelevat monia asioita ylitsepääsemättöminä ja kokevat olevansa kyvyttömiä kohtaamaan vaikean asian. Altistumismenetelmässä osallistujat altistetaan pikkuhiljaa pelkoa ja vaikeita tunteita herättäville kokemuksille. Tätä menetelmää kutsutaan Friends-ohjelmassa selviytymissuunnitelmaksi. Osallistujat opetetaan jakamaan pelätty tai huolta aiheuttava tilanne ja sen jälkeen ne muutetaan tavoitteiksi. Tämä menetelmä tulee lapsia ja nuoria lähestymään vaikeita tilanteita, joita he normaalisti välttelisivät. Palkitsemismenetelmissä osallistujia kannustetaan palkitsemaan itsensä siitä, että he lähestyvät vaikeita tilanteita. (Friends-ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4 - 7.)

Friends-ohjelmassa käytetään vertaisoppimisen ja kokemuksellisen oppimisen oppimiskäsitystä. Vertaisoppiminen perustuu siihen, että Friends-ohjelma on suunniteltu toteutettavaksi samanikäisistä osallistujista koostuvassa, turvallisessa ryhmässä. Vertaisryhmäkoulutus on tehokasta, koska ihminen oppii parhaiten havainnoimalla ja auttamalla toisia etenkin tosielämän tilanteissa. Kokemuksellinen oppiminen perustuu osallistujien omiin kokemuksiin ja ohjelma rohkaiseekin osallistujia oppimaan omista kokemuksistaan. Friends-ohjelma kannustaa osallistujia ottamaan aktiivisesti osaa op-

pimiseen ja ryhmäprosessiin. Ohjaajan tehtävä on innostaa osallistujia heittelemään ideoita ilmaan, oppimaan uusia kokemuksia ja pohjaamaan uutta menneisiin kokemuksiin. Friends-ohjelmassa korostetaan sitä, että kaikilla osallistujilla on arvokasta tietoa ja kokemusta, jota he tuovat ryhmään. Tämän näkemyksen tarkoituksena on tuoda luottamusta osallistujien välille. (Friends – ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn 2009, 4 - 7.)

4.5 Konfliktien selvittämisen taito

SuTuHaKa-malli ja KuKiPaSo – malli ovat Raisa Cacciatoren Aggression portaatiohjelman menetelmiä. (Cacciatore 2007, 187 - 188, 201)

Sutuhaka-malli rakentavan suuttumuksen ilmaisuun lapsille sisältää seuraavat osiot:

1. Kuvaile, miksi olet suuttunut.

Vältä sanoja aina, ei koskaan. Keskity tekoon, ei ihmisen moittimiseen. Keskity vain asiaan, joka sinua harmittaa.

- Kun palautit pelini, siitä oli patterit loppu.

2. Kerro, miltä sinusta tuntuu.

Ilmaise tunteita minä-sanoilla. ”Minua vihastuttaa”, ei siis ”sinä raivostutat minua”, joka saa toisen osapuolen tuntemaan syyllisyyttä ja suuttumaan. Pidä lauseet lyhyinä.

- Minusta se on tosi ärsyttävää!

3. Täsmennä, mitä haluat toisen tekevän.

Älä sano ”kunpa et olisi tuollainen typerys” vaan ehdota toimintaa, joka on mielestäsi rakentavaa ja parantaisi tilannetta.

- Haluan, että hankit uudet patterit, jos käytit minun patterini loppuun.

4. Kerro, että yhteistyössä toimiminen kannattaa.

Mitä hyvää yhdessä toimimalla tapahtuu kummallekin? Osoita seuraukset mahdollisimman myönteisesti.

- Jos hankit uudet patterit, saat lainata pelikonetta jatkossakin.

Kukipaso-malli suuttuneen henkilön kohtaamiseen aikuisille sisältää seuraavat osiot:

1. Kuuntele:

Keskity suuttuneeseen kohteliaasti, anna hänelle aikaa kuvata asiansa. Tervehdi ja puhuttele suuttunutta ystävällisesti ja asiallisesti antamatta hänelle mitään provosoivaa, esim. Ilmettä. Suuttunut tulkitsee helposti kaikki ilmeet ja eleet vihamielisiksi. Osoita, että haluat vilpittömästi kuunnella häntä katsomalla silmiin, nyökkäämällä ja välttämällä keskeytyksiä. Näin suuttunut saa luvan purkaa voimakasta tunnetta, joka alkaa laantua hetken kuluttua itsestään. Suuttunut tuntee, että saa kerrottua asiansa ja että häntä kuullaan. Älä reagoi mitenkään siihen, että syytökset saattavat olla epäoikeudenmukaisia tai liioteltuja. Ole hiljaa ja nyökyttele.

2. Kiitä:

Anna suuttuneelle tunnustusta. Jos voit sanoa: ”Olet oikeassa”, sano se. Muussa tapauksessa kiitä, että hän otti asian puheeksi. Sano vaikka, että ”kiitos kun kerroit tästä”. On hyvä, että tällaiset tunnekuohut tulevat esiin, eivätkä jää vaikuttamaan pinnan alle.

3. Pahoittele:

Älä puolustele äläkä esitä vastakommentteja. Henkilö, joka on voimakkaan tunteen vallassa, ei pysty näkemään asiaa muiden kannalta. Myönnä ja pahoittele jotain. Sano vaikka: ”Olen todella pahoillani, että tässä kävi näin.” Näin osoitat, ettet mitätöi toisen suuttumusta ja sen syytä. Jos sinussa on vähääkään syytä, myönnä virheesi ja pyydä anteeksi. Älä edes sano, että et tarkoittanut pahaa. Puolustelu voidaan tulkita väärin, mitätöinniksi, ja suuttumus saattaa nousta uudelleen. Suuttunut tarvitsee aikaa ja apua rauhoittuakseen. Aina voi pahoitella ja pyytää anteeksi, jotakin.

4. Sovi jotakin:

Älä jätä asiaa kesken. Älä vaihda puheen aihetta, ennen kuin jostain on sovittu. Ehdota jotain ratkaisua. Ellei muuta, niin uutta tapaamista jonkun ulkopuolisen läsnä ollessa. Näin tilanne liikahtaa eteenpäin eikä pysähdy tuohon esille otettuun aiheeseen. Muuten selvittely ja välivallan uhka saattaa alkaa uudelleen alusta. Sopimuksen jälkeen kaikki osalliset voivat perääntyä menettämättä kasvojaan. (Cacciatore 2007, 187 - 188, 201.)

4.6 Liikennevalomalli Siposen mukaan

Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta ja nuorta harkitsemaan, mitä tunnekuohuissa voi tehdä. Pahan hetken voi yrittää ratkaista Ulpu Siposen kehittämällä liikennevalomallilla (Siponen 2005, 211 - 234). Se tarkoittaa aikalisää ja itsehillinnän harjoittelua. Liikennevalot on etukäteen opittava ja pikkuhiljaa käytäntöön otettava muistisääntö siitä, miten pitää ajatella kun vahva tunne täyttää mielen.

Liikennevalot tarkoittavat seuraavia asioita:

PUNAINEN:

SEIS! Pysähdy! Mieti! Rauhoitu! Tunnista tunteesi, mutta älä reagoi heti. Älä tee mitään ennen kuin pahin tunne on ohi. Hengitä syvään, laske kymmeneen, ajattele ääneen. Ihan mitä tahansa, mikä saa sinut rauhoittumaan. Älä tee mitään itse asialle, vielä!

KELTAINEN:

ODOTA! Kun pahin tunnekuuhu on ohi, pystyt ajattelemaan muutakin kuin tunnettasi. Mitä tapahtui? Miksi tunnet niin kuin tunnet? Mitä erilaisia vaihtoehtoja on toimia? Mikä niistä on paras ja ehkä rakentavin vaihtoehto? Miten voisit ilmaista itseäsi parhaiten?

VIHREÄ:

TOIMI! Vasta kun olet ajatellut asiaa rauhassa, valitse mielestäsi paras toimintatapa ja kokeile, toimiiko se.

5 RYHMÄMUOTOISEN TOIMINNAN METODOLOGIA

5.1 Lapsilähtöisyys

Ihmisen toimintaan vaikuttavat hänen käsityksensä ja tulkintansa todellisuudesta. Lasten kohdalla aikuisten toiminta ja lapsen omat käsitykset vaikuttavat lapsen toimintaan. Lapsen toiminta vaikuttaa aikuisen seuraavaan tekoon. Toiminta muodostuu vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus tapahtuu kummankin osapuolen tavalla hahmottaa todellisuutta. (Karlsson, 2000, 30 - 31)

Lapsikeskeisessä kasvatusajattelussa on tunnusomaista yksilöllisyyden ja tasa-arvoisuuden korostaminen; lasta arvostetaan sellaisena kuin hän on. Kasvattaja on kiinnostunut lapsen tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. (Hytönen 1998, 14)

Lapsilähtöisyys on saanut alkunsa Rousseau'n ajattelun ja 1900-luvun reformipedagogiikan kautta. Lapsilähtöisyyttä käytetään kuvaamaan käytännön työn toimintatapaa esimerkiksi päiväkodeissa, kouluissa, harrastetoiminnassa, terveydenhoidossa ja sosiaalihuollossa. Lapsuutta lähestytään nyt - perspektiivistä eli lapsen oikeus-retoriikasta tai tulevaan suuntautuvasta kasvattamisen ja kehittämisen näkökulmasta tai näiden yhdistelmästä. Lapsilähtöisyyden keskiössä ovat lapsen tarpeet ja toiveet. lapsilähtöisyys-käsitteeseen nivoutuu toiminnan näkökulmasta monia pedagogisia periaatteita. Lapsilähtöisyys-käsite on vaikeasti rajattavissa ja se on sen takia jäänyt varsinaisesti määrittelemättä. Lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen mielletään synonyymeiksi ja toisiinsa eri käsitteiksi. Tinworth (1997, 24 - 29) erottaa lapsilähtöisyyden lapsialoitteisuudesta. Tinworthin mukaan lapsilähtöisessä toiminnassa ammattilainen arvioi lapsen kiinnostuksen kohteet ja pyrkii ottamaan ne huomioon toiminnassa, mutta lapsialoitteisuudessa lapsella on aktiivinen rooli. Lapsen mielenkiinnon kohteet eivät välity aikuisen tulkinnan kautta vaan lapsi ilmaisee ne suoraan. Lapsilähtöisyydessä pyritään tuomaan esille lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteet sekä ottamaan huomioon lapsen aktiivisuutta. Nämä määreet eivät konkretisoi käsitettä lapsilähtöisyys. Lapsen aktiivisuuden määrä vaihtelee aikuisen ohjaamistehtävistä lapsen itsensä keksimään toimintaan. Lapset ja aikuiset voivat tarkastella asioita lapsilähtöisesti omista näkökulmistaan. Lapsilähtöisyyttä tulisi täsmentää määrittelemällä, millä perusteella määritellään, mitkä ovat lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja millaisiin ratkaisuihin ne

johtavat arkitoiminnassa. Aikuiset pohtivat, mikä on lapsen kannalta oleellista, kasvatettavaa ja lasta suojelevaa. Lapset puolestaan voivat kertoa näkemyksiään ja ajatuksiin. (Karlsson ym. 2012, 21- 22.)

Lapsilähtöisyyden periaatteita ei ole helppo noudattaa käytännössä. Lapsilähtöisyyden merkitys ei ole selvä käytännön työntekijöille. Jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja tarpeiden tunnistaminen on lähtökohtana lapsilähtöisyyden käsitteelle. Toiminnan suunnittelu ja spontaanin oppimisen edellytykset tulisi luoda niin, että jokainen lapsi huomioitaisiin yksilönä, ei vain osana ryhmää. Leikki on tärkeää, sillä omaehtoinen oppiminen ilmenee luontevimmin leikin kautta. Kasvatuksellisen prosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät tulevat lapsesta. (Hujala ym. 1998, 55 - 58.)

5.2 Lapsilähtöisyyden tulkinnat ja aikuisroolit

Lapsilähtöisyyden periaatetta ei ole helppo noudattaa käytännössä ja siksi vaikuttaa siltä, että lapsilähtöisyydestä on tullut fraasi, jonka merkitys ei ole selvä ammattilaisille. Eeva Hujala (2008, 6 - 9) lähtee lapsilähtöisyyden käsitteessä liikkeelle lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisesta ja tarpeiden tunnistamisesta. Toiminnan suunnittelussa tulisi huomioida yksilölliset tarpeet ja spontaanin oppimisen edellytykset. Kasvatuksellisen prosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät kumpuavat lapsesta ja aikuinen uskoo spontaaniin haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa. (Hujala 2008, 6 - 9.)

Määritelmä tarjoaa vastauksia, mutta toisaalta se herättää kysymyksiä siitä, mitä tarkoitetaan tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kumpuamisella lapsesta. Puhutaanko kompetentista, jossa lapsi on halukas itse rakentamaan oman lapsuutensa vai tarkoittaako sitä, että aikuinen määrittelee tavoitteensa ja suunnittelee toiminnan aikuisjohtoisesti lapsen kiinnostuksenkohteista ja kehitystarpeista käsin. Tekeekö lapsilähtöisyydestä ja kompetentista puhuminen aikuisen epävarmaksi omasta roolistaan? Entä riittääkö se, että aikuinen tekee lapselle ns. näyttämön, jolla lapsi rakentaa aktiivisesti itseään ja persoonallisuuttaan kykyjään kehittäen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Italialainen Reggio Emilia-pedagogiikka näkee, että ammatillisuus rakentuu yhteisen kasvatusnäköyksen varaan. Carlina Rinaldi (2006) painottaa opettajalta improvisointia, tarjoutuvien tilanteiden hyödyntämistä ja taitoa arvioida, milloin voidaan siirtyä eteenpäin. Opettaja ei voi toteuttaa tätä herkkyyttä tukeutumalla valmiisiin muotoihin tai kaavoihin. Opettajan on oltava tietoinen siitä mitä tekee ja miksi. (Kalliala, 2008, 22 - 25.)

Lapsilähtöisyydestä puhuttaessa aikuisen rooli on ongelmallinen. Tutkimuksissa aikuinen näyttäytyy lasta kasvattavana, aikuiskeskeisenä auktoriteettina. Lapsilähtöisyyteen liitetään väljästi tiettyjä aikuisrooleja. Aikuisen rooliin kuuluvat avustaminen, saatavilla olo sekä kuunteleminen. Aikuisen tärkein rooli on olla läsnä ihmisenä. Tämä tuo lapselle turvallisuutta. (Kalliala 2008, 22 - 25.)

Tämän mukaan aikuisella on siis edelleen paikkansa ja tehtävänsä lapsen kasvatuksessa. Aikuisen tehtävä näyttäytyy tulkinnanvaraisena ja rajoiltaan epäselvänä. Muutoksen takana on kaventunut kuilu lapsuuden ja aikuisuuden välillä, sekä lapsuuden luonteen näkemyksen ja lapsen paikan muutos yhteiskunnassa. Aikuisen ja lapsen maailmojen olemassaolo rinnakkain toisistaan riippumatta ja toisiaan kohtaamatta on ”lohdutun kuva”. Olisi hyvä, jos lasten ja aikuisten maailmat saisivat vaikutteita toinen toisiltaan. Kulttuurin jatkumisen ja lasten kasvatuksen kannalta on tärkeää, että lapset ovat tekemisissä aikuisten kanssa. Aikuisten ei siis pidä vetäytyä täysin lapsen kasvatustilanteista vaan suhteellisen passiivinen aikuisrooli on suositeltavaa. (Kalliala 2008, 22 - 25.)

Rinaldi (2003) toteaa, että lapset voivat antaa aikuisille rohkeutta epäilyihin ja virheiden tekemiseen. Lapset voivat antaa aikuisille etsimisen ja tutkimisen ilon.

5.3 Lapsilähtöinen pedagogiikka

Lasten kasvatusta kuvataan kasvatusalan kirjallisuudessa vertailemalla sitä kasvatustapahtumaan. Hytönen vertailee erilaisia kasvatusteorioita kirjassaan ”Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä” (2007). Metaforassa kasvatustapahtuma nähdään analogisena sen tapahtuman kanssa, jossa siemenestä saadaan oikealla kasvattamisella kukkiva kasvi. Hamm (1989) toteaa teoksessaan, että 1900-luvulla tällä kasvun metaforalla on ollut vaikutusta lasten kasvatuksesta käydyissä tieteellisissä keskusteluissa. Metaforan käyttäjät ovat olleet lapsikeskeisen kasvatusteorian edustajia. Kasvun käsite on korvannut joissain keskusteluissa kasvatuksen käsitteen. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Kasvatuskeskusteluissa metaforat yksinkertaistavat ilmiön tuoden samalla esiin ilmiön tai tapahtuman ydinaineksen ja prosessin. Hamm (1989) analysoi kasvun metaforan heikkouksia ja vahvuuksia löytäen kolme olennaista analogista piirrettä. Ensimmäinen analoginen piirre liittyy tapahtumien jatkuvuuteen. Kasvatus ja kasvu ovat parhaimmillaan jatkuvasti eteneviä tapahtumia. Ihmisen oppiminen jatkuu kasvun merkityk-

sessä koko hänen elämänsä ajan. Ihminen ei voi missään elämänkaarensa vaiheessa sanoa olevansa täysin kasvatettu. Samalla ajattelutavalla on mahdotonta sanoa, koska puu on täysikasvuinen ja lopettanut kasvunsa, ellei se ole kuollut. Toinen analoginen piirre viittaa siihen, että kasvatuksella on oma sisäinen arvonsa ja merkityksensä. Hamm viittaa Deweyn (1966) tekstiin, jossa Dewey kirjoittaa, että kasvatustapahtumalla ei ole loppua itsensä ulkopuolella vaan se on oma loppunsa.

Deweyn mukaan ei ole myöskään olemassa mitään sellaista tekijää, jolla kasvu saisi liitettyä itseensä lisää kasvua tai mille kasvatusta voisi toimia alisteisena ja saada lisää kasvatusta. Kasvun metaforaan Hammin mukaan liittyvä kolmas analoginen piirre on, että liiallinen vaikuttaminen ja virikkeet kasvuun ovat yhtä tuhoisia kuin liiallinen vesi ja ravinteet kasville. Lapsen kasvatukseen liittyvä liian voimaperäinen ja nopeatem-poinen tulosten esille saaminen voi olla lapselle vahingollista. Samoin kasvin kohdal-la. Liiallinen ja määrätietoinen pyrkimys nopeaan kukintoon voi olla kasville turmiol-lista. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Kasvun metaforaa voidaan tarkastella myös kriittisesti. Hamm (1989) toteaa, että kasvun metaforassa rinnastuu virheellisesti lapsen fyysinen ja henkinen kasvutapahtuma. Ihmisen henkisen ominaisuuksien kasvu lapsen kehitystapahtumassa vaikuttaa huomattavasti enemmän kuin fyysinen kasvu. Toinen virhe Hammin mukaan liittyy siihen, että kasvun metaforassa oletetaan virheellisesti arvoarvostelmiin perustuvien valintojen välttämistä kasvatuksessa silloin kun toiminta rakentuu tieteellisen lapsihavainnoinnin ja lasten haastattelun varaan. Tällaisella tiedonkeruulla selvitetään, millaisia ominaisuuksia ja mahdollisuuksia lapsiin kätkeytyy ja jatkossa voidaan suunnata lapsen kehitystä tukevat toimenpiteet näihin ominaisuuksiin. Lapsissa piileviä ominaisuuksia ei kuitenkaan tällä pystytä saavuttamaan, sillä osa niistä on toisensa poissulkevia. Hammin mukaan voidaan myös perustellusti väittää, että kaikkia lapsen ominaisuuksia ei ehkä tulisikaan vahvistaa. Kolmannessa kriittisessä näkökulmassa luote-taan kyseenalaisiin olettamuksiin ihmisluonnosta. Kasvutapahtumassa oletetaan, että lapsilla ryhmänä ja jokaisella lapsella erikseen on määräytyneet perusluonne. Tämä perusluonne määrittää varhaislapsuudesta lähtien millaisiksi aikuisiksi lapset kasvavat, jos heidän perusluonteensa annetaan kehittyä esteettömästi. Ajatellaan, että geeneihin piiloutuu käskyjä kasvatuksellisista toimenpiteistä, jotka ohjaavat kehitystä kohti perusluonteen määrittämää lopputulosta. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Seuraavaksi Hytönen (2007, 91 - 99) tarkastelee eri teorioita suhteessa Hammin teoriaan. Kritiikkiä Hammin metaforaan ovat esittäneet Dearden (1968 ja 1972) sekä Darling (1994). Dearden kiteyttää lasten kasvatuksessa kritiikkinsä kolmeen kohtaan. Dearden toteaa, että metafora on liian yksilökeskeinen. Lapset ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mutta kasvien kohdalla vain erityislaatuisimmat puutarhurit keskustelevat kasvien kanssa. Lasten yhteisöllisyyttä ei pitäisi nähdä yhtenä heidän oppimistaan edistävästä ja sattumanvaraisista tekijöistä.

Sosiaalinen vuorovaikutus on perustavanlaatuinen tekijä lasten oppimisen ja kehittymisen kannalta. Deardenin mukaan kasvun metafora on liian lainalaisuusopillinen. Sen mukaan lapsen kehityksellä on ennalta määritetyt vaiheensa. Metafora esittää, että kasvua voidaan esittää vuorovaikutuksena lapsen sisäisten mekanismien ja ulkoisten olosuhteiden välillä. Tätä ei pystytä esittämään mekanistisella syyn ja seurauksen terminologialla. Lasten reaktioita ei voida arvata ennalta. Lasten käsitys maailmasta sekä lapsen omasta asemasta ja omista tulevaisuudensuunnitelmista vaikuttavat siihen, miten lapset kehittyvät. Lapset saattavat mitätöidä, pilkata tai vastustaa opettajien yrityksiä vaikuttaa heidän kehittymiseensä. Kasvit taas eivät pysty olemaan puutarhuriaan ovelampia. Deardenin mielestä kasvun metafora on epämääräinen sillä vaikka se valaisee kasvatustapahtuman luonnetta, se piilottaa vaikeudet, joita kohdataan kun kasvatustapahtumaa pyritään määrittämään. Metafora ei tarjoa niitä kriteereitä, joilla lapsista voidaan havaita toivotut kasvun ilmenemismuodot. Kasvien määrittely on helpompaa. Kautta aikojen on kiistelty siitä, millainen on sivistynyt, kypsä ja täydellisesti kehittynyt ihminen. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Hytönen (2007) kirjoittaa, että Darling (1994) suhtautuu Deardenin näkemyksiin lapsikeskeisestä kasvatuksesta varauksellisesti. Darlingin mukaan metaforan kritiikki on oikeutettua. Metafora kasvatuksesta kasvatustapahtumana poistaa lapsen kehitystä suuntaavien opetusmuotojen käytön, mutta metafora ei tarjoa tilalle myönteisiä vaihtoehtoja tai opastusta lapsen kasvatustapahtuman tulosten tavoittelemiseksi. Metaforan tulisi sisältää arvoasetelmia joissa todetaan epäsosiaalinen käyttäytyminen ei-hyväksytyksi. Darlingin mukaan kasvun metaforan on oletettu toimivan liian hyvin ja Dearden on toiminut kritiikissään hyvin varoittaessaan metaforan kaikkivoipuudesta. Darling toteaa, että metafora kasvatustapahtumasta voi johtaa lukijan harhaan, jos lukija tulkitsee metaforaa liian kirjaimellisesti.

Hytösen kirjassa (2007) on esitetty myös, kuinka Peters (1969) kritikoit kasvatusnäkemystä lapsen perusluonteen (self) kehityksestä, mikäli lapselle tarjotaan suotuisa kasvu ympäristö. Yhteiskunnassa on monia moraalisia periaatteita ja niiden tarjoaman viitekehyksen avulla yksilöä rohkaistaan tavoittelemaan yksilöä kiinnostavia asioita. Jotta lapsi voi kehittyä moniarvoisessa yhteiskunnassa, hänen on perehdyttävä yhteiskunnan arvoperustaan. Kaikki vaihtoehdot, joita yksilöllä on, ovat luonteeltaan sosiaalisia. Kukaan ei opiskele jotakin aihetta ilman, että hänet olisi perehdytetty niihin tietoihin ja taitoihin, joita aihepiiristä on vähitellen kertynyt. Ihminen joutuu yhteiskunnassa jakamaan suuren osan yhteisestä perinnöstä muiden asiasta kiinnostuneiden ihmisten kanssa. Lasta rohkaistaan tavoittelemaan itseä kiinnostavia asioita omana itsenään ja oletetaan että asiat ovat tavoitteleminen arvoisia. On tehtävä arvosidonnaisia ratkaisuja. ”Puhuminen ’kehityksestä’, samoin kuin puhuminen lapsen ’tarpeista’, on liian usein vain keino pukea arvosidonnaisia ratkaisuja näennäistieteellisiin vaatteisiin”, Peters kirjoittaa.

Peters tarkastelee opettajan roolia ja kiteyttää lapsikeskeisen käsityksen opettajan roolista katsottuna siihen, että opettaja on taustalla ja järjestellee ympäristön niin, että lapsi pystyy etenemään oivalluksesta toiseen sitten kun lapsi on valmis kyseenalaisiin oivalluksiin. Petersin mukaan tässä opettajakuvassa on paljon virheellisyyksiä ja kritisointia. Peters kokoo oman kritiikkinsä siihen, että lapsilähtöisen kasvattajan määrittelemässä opettajan roolissa mitätöidään järjestelmällisesti ajattelun ja kielen, tiedonvälityksen prosessin ja motivaation sosiaalinen luonne. Käsitykset siitä, että lapsi kykenee poimimaan käsitteitä suoraan maailmasta perehtymättä ensin kielen avulla ilmiöiden luonteeseen ja olennaisiin osatekijöihin ovat Petersin mielestä kyseenalaisia, samoin myös käsitys siitä, että useimmat lasten kiinnostuksen kohteet ovat sisäsyntyisiä eivätkä toisilta saatuja. Lisäksi Peters kyseenalaistaa käsityksen lapsen kypsyminen tapahtumasta, jossa lapsi tulee ”valmiiksi” ilman jäljittelyä tai opettamista. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Hytönen (2007) pohtii myös lapsikeskeistä pedagogiikkaa. Hytönen kirjoittaa Johnsonin (1983) toteamuksesta, että lapsikeskeisen pedagogiikan romanttisen näkemyksen nostaminen päämerkitykseksi, näkemys lapsuuden luonteesta ja viattomuudesta antoivat lapsikeskeisyydelle tulkinnan, jota voidaan luonnehtia paoksi todellisuudesta ja samalla yhteiskunnalliseksi vastuuttomuudeksi. Romanttinen näkemys tulkitsee virheellisesti progressiivisen pedagogiikan todellisuutta, asettaa vastakkain lapsen ja yhteiskunnan sekä lapsen ja perinteisen kasvatuksen. Näkemys olettaa, että toinen on

kokonaan hyvä ja toinen kokonaan paha. Cagan (1978, 227 - 266) esittää, että romanttisen lapsikeskeinen teorian tunneperäistäminen oletti, että lapsen tietoisuus kehittyy melko pienellä vaivannäöllä ja vähäisellä puuttumisella kasvutapahtumaan. Hytönen kirjoittaa myös, että Oelkers ja Lehmann (1983) toteavat, että olennaista ihmisenä olemisessa on kanssakäyminen toisten ihmisten kanssa. Identiteetti ja itsearvostus kehittyvät ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Toimivan vuorovaikutuksen edellytyksenä on se, että ihmiset ovat toisiaan kohtaan hienotunteisia eivätkä vain ”aitoja” ja ”rehellisiä”. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Morrison (1989, 3 - 18) toteaa, että jos pedagogiikka kaventuu vain yksilöllisyyden korostamiseksi, menetetään mahdollisuus käyttää hyväksi samalla tavalla ajattelevien ihmisten ryhmiä, kollektiiveja, ja vaikuttavaksi periaatteeksi nousee hajota ja hallitse. Itsenäisyyden ja kilpailun ihannoiti estää yhteisöllisyyden syntymisen. Jos lapsi palkitaan omista suorituksistaan, hän oppii näkemään toiset lapset kilpailijoina, ei yhteistyökumppaneina. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Shapiro (1984, 367 - 378) näkee individualismin tekevän näennäisen oikeutetuksi itsekeskeisen moraalisen asennoitumisen. Tämän mukaan omasta minästä tulee sekä elämäntyön päämäärä että väline. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

Lapsilähtöisen kasvatuksen puolestapuhujat eivät pidä etukäteen laadittuja kasvatussuunnitelmia tarpeellisina. Heidän mukaansa kasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät voidaan johtaa lapsesta itsestään kasvattajan toiminnan pääpainon ollessa lapsen omassa havainnoinnissa, lapsen kuuntelemisessa ja tutustumisessa lapsen elämään kokonaisuudessaan. (Hytönen 2007, 91 - 99.)

”Lapsilähtöinen kasvatuskäsitys pyrkii irti aikuisen valta-asemasta kasvatustapahtumassa. Oletetaan, että valta-asemasta päästään eroon, kun tämän toimintamallin tuloksena kasvatustapahtuman tavoitteet, sisällöt ja menetelmät johdetaan lapsesta. Lapsilähtöisyys tuo kuitenkin mukanaan uudenlaisen valtaongelman. Voimaperäisesti käytettynä lapsilähtöinen kasvatustapahtuma saattaa nimittäin itse asiassa vaarantaa yhteiskunnan tarjoaman kasvatustapahtuman avoimuuden ja läpinäkyvyyden. Demokraattisessa yhteiskunnassa myös julkisen kasvatustapahtuman tulee olla demokraattisesti kehitettävä ja hallinnoitava instituutio. Yhteiskunnan tarjoamaa kasvatustapahtumaa ei voida jättää vain ammattikasvatustapahtumien käsiin.” (Hytönen 2007, 99.)

5.4 Sosiaalinen ja vastavuoroisena vaikuttajana toimiva lapsi

2000-luvulla on alettu painottamaan lasten toimijuutta, osallisuutta ja voimaantumista. Lapset nähdään ympäristön suunnittelijoina ja politiikan tekijöinä. Francis ja Lorenzo (2002, 175 - 192) ovat analysoineet lasten osallisuutta yhteiskunta- ja ympäristösuunnittelussa. Tutkijat erottelevat seitsemän lähestymistapaa. Nämä lähestymistavat ovat romanttinen, asian ajaminen, tarveperustainen, oppimisen merkitystä korostava, lasten oikeuksia korostava, institutionaalinen ja vuoropuheluun pohjautuva.

Vuoropuheluun ohjautuvaan lisätään kuunteleva ja kohtaava lähtökohta. Osallisuuspuheen sudenkuoppa syntyy siitä, kun aikuinen on ennalta päättänyt, mitä tehdään. Tällöin syntyy näennäinen osallisuus. Toinen sudenkuoppa syntyy lasten ongelmatilanteita analysoitaessa. Lapset saattavat joutua jatkuvan arvioinnin kohteiksi ja tulla ennalta leimatuksi hyvistä tavoitteista huolimatta. Tästä esimerkkinä huolen vyöhykkeistö - menetelmä (Arnkil & Alanen, 2009, 316 - 329). Huolen vyöhykkeistöllä lapset jaetaan ryhmiin sen mukaan, millä tasolla heidän huolensa on. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, miten ongelmalliseksi opettajat lapsen kokevat ja kuinka paljon lapsi kuormittaa aikuista. Näin nähdään lapsi vain ongelmien kautta. Ongelmiin keskittyvässä huolipuheessa- ja toiminnassa keskitytään vain lapsen ongelmiin, puutteisiin ja kehittämiskohteisiin. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa huomioidaan lapsen kaikenlaiset viestit. Tällöin tutkimuksessa saavutetaan niin ongelmat ja puutteet kuin lapsen vahvuudet ja osaaminen. (Karlsson ym. 2012, 21 - 52.)

Osallistumisen vaatimuksilla on kääntöpuolena myös se, että aktiivisista ja osallistuvista lapsista saattaa tulla normi, joka eristää heidät toisistaan. On muistettava, että lapsella ei ole rajattomia mahdollisuuksia toimijuuteen. Toiminta ei myöskään ole kaikkivoipaa yksilöllisyyttä. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja lapsuudentutkimuksen haasteena on se, että toiminnan tavoitteet ja reunaehdot rakentuvat suhteessa jo olemassa oleviin rakenteisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Toisin sanoen tutkimuksessa mikro- ja makroperspektiivit pyritään yhdistämään keskusteleväksi, kehittyväksi ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi genreksi. (Karlsson 2012, 21 - 52.)

5.5 Lapsikäsitys sosiaalityössä

Sosiaalityön kentällä lapsi ja lapsilähtöisyys ovat olleet huomion aiheina viime vuosien ajan. Lasten asema sekä ilmassa oleva pahoinvointi ja toisaalta halu opiskella lap-

sen yksilöllistä huomioimista ja kohtaamista ovat olleet sosiaalityön yhteiskunnalliset suuntaukset. Lasten pahoinvointikeskustelussa peräänkuulutetaan aikuisen vastuuta, joka myös toimii jännitteisessä suhteessa lapsilähtöisyyteen. Sosiaalityössä lapsia kohdataan monenlaisissa tilanteissa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi päihdeongelmaisten vanhempien lasten arjen sujuminen, lapsen kuuleminen vanhempien erotilanteessa, vanhemman väkivallalle altistunut lapsi, neuvottelut yhdessä koulun henkilökunnan ja vanhempien kanssa lapsen käyttäytymisestä koulussa, rikokseen syyllistyneen lapsen edustaminen, lapsen vakava sairastuminen tai adoptiotilanteet. Näistä sosiaalityössä kohdattavista lapsista on vaikea saada tarkkoja lukuja. (Forsberg ym. 2006, 5 - 15.)

5.6 Lapsi aloitteellisena toimijana, leikkijänä ja kertojana

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tulokset punnitaan toiminnassa eikä tiedon- ja lapsikäsitteiden määrittelyt pelkästään riitä. Näin tutkimuksessa saadaan näkyville, miten määritellyt käsitteet on ymmärretty ja sisäistetty. Ihminen on koko elinikänsä sikiöstä lähtien aktiivinen subjekti ja yhteistoimintahaluinen oppija. Lapsella on jatkuva tarve ja halu tutkia ja oppia uutta. Vaikka lapsella on omia erityisiä toimintatapoja ja resursseja, hän ei ole muusta kulttuurista ja toimijoista erillään. Lapsi tarvitsee hoitoa ja kasvatuksen tukea, lapsi on kasvatuksen kohteena. Samalla lapsi on myös osa yhteistoiminnasta ja vuorovaikutuksesta tai vastavuoroisesta yhteisöllisyydestä. Tässä tilanteessa lapsi saattaa olla herkempi kuin aikuinen, koska lapsella on omia käsityksiä elämästä. (Karlsson 2012, 21 - 52.)

Leikki ja leikkisyys ovat yhteisöllinen käsite. Ihmistä on kuvattu leikkivänä ihmisenä, homo ludens. Tämän mukaan leikki sitoutuu kaikkeen toimintaan. Tätä vähättelevää ikäkausiajattelua ja lasten leikkimaailman korostamista kritisoitiin aiheellisesti lapsuuden tutkimuksen piirissä. Sen mukaan ajattelu voi trivialisoida ja marginalisoida lapset ja eristää heidät aikuisen maailman osallistumisen ja vaikuttamisen käytänteistä (Strandell 2005, 38 – 39; Thorne 1993, 4-6). Asia voidaan nähdä myös niin, että lapset ja aikuiset ovat yhdenvertaisia joissakin asioissa. Tällaisia asioita voisivat olla esimerkiksi ihmisoikeudelliset kysymykset. Samalla on otettava huomioon lapsen erityislaatuisuus, ja jotta lapsilla olisi todellisuudessa mahdollisuus vaikuttaa, heidän toimintatapansa on otettava lähtökohdaksi. (Karlsson 2012, 21 - 52.)

Kertova ihminen, homo narrans, on kuvainnollisesti ihmisen vastavuoroinen perusluonne (Karlsson, 2005). Lapsen leikki ja kerronta kulkevat yhdessä. Ihminen puhuu sanojen lisäksi ilmeillä ja eleillä. Ilmeet ja eleet saattavat olla vastaanottajalle merkityksellisempiä kuin sanat. (Karlsson 2012, 21 - 52.)

5.7 Kehittämistyö lapsen tuottamana

Liisa Karlsson kirjoittaa kolumnissaan, että lasten näkökulmia selvitetessä lapsilta kysyminen tuntuisi selkeältä tiedonhankinnan keinolta. Karlsson toteaa, että haastattelutilanteeseen liittyvät jo lapsen aiemmat kokemukset vastaavasta tilanteesta. Kasvatus- ja opetustilanteissa aikuiset tekevät yleensä lapsille kysymyksiä ja aikuisilla on määräävä asema vuorovaikutustilanteessa. Aikuisten kysymykset ovat epäaitoja ja niiden tarkoitus ei ole selvittää lapsen todellista ajattelua. Sen sijaan halutaan aikuisen ennakkoon toivoma vastaus, jonka kautta halutaan kasvattaa eli tarkistaa, mitä lapsi muistaa tai aktivoi lasta oppimistilanteessa. Harvemmin halutaan tietää lapsen todellista pohdintaa. Lapsi tottuu siihen, että aikuinen odottaa häneltä tiettyjä vastauksia. Karlsson on huomannut, että moni tutkija on havainnut lasten vastaavan monipolvisiin kysymyksiin lyhyesti. Perinteinen haastattelutilanne ei ole lapselle luonteenomainen tilanne. Lapsitutkijan haasteena on saada lapsi kertomaan maailmastaan tai luoda lapselle puitteet kertoa itse. Menetelminä käytetään sadutusta, kuvia, rakennelmia, ilmeitä, eleitä ja ääniteitä. Lapsi myös kertoo leikkiessään sekä tavoillaan toimia ja kohdata toinen ihminen. Ei siis ole kysymys siitä, osaako lapsi kertoa vaan siitä, osaako tutkija kuunnella lasta ja käsitellä lapselta saatua tietoa. (Karlsson 2010.)

Kehittämistyössä tulee olla väljyyttä, joka ei rajaa liikaa. Näin saadaan esille sellaisia asioita, joita ei osattu odottaa. Kehittämistyötä tehtäessä täytyy pohtia, miten lapsen ääni tai äänet voidaan tavoittaa. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekemisen periaatteina voidaan näin ollen pitää seuraavia kohtia, jotka on muotoiltu lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekijän eettisistä ja toiminnallisista periaatteista. Seuraavat Liisa Karlssonin (2012) määrittelemät periaatteet muokkautuvat jokaisessa tutkimuksessa tarpeen mukaan.

Lapsi on ajatteleva, järkiperäinen sekä tunteva tekijä ja kokija. Tutkimusta ei pidä rakentaa ajatusmaailmalle kehittynyt – kehittymätön, ajatteleva – ajattelematon. Ihmisen toiminnassa on samanaikaisesti monia puolia, jotka muuttuvat ja painottuvat eri tavoin ja saavat erilaisia ilmiänsä elämänkulun aikana.

Tutkimuksen perustana ovat yhteisesti sovitut säännöt. Tutkimustyö edellyttää luottamusta tutkijan ja lasten välillä. Tutkijan, tässä kehittämistyötä tekevä aikuinen luo aktiivisen ja luonnollisen vuorovaikutussuhteen lasten kanssa. Lasten ajattelua kohtaan tulee osoittaa vilpittömyyttä kiinnostusta. Vastavuoroisuus on tärkeää; kuuntele, ole kiinnostunut. Vasta sen jälkeen tutkija voi siirtyä omaan tutkimusasetelmaan ja kertoa omat kiinnostuksen kohteensa, jolloin tutkija saattaa pyytää lapsia avukseen tutkimuksen tekemiseen.

Aikuinen, joka tekee kehittämistyötä ei ajattele lasten puolesta vaan on läsnä kuuntelemalla, kiinnostuneena ja intensiivisesti myös eleiden ja ilmeiden kautta. Tutkija ei opeta tutkiessaan. Tutkijan tehtävä on tallentaa ideoita, ihmetellä ja pohtia. Tutkija ei aseta lasta tutkimuskohteeksi vaan hahmottaa lasten toimintaympäristön ja lasten luomat erilaiset mahdollisuudet. Tutkija miettii lasten osallisuutta kanssatutkijana ja aktiivisina tutkimusaineiston kokoajina ja erittelijöinä.

Kehittämistyön prosessi etenee ns. hallitussa kaaoksessa ja siihen sisältyy innovatiivisuutta, leikkisyyttä, vallattomuutta ja yllätyksellisyyttä. Tutkimukseen kuuluu myös päämäärätietoisuutta uuden löytämisestä ja muutosta, mutta samalla tasapainoilua ja rajalla olemista.

Aikuinen harjaannuttaa itseään kuulemaan ja näkemään lapsen aidosti tyrmäämättä ja ohittamatta lapsen ajattelua, vaikka se ei ehkä olisikaan tutkijalle mieleistä ja odotusten mukaista. Aikuisen tulee tarkistaa myös omia ns. sokeita pisteitään ja huomioida se, milloin lapsi ei halua tai ei pysty olemaan mukana. Aikuisen tulee suunnitella tarkkaan ne vaiheet, joissa lapsi voi itse vaikuttaa kehittämistyöhön ja tehdä asioita. Lisäksi aikuisen täytyy kartoittaa ja pyrkiä ennaltaehkäisemään ne tilanteet, joissa hän ei kuulisi, mitä lapset kertovat.

Aikuinen kuuntelee omaa lasta sisällään ja pohtii, millaisia näkökulmia omat lapsuuden kokemukset ovat antaneet nykylasten tutkimiseen. Ne vaikuttavat tutkijan tarkasteluun, vaikka lasten toiminta ja lasten tuottama aineisto säilyvät tutkimuksen keskiössä.

Kehittämistyö on pitkä prosessi, joka vaatii tutkijalta aikaa tutkimiseen, sisäistämiseen ja kyseenalaistamiseen sekä uusien näkökulmien etsimiseen. Tutkijan ei pitäisi tyytyä ensimmäiseen ideaan tai tulkintamalliin vaan etsiä niitä mahdollisimman monta. Lasta

ei saa kuormittaa tutkimuksella vaan tutkijan on otettava päävastuu siitä, miten tilanteet ratkaistaan esimerkiksi silloin, jos joku lapsista joutuu jättämään tutkimuksen kesken.

Aiheet kehittämistyössä ovat yhteisiä, eikä niitä tarvitse etsiä erikseen aikuisten ja lasten aiheista. Lasten kanssa voidaan käsitellä vaikeitakin asioita. Kysymys on siitä, missä kontekstissa asiaa käsitellään ja miten aiheisiin paneudutaan eri ikäisten lasten kanssa. On tärkeää, että lapset itse haluavat itse olla mukana aiheiden käsittelyssä. Lapsia tulee rohkaista, innostaa ja osoittaa heihin kiinnostusta, mutta ei pakottaa, huijata tai puhua ”lasten päiden yli”.

Lasta ei saa pienentää tai suurentaa. Aikuisen tehtävänä on varoa pienentämästä lasta tai saattaa lasta häpeään. Lasta ei myöskään saa suurentaa. Aikuisen täytyy arvioida tarkasti, mitä asioita eri-ikäisten lasten kanssa tehdään ja millä tavalla.

Lapsinäkökulmainen kehittämistyö tuo esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa, jota ei millään muulla tavalla tavoita. Lapsialan tutkijoiden työhön ei kuitenkaan pidä suhtautua vähättelevän ymmärtäväisesti. Lapsinäkökulmainen tutkimus on oma alansa, joka on ansainnut paikkansa tutkimuksessa ja käytännön toiminnassa. (Karlsson 2012, 36 - 52.)

5.8 Askeleittain – tuntien toteuttaminen ja kerhotoiminnan tausta

Tähän kehittämistyöhön osallistuneet lapset olivat osallistuneet koulussa Askeleittain-ohjelmaan, Friends-ohjelmaan sekä sosiaalisia taitoja ja aggression hallintaa harjoittavaan kerho-toimintaan. Tämä ryhmämuotoinen toiminta sai alkunsa siitä, että tarve sosiaalisten taitojen harjoitteille oli suuri. Erityisopettaja ja koulukuraattori osallistui Askeleittain-ohjelman sekä lisäksi koulukuraattori osallistui vielä Friends-ohjelman koulutukseen ja sitä kautta heillä oli pätevyys ohjata Askeleittain – ohjelmaa alakouluikäisille oppilaille sekä Friends-ohjelmaa jatkona Askeleittain-ohjelmalle. Tämän kehittämistyön tekemiseen liittyi kolme vaihetta. Aluksi kehittämistyön toteutukseen osallistuneet oppilaat osallistui Askeleittain-ohjelmaan koko luokan kanssa. Tämän ensimmäisellä luokalla toteutetun Askeleittain-ohjelman tarkoituksena oli perustaitojen harjoittelu ja työtapojen opettelu. Toisessa vaiheessa oppilaat osallistui pienryhmänä kerhotoimintaan. Tällä pyrittiin kohti tietoista, suunnitelmallista

työskentelyä ja syventämään opittuja taitoja. Kolmannessa vaiheessa kerhotoiminta jatkui edelleen pienryhmätoimintana.

Kolmannen vaiheen perustarkoitus oli ohjata lapsia käyttämään taitojaan arjessa yhdessä vanhempien kanssa niin, etteivät taidot unohtuisi. Ajallisesti tämä kesti ensimmäisestä luokasta kolmannen luokan joulun asti.

Toteutimme yhdessä erityisopettajan kanssa Askeleittain-ohjelman kaikille ensimmäisen luokan oppilaille kahdella eri koululla. Askeleittain-ohjelman ja arvioivan työskentelyn pohjalta aloitimme muutamien oppilaiden kanssa kerhotoiminnan koulussa. Kerho oli ns. kutsukerho, jonne valitsimme yhdessä luokanopettajan kanssa aluksi neljä oppilasta. Kerhon tavoitteena oli kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä miettiä erilaisia aggression hallinnan keinoja ja tunteiden tunnistamista. Kerhotoimintaa toteutimme erityisopettajan kanssa oppilaiden ollessa toisella ja kolmannella luokalla. Kerhotoiminnan lapsilähtöisyys näkyi siinä, että toiminnan suunnittelussa lapsilla oli suuri rooli. Kerhon suunnittelu ja toteutus lähtivät lasten omista tarpeista ja ideoista. Eri harjoitusten pohjana käytimme lasten omia kokemuksia ja toimintamalleja, joita sovelsimme mm. Askeleittain-ohjelmasta tuttuun liikennevalomalliin, sekä Raisa Cacciatoren (2007) SuTuHaKa-malliin. Ajatuksena oli pohtia eri toimintamallien toimivuutta ja miettiä erilaisia malleja tilanteiden selvittämiseen. Aikuinen ohjaajana toimi kuuntelijana ja tarkkailijana, sekä joissakin tilanteissa myös rajan vetäjänä. Kerhoon osallistuneiden lasten ajatukset ja toimintamallit kehittyivät selvästi ei-aggressiiviseen suuntaan kolmen vuoden aikana. Ajatteluun vaikutti myös lasten kasvu niin fyysisellä kuin henkiselläkin tasolla. Kolmannella luokalla korostimme yhä enemmän vanhempien roolia kuuntelijoina ja kannustajina lasten elämässä erilaisten kotitehtävien ja raportointien kautta.

Lukuvuonna 2010 - 2011 1. luokalla toteutettussa Askeleittain-ohjelmassa kävimme yhdessä kaikkien kahden koulun ensimmäisten luokkien kanssa 1. luokan materiaalista osion kaksi eli ongelmanratkaisu. Luokkia oli kolme, joissa oppilaita oli yhteensä n. 60. Kahden luokan kanssa Askeleittain-ohjelma toteutettiin syyslukukautena ja yhden luokan kanssa kevätlukukautena. Tapaamiskertoja oli 7/ luokka. Askeleittain-tuntien tarkoituksena oli myös ryhmäyttää luokat. Askeleittain-tunneista lähetimme jokaisen oppilaan kotiin tiedoteen, jossa kerroimme Askeleittain-ohjelmasta. Lisäksi osallistuimme erityisopettajan kanssa vanhempainiltaan ja kerroimme Askeleittain-

ohjelmasta. Askeleittain-tunteja pidettiin kerran viikossa kaikille luokille. Yhden oppitunnin aikana kävimme läpi tuntikohtaisen suunnitelman. Oppituntien tavoitteet vastasivat hyvin Suomen opetussuunnitelman tavoitteita, joten toteuttamiseen käytettävä aika laskettiin sekä kuraattorin että erityisopettajan työajaksi lapsiryhmän kanssa. Samalla tarkkailimme lasten ryhmädynamiikkaa ja tarvittaessa ryhmässä havaittuihin ongelmiin pystyttiin aikuisen aloitteesta puuttumaan heti ja ohjaamaan oppilaita toimimaan oikein erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Ajatus Askeleittain-ohjelman toteuttamiseen perustui siihen, että ryhmissä oli useampi oppilas, joiden oli vaikeaa toimia yhteisten sääntöjen mukaan. Tämä aiheutti koko luokassa tuen tarvetta.

Askeleittain-tunnit olivat lapsille helppoja seurata. Tuntien aikana huomasimme erityisopettajan kanssa oppilaiden käytöksestä, milloin oli aika siirtyä seuraavaan asiaan, eli sen tunnin oppi oli omaksuttu. Tämä huomio perustui siihen, että lapset vaikuttivat ymmärtäneen asian ja olivat itse valmiita siirtymään seuraavaan asiaan. Tunnit rakennettiin joustavasti, että kaikki mahdollinen opetettava aines ehdittäisiin käydä yhdessä läpi niin, että kaikki lapset varmasti ymmärsivät, mistä oli kysymys ja osasivat käyttää taitoa itsenäisesti.

Askeleittain-tunteja suunniteltaessa oli tarkoituksen mukaista huomioida lasten ikä ja taitotasot. Ensimmäiselle luokalle tultaessa osa lapsista oli osallistunut esiopetukseen ja sitä kautta ryhmän perustaidot olivat hallinnassa. Askeleittain-ohjelman suunnitteluvaiheessa pyrimme siihen, että tunti olisi aina samaan aikaan eikä sen kesto ylittäisi puolta tuntia, sillä kokemuksen kautta olimme erityisopettajan kanssa todenneet, että lasten keskittyminen ensimmäisellä luokalla ei riitä pidemmäksi aikaa. Aikataulullisesti tämä sopi myös luokkien omille opettajille. Askeleittain-kortit antoivat tuntien suunnittelulle selkeän rungon. Ennen oppituntia kävimme erityisopettajan kanssa tarkasti tuntikortin läpi ja katsoimme valmiiksi tarvittavat materiaalit. Oppituntikorteissa oli muutamia harjoituksia, joita mietimme etukäteen, koska ryhmät olivat hyvin erilaisia. Pyrimme miettimään aina jokaiselle ryhmälle sopivimmat harjoitukset. Yksi ryhmistä oli vilkkaampi, joten sinne ei kannattanut laittaa harjoituksia, joissa lapset helposti villiintyvät entisestään ja itse harjoitus ei tuota sitä tulosta, johon oli tarkoitus pyrkiä. Myös opetustila rajoitti jonkin verran eri harjoitusten mahdollisuuksia. Opetustilana toimi lasten oma luokka, joten liikkumistila oli hyvin rajallinen. Ennen ensimmäistä tuntia suunnittelimme, että lapset istuvat ringissä omilla tuoleillaan. Totesimme heti, että tämä järjestely ei toimi, koska lapset tarvitsivat oman tilan. Oma

pulpetti tarjosi lapsille oman, turvallisen tilan, joten loput Askeleittain-tunnit toteutimme niin, että lapset istuivat omilla paikoillaan omien pulpettiensa äärellä.

Askeleittain-tuntien suunnitteluun kuuluivat myös oleellisesti säännöt. Ensimmäisellä tunnilla mietimme lasten kanssa säännöt, joita tuli jokaisella tunnilla noudattaa. Nämä säännöt olivat ”Kuuntele, viittaa, hiljaisuus”. Keksimme lasten kanssa näihin liittyvät käsimerkit. Kuuntelemisen merkinä oli käsi korvalla. Viittaamisen merkinä oli tietysti viittaaminen ja hiljaisuuden merkinä etusormi suun päällä. Näitä käsimerkkejä käyttivät niin lapset kuin ohjaajatkin. Jokainen lapsi tiesi merkin merkityksen ja niiden muistaminen oli helppoa. Näiden kolmen perussäännön lisäksi sääntönä oli myös se, että Askeleittain-tunneilla ei ole oikeita tai väärä vastauksia. Tämä viimeinen aikuisen kertoma sääntö helpotti hiljaisempienkin lasten jännitystä vastaamiseen liittyen. Lasten arkuuteen piti myös kiinnittää suunnitteluvaiheessa huomiota. Luokissa oli lapsia, jotka halusivat vastata jokaiseen kysymykseen. Olikin tärkeää yrittää kannustaa kaikkia lapsia vastaamaan. Tässä oli ensiarvoisen tärkeää käydä keskustelua luokan oman opettajan kanssa, joka tunsu oppilaat paremmin. Mietimme yksilökohtaisesti, onko joku oppilaista erityisen taitava esimerkiksi liikunnallisesti, mutta hyvin arka. Näin pystyimme myös miettimään tuntiin liittyviä harjoituksia niin, että kaikki lapset osallistuisivat tasapuolisesti.

Askeleittain-ohjelma on sosiaalisten taitojen opetusohjelma. Häiritsevä käyttäytyminen tunneilla antoi loistavan tilaisuuden vahvistaa jo opittuja käsitteitä ja harjoitella esimerkiksi rauhoittumisen keinoja. Tavoitteena oli asettaa oppilaille myönteisiä sosiaalisia tavoitteita. Oppilaita ei rangaistu häiritsevästä käyttäytymisestä. Lapset antoivat muutamiin kysymyksiin erikoisia vastauksia. Näissä tilanteissa ohjaajana täytyi osata suhtautua asiaan niin, että vastasi itse esimerkiksi :” Tuo on yksi tapa ajatella asiaa” tai ”Tuo on tietysti yksi idea”. Tämä juontaa juurensa siihen, että säännöissä oikeita tai väärä vastauksia ei ole. Oppituntien aikana varsinaisia häiriökäyttäytymisiä ei ilmennyt. Jonkin verran levottomuutta ilmeni lähes jokaisella tunnilla. Näissä tilanteista teimme jonkun tuntia varten suunnitellun harjoituksen ja asiaa jatkettiin vasta pienen verryttelyn jälkeen. Näin myös lasten vireystila pysyi lähes koko oppitunnin ajan samana.

Päätavoite oli kuitenkin se, että oppilailla tuli olla oppimisen ilo kaikilla Askeleittain-tunneilla. Yhtenä tekijänä oli se, että meidän ohjaajien tuli innostaa lapsia osallistu-

maan. Tämä oli helppoa, koska oma motivaatio tuntien pitämiseen oli korkealla. Omaan motivaatioon auttoi myös se, että huomasi lasten oikeasti sisäistävän Askeleittain-tuntien oppeja.

Välitunnilla saattoi huomata joidenkin oppilaiden käyttävän rauhoittumisen keinoja, kuten hengittämistä syvään tai laskemista kymmeneen. Lisäksi oppilaat miettivät ongelmatilanteessa ongelmaratkaisun keinoin parasta vaihtoehtoa asian ratkaisemiseksi. Opetusvälineinä toimivat mallintaminen, jossa lapset seurasivat muiden lasten ja aikuisten toimintaa, esimerkkitarinoiden kertominen ja tarinan tarkentaminen kysymysten avulla, ryhmäkeskustelut ja roolileikit. Näiden opettamisen strategioiden on todettu olevan tehokkaita sosioemotionaalille kehitykselle. Myös pehmolelut kuuluivat Askeleittain-tuntien opetusvälineisiin. Pehmolelu Vauhti-Possu oli Askeleittain – tuntien roolihahmona ja maskottina lapsille. Vauhti-Possulla oli hyvin vaikea keskittyä opetettavaan asiaan, mutta tunnin päätteeksi sekin oli omaksunut opetettavan sosiaalisen taidon ja oli esimerkkinä lapsille. Askeleittain-tuntien aikana Vauhti-Possu rauhoittui ja oppi käyttämään sosiaalisia taitoja. Lisäksi Askeleittain-tunneilla käytettiin lauluja ja videoita oppimisen tukena. Pyrimme siihen, että jokainen Askeleittain-tunti päättyy lauluun. Tämä oli myös merkinä lapsille, että oppitunti päättyy.

Askeleittain-tunnit ensimmäisellä luokalla koostuivat seuraavista aihepiireistä:

Oppitunti 1. Johdatus itsehillintään ja ongelmanratkaisuun

Oppitunti 2. Rauhoitu!

Oppitunti 3. Ongelman tunnistaminen ja ratkaisujen kehittäminen

Oppitunti 4. Ratkaisujen valitseminen, käyttäminen ja arvioiminen

Oppitunti 5. Kohtelias keskeyttäminen

Oppitunti 6. Häiritsevien tekijöiden huomiotta jättäminen

Oppitunti 7. Kun haluat jotain mikä ei ole sinun

Arvioitaessa ensimmäisellä luokalla opittuja sosiaalisia taitoja Askeleittain-ohjelman kautta, voidaan todeta, että uusien taitojen ja käsitteiden oppiminen itsessään ei ole suuri prosessi, vaan enemmän haastetta tuottaa opitun soveltaminen arkeen. Askeleittain-tuntien pitämiseen liittyy kaksi roolia: Ensimmäinen rooli on ohjata lasta oppimaan uusi taito. Toinen rooli on ohjata lasta käyttämään taitoa arjessa.

Taitojen ylläpitämiseksi lapsia tuli kannustaa ja käyttää arjen tilanteita hyväkseen lasta ohjattaessa. Kun lapsi joutui konfliktitilanteeseen ja asiaa selvitettiin yhdessä koulukuraattorin eli tässä minun kanssani, pystyimme käyttämään lapsen kanssa hyväksemme Askeleittain-ohjelman ongelmanratkaisua. Näin aikuinen ei ratkaissut ongelmaa, vaan lapset selvittivät itse konfliktitilanteen. Aikuisen rooli oli tukea lapsia prosessin aikana. Kun aikuinen ei ratkaissut ongelmaa lasten puolesta, lapset oppivat tilanteesta itse.

Kiitoksen antaminen oli myös tärkeää ja kannustimena lapsille jatkoa ajatellen. Opettajiä ohjeistettiin myös käyttämään luokissa Askeleittain-ohjelman sanastoa ja kertamaan opittuja taitoja aina kun mahdollista. Teimme luokkiin Askeleittain-julisteet, jotka olivat muistuttamassa lapsia eri ongelmanratkaisun vaiheista ja rauhoittumisesta koko ajan. Opettajille annoimme tehtäväksi myös tarkkailla lapsia Askeleittain-ohjelman jälkeen ja tarvittaessa informoida mahdollisesta lisätuntien tarpeesta.

Yhdessä luokassa todettiin lisätarvetta sosiaalisten taitojen kertaamiseksi muutaman lapsen kohdalla. Koska Askeleittain-ohjelma oli toteutettu ensimmäisissä luokissa syksyllä ja keväällä, totesimme yhdessä erityisopettajan kanssa, että jatkamme tietyn pienryhmän kanssa seuraavana syksynä harjoituksia. Tästä lähti ajatus kerhotoiminnan toteuttamiseksi. Oppilaat valikoituivat kerhoon oppilashuoltoryhmän kautta. Luokan haravapalaverissa syksyllä 2011 luokanopettaja nimesi oppilaat, jotka hyötyisivät sosiaalisia taitoja kehittävstä kerhotoiminnasta. Kouvolan kaupunki myönsi koululle määrärahan kerhotoimintaa varten ja syksyllä 2011 aloitimme neljän oppilaan kanssa kutsukerhotoiminnan. Kerhotoiminta jatkui kevääseen 2012.

Kerhotoiminnasta tiedotettiin vanhemmille kotikirjeellä. Kerhotoiminta oli pienryhmätoimintaa, ja se toteutettiin kutsukerhoperiaatteella. Vanhemmille kerrottiin kerhon olevan sosiaalisten taitojen harjoittelua liittyen ensimmäisellä luokalla pidettyihin Askeleittain-tunteihin.

Kerhotoiminnan suunnittelu aloitettiin kartoittamalla kerholaisten tuen ensisijaiset tarpeet. Luokanopettaja kertoi, että oppilaat tarvitsivat erityisesti itsehillintään ja toisten huomioon ottamiseen tukea. Aloimme yhdessä erityisopettajan kanssa kartoittamaan mahdollisia tuntisisältöjä. Käytimme materiaaleina Askeleittain-ohjelman 2. luokan tuntisisältöjä sekä Friends-ohjelman materiaaleja. Materiaalien valinta perustui siihen, että Askeleittain-ohjelma oli jo kerhoon osallistuville lapsille tuttu ja Friends-materiaaleissa oli tälle kohderyhmälle sopivia kokonaisuuksia. Tutkimustuloksien, joista aikaisemmin tässä opinnäytetyössä ohjelmien esittelyn yhteydessä on kerrottu, pohjalta luotimme siihen, että nämä kaksi ohjelmaa tarjoaisivat kohderyhmällemme parhaan harjoitusmateriaalin. Aluksi pysähdyimme miettimään, mitä juuri tältä pienryhmältä odotamme. Millaisia sosiaalisia taitoja ja vahvuuksia oppilailla jo on ja millaisissa taidoissa oppilailla on erityisesti harjoituksen tarvetta? Omina vahvuuksinamme koimme oppilaiden tuntemuksen. Olimme kumpikin erityisopettajan kanssa työskennelleet eri yhteyksissä oppilaiden kanssa ja nähneet heidän toimintaansa niin luokassa kuin yksilötasolla työskenneltäessä. Tämä helpotti aihevalintaamme. Lisäksi meillä oli vielä luokanopettajan havainnot alkaneelta syksyltä sekä vanhempien näkemykset lasten toiminnasta. Ennen kerhotoiminnan alkamista tapasimme lapsia ja mietimme yhdessä kerhotoiminnan tavoitteita. Näiden tietojen pohjalta kehitimme seitsemän kerhokertaa. Jokainen kerhokerta kesti 45 minuuttia. Kerhotoiminta toteutettiin kerran kahdessa viikossa. Ajallisesti ei ollut mahdollista toteuttaa kerhoa kerran viikossa.

5.9 Kerhon tavoitteet

Mietimme yhdessä lasten kanssa lasten omat tavoitteet kerhon suhteen. Lasten kanssa keskusteltiin yleisesti koulussa ja kotona esiintyvistä sosiaalisista tilanteista ja ker-tasimme samalla Askeleittain – ohjelman oppeja. Tavoitteiden asettamisessa pyrimme saamaan lapsilta vastauksen siihen, minkä asian he itse kokevat ongelmana. Lapset asettivat omiksi tavoitteikseen itsehillinnän ja toisten tunteiden ymmärtämisen empatian keinoin. Ryhmän tavoitteena oli tarjota lapsille vertaistukea sosiaalisten taitojen kehittämiseksi lapsilähtöisesti.

Ohjaajan tavoitteina oli ohjata lapsia miettimään itse ratkaisuja asettamilleen tavoitteille ja rajata kerhokertojen aihepiirit. Ohjaajan tehtävänä oli tavoittaa lapsi tässä ja nyt, tehdä havaintoja ja tarttua hetkeen.

Kerhotoimintaan liittyvät tukitoimet tuli miettiä ja suunnitella tarkasti yhteistyössä vanhempien ja koulun henkilökunnan kanssa, jotta kaikilla, myös lapsilla, oli tieto siitä, mitä ja miksi kerhotoiminta piti sisällään. Tavoitteita ei asetettu liikaa. Lähitavoitteiksi asetettiin ajankohtaiset asiat ja hetkeen tarttuminen. Pitkän ajan tavoitteiksi asetettiin ongelmanratkaisun ja itsehillinnän prosessi.

Kerhotoiminnan tuli olla suunnitelmallista toimintaa, jonka avulla pyrittiin kehittämään kognitiivisia toiminta-alueita liittyen sosioemotionaalisiin ongelmiin. Käytännön näkökulmia olivat toimivat tilan valinta eli millaisessa tilassa kerhotoimintaa voitiin toteuttaa. Oliko kerhossa tarvetta isolle tilalle, jossa lapset mahtuvat juoksemaan vai riittäisikö erityisopettajan luokka? Päädyimme käyttämään erityisopettajan tilaa, sillä siellä olevat opetusvälineet vastasivat kerhomme tarpeita ja tila oli rauhallinen. Lisäksi tilassa oli riittävästi pöytätilaa jokaista kerholaista varten. Totesimme, että tarvittaessa voimme käyttää koulun omaa liikuntasalia. Kerhotoiminnan toteutusvaiheessa emme kuitenkaan liikuntatilaa tarvinneet.

5.10 Kerhotoiminnan suunnittelu ja tavoitteet

Kerhotoiminnan suunnittelussa lähdettiin liikkeelle tarpeesta. Päämääränä oli vahvistaa kerholaisten sosiaalisemotionaalisia oppeja ja saada ne kantamaan eteenpäin.

Kerhon tavoitteiksi asetettiin se, että otetaan lapsen mielipiteet huomioon. Vanhempien roolia korostettiin siten, että heitä ohjeistettiin keskustelemaan päivittäin lapsen kanssa lapsen ajatuksista, murheista ja päivän kuulumisista. Vanhempien tulee olla johdonmukaisia päätöksissään ja heidän tulee perustella päätöksensä lapselle. Aikuisen rooliin liittyy myös luottamus lapseen. Lapselle annetaan mahdollisuus tehdä aloitteita ja valita omia toimintojaan. Lisäksi rohkaistaan lasta ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja annetaan lapselle mahdollisuus toteuttaa ja tutkia, ihmetellä ja tehdä johtopäätöksiä. Tärkeintä on kuitenkin se, että aikuinen on kiinnostunut lapsen tekemisistä; vapaa – ajasta, ystävistä, kodin ulkopuolelta saaduista ajatuksista, vaikutteista, esikuvista ja malleista.

Arvion kohteena on ryhmässä toimimisen suoriutuminen tai tulos, joka syntyi lasten yhteistoiminnassa erilaisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Kiinnostuksen kohteena on erilaisten näkökulmien synnyttämä synteesi, joka on enemmän kuin osiensa summa. Tietoa halutaan siitä, miten vuorovaikutus ryhmässä edistää oppimista ja tehtävien suorittamista.

Ryhmä koostuu 3 lapsesta. Pienryhmätoiminnassa lapset ovat toiminnan suunnittelijoita, ideoijia ja aktiivisia toimijoita yhdessä ohjaajan kanssa. Jokainen ryhmän jäsen saa puheenvuoron. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla mietitään lasten odotuksia liittyen kerhon toimintaan.

Aikuinen kirjaa lasten ajatukset ja tekee tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Ohjaajan tehtävänä on mahdollistaa ryhmän toiveet. Toiveet rajataan teemaan ongelmanratkaisu, joka on ollut teemana aikaisemmissakin ryhmämuotoisissa toiminnoissa.

Pienryhmän teematyöskentely lähtee lasten ajatuksista, kysymyksistä ja ihmettelystä. Teematyöskentelyssä ei ole oikeita tai väärä vastauksia, ainoastaan lapsen kertomaa, joka kirjataan juuri niin kuin lapsi tuottaa. Teeman edetessä asioita tutkitaan yhdessä ja lopuksi lapset löytävät vastauksia esittämiinsä kysymyksiin. Teematyöskentelyssä etsitään vastauksia ohjaajan kanssa kysymyksiin lasten ehdoilla. Aikuinen kirjaa, antaa lapsille aikaa, välineitä ja ideoita. Teematyöskentelyssä on tärkeää, että ohjaaja on valmis heittäytymään mukaan lasten maailmaan innostaen lasta toimimaan, sillä lapset ovat innokkaita tutkijoita. Ohjaajan tulee myös käyttää omaa luovuuttaan ohjatessaan lasta toimimaan, mutta aikuisen on oltava varovainen, ettei hän sammuta lasten tutkimisen iloa. (Karlsson ym. 2012, 334 - 335)

Kerhon teemana on ongelmanratkaisu, tie tunteiden hallintaan ja tunteiden kohtaaminen. Kerhotoiminnassa pohditaan esimerkiksi ratkaisukielen merkitystä; miten ongelmien kääntäminen onnistuu ratkaisukeskeisiksi. Miten siirrytään puhumaan enemmän ratkaisukieltä, vähemmän ei-kieltä.

6 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

6.1 Kerhotoiminnan toteutus 2. luokalla. Sosiaalisten taitojen vahvistaminen Pomppu-kerhossa

Ensimmäisellä kerhotapaamisella kerholaiset olivat innokkaita ja ehkä hieman jännittyneitä, sillä he tiesivät, että heidät oli valittu kerhotoimintaan ainoana luokaltaan. Oppilaat eivät olleet hämmentyneitä tai esimerkiksi vihaisia kutsustaan kerhoon. Kerhotoiminta oli esitelty niin, että kukaan oppilaista ei profiloitunut käytöksensä perusteella. Valintaperusteena aikuisten näkökulmasta oppilailla oli käyttäytymisen ongelmat luokassa. Kaikilla oppilailla oli ongelmia sosiaalisissa tilanteissa ja he joutuivat jatku-

vasti konfliktitilanteisiin muiden oppilaiden kanssa niin luokassa kuin välitunneilla-kin. Luokanopettaja totesi valintaa tehtäessä, että näiden oppilaiden kanssa koulun keinoin tehtäviä keinoja on jo kokeiltu ja että oppilaat varmasti hyötyisivät pienryhmätoiminnasta. Koulun keinoina pidetään kasvatustilanteita pienillä oppilailla. Varsinaisia jälki-istuntoja ei ole. Myös sisävälitunnit ja opettajan sekä joissain tilanteissa myös rehtorin puhuttelut kuuluvat näihin koulun keinoihin.

Oppilaiden saapuessa kerhotilaan he istuivat kahteen riviin oma-aloitteisesti pareittain. Aikuinen aloitti puheenvuorolla kertomalla kerhotoiminnasta. Tämän jälkeen lapset kertoivat omia odotuksiaan kerhotoiminnan suhteen. He esittivät, että tekisimme toiminnallisia harjoituksia, vaikka näyttelemistä. Tämä oli tuttua Askeleittain-tuntien harjoitteista. Lapsille kerrottiin, että he ovat ensimmäinen, ns. pilottiryhmä, joten tämän takia tarvitaan paljon lasten omia mielipiteitä ja ajatuksia, jotta kerhotoiminta olisi kaikin puolin mahdollisimman antoisaa niin lapsille kuin aikuisillekin.

Lapset saivat itse miettiä kerhon sääntöjä. He hakivat ensimmäiseksi ensimmäisellä luokalla olleen Askeleittain-toiminnan sääntöjä ja totesivat, että ne ovat myös kerhotoimintaan hyviä sääntöjä. Niinpä nämä säännöt kirjattiin ja sovittiin, että sääntöjä noudatetaan.

Seuraavana lapset saivat itse keksiä kerholle nimen. Pomppu-kerho-nimeen päädyttiin, koska lapset totesivat, että he ovat sellaisia pomppijoita. Lautapeleinä käytimme sanelutyspeliä Aliasta sekä Dixit-lautapeliä, jossa on tarkoituksena arvata, mikä kortti oli oikea. Lautapelit valittiin sillä perusteella, että niissä ei voi taktikoida, vaan voittaminen perustuu sattumaan.

Ensimmäisellä pelikerralla pelasimme Aliasta. Heti pelin aluksi kerholaisille tuli konfliktitilanne, sillä he eivät pystyneet päättämään pareja. Tässä aikuisen piti puuttua ja johdatella lapset keksimään keino, jolla parit saataisiin. Aikuinen ehdotti lapsia muisuttamaan mieleensä erilaisia keinoja jakaa ryhmät. Lapset miettivät keinoja ja ehdottivat aikuiselle jakamista ja arpomista. Aikuinen johdatteli vielä lapsia ja kehotti miettimään, miten lapset voisivat keskenään ilman aikuista tilanteen ratkaista. Lapset päätyivät arpomiseen. Näin saatiin parit muodostettua ja peli käyntiin.

Seuraava ongelma syntyi siitä, mikä vastaus hyväksytään. Aikuinen muistutti lapsia tarkistamaan pelin säännöistä ohjeistuksen. Kerholaiset lukivat yhdessä säännöt läpi ja sopivat juuri omaan peliinsä liittyvät säännöt. Näin peli pääsi lopulta alkamaan.

Lapsilla oli kova kilpailu voitosta. Kun kerhoaika alkoi olla lopussa, peliä oli pelattu tasavuorot ja toinen joukkue oli selvästi häviöllä. Alkoi syyttely siitä, että kaveri oli huonompi selittäjä kuin toisen joukkueen kaveri. Aikuinen puuttui tilanteeseen ja sanoi lapsille, että pysähdytään ja mietitään uudelleen äskeistä keskustelua. Miten tilanteen voisi ratkaista? Häviöllä olevan joukkueen lapset rauhoittuivat ja toinen pyysi anteeksi sanomistaan. Kerholaiset päätyivät ratkaisuun, että seuraavalla kerralla sekoitetaan parit uudelleen. Tämä ratkaisu tyydytti kaikkia kerholaisia ja kaikille jäi ensimmäisestä kerhokerrasta hyvä mieli.

Näissä tilanteissa aikuisen oli oltava tarkkana ja annettava lapsille tilaa omaan keskusteluun. Aikuisen tuli olla vastuullinen ja toimia rajan vetäjänä silloin, kun lapset eivät itse siihen pysty. Aikuisen tehtävä oli tarkkailla ja varmistaa turvallinen ja tasapuolinen oppimisympäristö kaikille lapsille.

Toisen kerhokerran tapaaminen alkoi vapautuneemmin kuin ensimmäisen kerta. Kerholaiset tiesivät nyt, mitä oli luvassa. Ensimmäisenä he muistivat pelin ja muistuttivat aikuisia, että pelataan lopuksi, niin kuin edellisellä kerralla sovittiin. Aikuinen kysyi lapsilta, oliko asia sovittu? Tässä aikuisen rooli oli pitää tilanne realiteeteissa eikä antaa lapsen ohjailta omien mielihalujensa mukaan. Lapsilta kysyttiin, miten asia oli. Lapset ymmärsivät, että kyse olikin seuraavasta pelikerrasta eikä välttämättä seuraavasta kerhokerrasta ja hyväksyivät asian. Alkukeskustelun jälkeen pääsimme keskustelemaan tunteista. Tunnekeskusteluun käytimme draaman keinoja lasten omien toiveiden mukaan. Lapset käyttivät koko luokkatilaa hyväksi esittäessään suuttunutta. He myös näyttivät karrikoidusti tunnettaan toiselle kerholaiselle. Aikuisen tehtävänä oli tässä olla herkkänä, ettei tilanne pääsisi riistäytymään hallinnasta, sillä tällainen liikuminen ja ison tilan käyttö saattaa helposti villitä lapsia. Aikuinen ohjeisti lapsia, että kun aikuinen laskee yhdestä viiteen, numeron yksi kohdalla lapset alkavat pikkuhiljaa rauhoittua ja rauhoittuvat jokaisen luvun kohdalla aina enemmän niin, että numeroon viisi ehdittäessä suuttunut kerholainen on rauhoittunut ja omalla paikallaan. Tämä toimi hyvin ja numeron viisi kohdalla pulpeteissaan istui neljä rauhoittunutta kerholaista.

Tämän jälkeen keskustelimme, miltä suuttumus näyttää ja aikuinen piirsi esimerkkinä taululle ihmishahmon eli tunnetyyppin, jolle piirrettiin suuttumuksen tunteelle ominaisia piirteitä. Lapset päättivät seuraavaksi oman tunteen, jonka he piirsivät omaan kerhoviikkoon. Sovimme, että lasten omia tunnetyyppejä ei tarvitse näyttää kenellekään vaan sen saa pitää omana omassa vihkossa. Kertasimme vielä lopuksi rauhoittumiskeinoja vahvan tunteen syntyessä. Tämän jälkeen lapset kävivät mukavaan asentoon omille paikoilleen ja ohjaaja laittoi rauhallista musiikkia soimaan. Aikuinen luki pienen sadun ja lapset kuuntelivat satua ja musiikkia samalla rentoutuen.

Kolmannella kerhokerralla kerholaiset odottelivat jo luokan oven takana innokkaina osallistumaan Pomppu-kerhoon. Aluksi vaihdoimme kuulumisia ja kerholaiset kertoivat joululahjatoiveistaan. Kerhokertamme oli viimeinen ennen joulua ja lapsilla oli paljon kerrottavaa lomasuunnitelmistaan. Aikuisen rooli tässä oli joustaa, kuunnella ja olla kiinnostunut. Vaikka tällekin kerhokerralle oli suunniteltu erilaisia harjoituksia, oli asianmukaista kuunnella loppuun, mitä lapsilla oli kerrottavana, koska se oli heille tärkeää.

Lasten kerrottua suunnitelmistaan ja joulutoiveistaan aloitimme keskustelun tunteista. Lapset piirsivät taululle tunnetyyppin, jolle he merkitsivät piirteitä, joista tiesi tyyppin olevan vihainen. Tunteen lapset päättivät itse. Lapset muistelivat viikon tapahtumia ja yksi kerholaisista muisteli nähneensä vapaa-ajalla isomman oppilaan, joka oli ollut vihainen. Mietin ja kysyin lapsilta, miksi lapset helposti valitsevat vihaisen tai suuttuneen tunteen. Jatkoin vielä omaa pohdintaani ja mietin itsekseni, onko vihainen ja suuttunut lapsille helpompi, hyväksyttävämpi tunne kuin esimerkiksi surullinen, joka saattaa ilmentää tietystä näkökulmasta heikkoutta vai onko surullinen sellainen tunne, mitä pienet 8-vuotiaat lapset eivät ehkä vielä osaa ajatella. Suuttumus ja vihaisuus ovat kuitenkin selkeitä tunteita, ja lähes kaikki lapset osaavat ja uskaltavat kertoa, missä tilanteissa he ovat suuttuneita tai vihaisia ja mitkä tilanteet johtavat tähän tunteeseen. Kysyin lapsilta, osaisivatko he vastata pohtimaani kysymykseen vaikeista tunteista. Kysymys aiheutti hiljaisuuden, ja lapset eivät oikein osanneet heti sanoa mitään. Kysyin seuraavaksi lapsilta: ”Entä jos on vaikka rakastunut tai iloinen. Mistä sen huomaa?” Rakastunut herätti kerholaisissa hilpeyttä, mutta tunne iloinen oli helpompi selittää, samoin onnellinen. Huomasin, että lapset selittävät tunteita hyvin yksinkertaisilla esimerkeillä. Esimerkiksi onnellinen selitettiin sillä, että on iloinen, kun on päässyt huvipuistoon.

Tämän jälkeen mietimme kuumemittarin kuvan avulla kiukkupistettä. Milloin ihminen kiukustuu? Mitkä tilanteet johtavat kimmastumiseen? Kerholaiset kertoivat omia esimerkkejään ja pääsääntöisesti he kokivat kiukustuvansa jonkin toisen ihmisen tai tapahtuman johdosta tai tilanteessa, jossa he epäonnistuvat. Otin esimerkkinä taululle ison kuumemittarin kuvan, josta näytin eri kiukustumisen tasoja. Pohdimme myös lasten kanssa, millaiseen käyttäytymiseen kiukustuminen johtaa. Tähän keskusteluun käytin materiaalina Friends-materiaalia sekä Askeleittain-materiaalia. Askeleittain-materiaalista kävimme keskustelun siitä, mitä kiukkupiste tarkoittaa ja Friends – materiaalia käytimme harjoituksessa. Harjoituksessa lasten oli tarkoitus miettiä tilanne, jossa heille tulee kiukun tunne. Heidän tuli ensin kertoa tilanne, merkitä kehon vihjeet tunteesta ja vielä se, onko heidän kiukustumisensa heikko vai voimakas ja värittää mittariin sopivaan kohtaan merkki. Tämän jälkeen kerholaiset pohtivat vielä omiin lomakkeisiinsa, kuinka he reagoivat kiukustuessaan. Tehtävä ei ollut helppo. Lapset tarvitsivat aikuisen tukea tehtävän teossa, sillä heidän oli vaikea hahmottaa itsenäisesti varsinaisen kiukustumisen pistettä. Yksilöllisen ohjauksen avulla tämä onnistui, kun aikuinen toimi ns. tulkkina tunteelle ja sen ilmentymille.

Mietimme lasten kanssa yhden esimerkin yhdessä ja jätimme lopulta kotitehtäväksi toisen esimerkin. Vanhemmille laitettiin viestiä, että auttavat kerholaisia kotitehtävän tekemisessä ja annettiin ohjeistus kirjallisesti.

Viimeiseksi otimme vielä esille Askeleittain-ohjelmasta tutun ”Rauhoitu!” -julisteeseen sekä ”Ongelmanratkaisu” -julisteeseen ja kävimme yhdessä läpi rauhoittumisen ja ongelmanratkaisun keinot. Oli hienoa huomata, kuinka kerholaiset olivat jo sisäistäneet hyvin pitkälle ”Rauhoitu!” – julisteeseen liikennevalot sekä ongelmanratkaisun vaiheet, joista olimme jo ensimmäisellä luokalla keskustelleet lähes jokaisella Askeleittain-tunnilla. Ensimmäinen liikennevalo julisteessa on punainen ja siinä lukee isolla ”SEIS!” Tämä tarkoittaa, että nyt pitää pysähtyä. Seuraavassa keltaisessa ympyrässä lukee ”MIETI!” Tällä tarkoitetaan, että täytyy miettiä, miltä kehossa tuntuu. Viimeisessä vihreässä ympyrässä lukee ”KOKEILE!” Tässä mietitään rauhoittumisen keinot. Ne ovat syvään hengittäminen, laskeminen, ääneen ajattelu sekä itselleen puhuminen.

Rauhoittumisen jälkeen palautimme ”Ongelmanratkaisu” -julisteeseen opit mieliimme. Ongelmatilanteessa punainen liikennevalo kertoo meille, että on aika pysähtyä

”SEIS!” ja miettiä, mikä on ongelma. Tämän jälkeen keltainen ympyrä kehottaa taas ”MIETI!”, mitä eri ratkaisuja keksit, vertaile mahdollisia ratkaisuja, mieti, mitä muut ajattelevat niistä, ovatko ratkaisut reiluja ja toimivatko ne. Vihreässä, viimeisessä ympyrässä lukee ”TOIMI!”, joka tarkoittaa, että on aika valita mielestäsi paras vaihtoehto, kokeilla, toimiiko se. Mieti sitten, mikä meni hyvin tai huonosti. Jos ensiksi valitsemasi ratkaisu ei sittenkään toiminut, valitse jokin toinen ratkaisu.

Lopuksi kerholaiset ehdivät vielä ottaa Alias-pelin esille. Kerholaiset muistivat heti edellisen pelikerran ongelman ja ilman erillistä muistutusta he automaattisesti vaihtoivat parit edelliseen tuntiin verrattuna. Peliä jäi melko lyhyeksi, koska lapsilla oli kiire välitunnille. Peliä ei ehditty pelata kuin kierros, kun kello jo soi. Lapset vaikuttivat hiukan väsähtäneiltä, eivätkä tässä kohtaa miettineet voittajaa tai häviäjää. Välitunti taisi viedä ne ajatukset mennessään.

Kolmannen ja neljännen kerhokerran väli oli pitempi koulun joululoman takia. Ensimmäiseksi kerholaiset halusivat tietysti kertoa lomakuulumisia.

Olimme ohjaajina varautuneet tähän, joten kerhokerran sisältöä tai aikataulua ei tarvinnut tällä kertaa muutella. Aluksi kertosimme kiukkupistettä tarkistamalla kotitehtävän. Kerholaiset kertoivat, että ei ollut vaikea kotitehtävä ja kaikki kerholaiset olivat tehneet tehtävän.

Tämän jälkeen siirryimme keskustelemaan aiheesta tappelemisen välttäminen. Aluksi mietimme, mitä se mahtaa tarkoittaa. Lapset kertoivat omina ajatuksinaan, tappelemisen välttämällä tarkoitettiin sitä, että ei tulisi tappeluita. Yksi kerholainen totesi: ”Kun hengittää syvään, niin ei tule tappelua!” Vaikutti siltä, että tämä kerholainen muisti ”Rauhoitu” -julisteen. Tämän jälkeen mietimme erilaisia tilanteita, joihin kerholaiset olivat joutuneet. Jälleen esimerkit löytyivät koulusta. Pelikentällä joutui helposti tappeluun tai kun leikittiin kukkulan kuningasta. Myös kotimatalla oli tapahtunut jokin tilanne, jossa oli tullut sanaharkkaa isomman oppilaan kanssa.

Tämän kerhokerran pohjana käytimme Askeleittain-materiaalia. Askeleittain-materiaaleissa oli jaksokortti, jossa oli valmis tuntisuunnitelma aiheeseen liittyen. Tunnin aikana mietimme, miten tulisi toimia, jos tappelun merkit olivat jo ilmassa. Huomasin, että kaikille lapsille oli selvää, miten tuli toimia. Ensinnäkin he olivat sitä mieltä, että tilanteesta täytyisi lähteä pois. Toinen ehdotus oli, että kertoi aikuiselle.

Tunnin aikana keskustelimme lasten kanssa siitä, kuinka itse tunne ei ole väärin, vaan se, mitä tunteen vallassa tekee. Kiukustuneena saattaa helposti menettää itsehillinnän ja lyödä toista tai sanoa pahasti. Tätä tekemistä katuu vasta jälkeenpäin. Yksi kerholaisista ehdotti, että vahvan tunteen vallassa voisi juosta koulun ympäri tai huutaa ja sitten vasta alkaa selvittämään tilannetta. Totesimmekin yhdessä, että energian purku siinä tilanteessa voisi olla hyvä ratkaisu. Lopuksi teimme rentoutusharjoituksen lasten kanssa.

Juttelin kerhokerran jälkeen luokanopettajan kanssa ja hän kertoi, että näistä asioista oli keskusteltu useampaan kertaan luokassa. Pohdin, miten lasten ajatusmaailma toimii. He tietävät hyvin, miten tilanteessa tulisi toimia, mutta aina se ei tunnu onnistuvan. Onko tunne niin vahva, että hyväksi ja turvalliseksi koetut tavat eivät muistu siinä tilanteessa mieleen? Mietin omalla kohdallani samaa. Kun itse kiukustun, ajattelenko ensimmäisenä, miten nyt pitäisi toimia. Vastaus itselleni oli, että en. Tunne on niin vahva, että sen tarvitsee ensin purkautua.

Emme voi hillitä itseämme ihan jokaisessa tilanteessa. Niinpä täytyi miettiä, miten ensimmäinen tunteen purkaus tehtäisiin turvallisesti, toista satuttamatta.

Viidennellä kerhotapaamisella otimme esille uuden ongelmanratkaisun välineen, Friends-materiaaleista kuuden kohdan suunnitelman. Tämän ideana oli ensin miettiä ongelma tai haaste. Toisessa kohdassa mietitään, mitä ongelman kanssa voitaisiin tehdä ja keksitään mahdollisimman monta ratkaisuvaihtoehtoa, jopa vähän yliampuviakin vaihtoehtoja. Tämän jälkeen kohdassa kolme mietitään, mitä kaikkea voi tapahtua. Kohdassa kolme siis palataan kohtaan kaksi ja mietitään näiden ehdotusten seuraamuksia. Kohdassa neljä valitaan paras ratkaisu kohdan kaksi ehdotuksista. Tätä valittua ratkaisua kannattaa miettiä sellaisten seuraamusten perusteella, mistä on eniten iloa ja hyötyä itselle ja muille. Kohdassa viisi toteutetaan tämä ratkaisuvaihtoehto. Ratkaisua kannattaa harjoitella etukäteen mielikuvaharjoittelun kautta. Viimeisessä eli kohdassa kuusi pohditaan, onnistuiko suunnitelma. Toimiko ratkaisu ja mitä hyviä ja huonoja puolia siinä oli.

Aikuinen antoi lapsille tehtäväksi miettiä tilanne, johon kuuden kohdan suunnitelmaa voisi kokeilla. Vaikutti hiukan siltä, että lapset ennakoivat ja valitsivat aikuista miellyttävimmän ratkaisun. Aihepiiriksi tuli nimittäin konflikti pelikentällä. Ongelmaksi lapset nimesivät, että joku tyyppi ei pääse mukaan peliin. Se oli ongelma kohdassa

yksi. Seuraavaksi lapset miettivät, mitä voisi tehdä. Lapset tekivät töitä ryhmänä. Aikuinen toimi ohjaavassa roolissa, koska aihe oli lapsille toisaalta tuttu ongelmanratkaisun kautta, mutta toisaalta hiukan vieras. Lapset keksivät ehdotuksiksi sen, että seuraavalla välitunnilla tyyppi voisi mennä aikaisemmin kentän laidalle ja päästä joukkuejakoon mukaan. Toisena vaihtoehtona lapset miettivät, että tyyppi voisi kysyä, pääseekö mukaan peliin. Kolmantena, aikuisen vinkkaamana ehdotettiin, että tyyppi voisi vain rynnätä kentälle ilman kysymistä. Sitten siirryttiin kohtaan kolme ja mietittiin, mitä voisi tapahtua. Seuraavaan välituntiin odottelu voisi olla tylsää, koska meillä on olevalle välitunnille ei ehkä olisi tekemistä. Jos ryntäisi vain kentälle, siitä voisi tulla tappelu. Jos kysyy, pääseekö mukaan peliin, niin voisi päästä, ainakin vaikka tuomariksi. Neljänten kohtaan lapset päättivät valita sen, että tyyppi voisi kysyä, pääseekö peliin. Tähän kohtaan otimme tauon ja annoin lapsille tehtäväksi miettiä pieni näytelmä aiheesta, missä joku tyyppi haluaisi mukaan peliin. Käytimme draaman keinoja tässä tilanteessa. Kerholaiset supattelivat innokkaina ja vaikutti siltä, että yksi kerholaisista oli puheenjohtajana ja hyvin pitkälti teki rooli- jaon.

Sitten oli esityksen aika. Lapset näyttelivät tilanteen ensin valitsemallaan ratkaisulla ja totesivat, että se toimi. Seuraavaksi ohjaaja sanoi, että otetaankin nyt se ratkaisu, missä tyyppi vain ryntää pelikentälle. Onnistuuko se? Tämä huvitti kerholaisia, ja he totesivatkin naurun saattelemana, että ei se onnistuisi, koska se ei olisi reilua. Totesimme siis, että kerholaisten ensimmäiseksi valitsema ratkaisu oli toimivin ja reiluin kaikkia kohtaan.

Kotitehtäväksi kerholaiset saivat miettiä jokainen yhden haasteellisen tilanteen kotona, mihin kuuden kohdan suunnitelmaa voisi käyttää. Lopuksi pelasimme uutta lautapeliä, jonka nimi oli Dixit. Aluksi selvitimme säännöt. Koska peli oli meille kaikille uusi, me aikuiset olimme mukana ensimmäisellä pelikerralla. Pelin ideana on, että jokaiselle pelaajalle jaetaan kuvakortteja ja yksi vuorollaan valitsee omista korteistaan yhden. Hän kertoo kuvaan liittyvän lauseen tai sanan ja muut pelaajat ottavat omista korteistaan mahdollisimman lähelle vihjettä olevan kuvan. Jokainen pelaaja antaa valitsemansa kortin vuorossa olevalle pelaajalle niin, että kukaan muu pelaaja ei näe korttia. Vuorossa oleva pelaaja laittaa kaikki kortit kuvapuoli ylöspäin pöydälle ja muut pelaajat yrittävät arvata alkuperäisen kortin. Kerholaiset olivat innostuneita peleistä. Peli antaa valtavan paljon mahdollisuuksia miettiä sopiva kuvaus korteista. Tässä huomasi, että ensin yksi kerholainen yritti hiukan taktikoida toisen pelaajan kanssa

antamalla kortistaan sellaisen vihjeen, jonka vain kaveri osasi arvata. Aikuinen puuttui tilanteeseen.

Kuudennella kerralla aiheena olivat punaiset (kielteiset) ja vihreät (myönteiset) ajatukset, jotka perustuivat Friends-materiaaliin. Aluksi mietimme lannistavia ajatuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi ”Olen toivoton tapaus. En ikinä onnistu missään” tai ”Minun täytyy onnistua kaikessa mihin ryhdyn!” Totesimme, että nämä olivat punaisia ajatuksia. Seuraavaksi mietimme kerholaisten kanssa, miten nämä punaiset ajatukset saataisiinkin vihreäksi. Ohjaaja esitti kerholaisille muutamia lisäkysymyksiä. Kirjoitimme taululle väittämän: ”Minulla ei ole yhtään ystävää.” Koska aihe oli kerholaisille vaikea, teimme tämän harjoituksen aikuislähtöisesti. Aikuinen esitti tarkentavan kysymyksen: ”Onko asia todella näin?” Kysy itseltäsi seuraavat: ”Onko tämä ajattelu totta? Onko minulla yhtään ystävää?” Ajatus muutetaan auttavaksi eli vihreäksi ajatukseksi nimeämällä kaksi tai kolme ystävää.

Tämän jälkeen teimme toiminnallisen harjoituksen käyttämällä leikkivalomiekkvoja. Harjoituksen tarkoituksena oli havainnollistaa kuinka haastavissa tilanteissa voidaan ajatella monella eri tavalla. Ennen miekkailun aloittamista lapsille kerrottiin harjoituksen säännöt. Miekkailu tapahtui hidastetuin liikkein niin, etteivät miekat varsinaisesti osuneet toisiinsa. Kerholaisista kaksi valittiin esimerkkipariksi, ajatustaistelijoiksi, ja heille kummallekin pari taustajoukoksi. Käytimme apuna Friends-materiaalia ja siihen liittyviä tilannekortteja. Tilannekortista luettiin tilanne. Tilanteena oli ensimmäiseksi seuraava: ”Osallistut juoksukilpailuun. Lähdössä huomaat, että kaikki muut osallistujat ovat sinua vanhempia ja selvästikin harjoitelleet enemmän.” Vihreän valomiekan kanssa olevan kerholaisen tuli miettiä parinsa kanssa jokin positiivinen, vihreä ajatus asiaan liittyen. He keksivät ajatuksen, että: ”Ei se mitään, vaikka häviän. Muut tietävät, että olen pienempi.” Punaisen valomiekan haltia eli haitallisen ajatuksen esittäjä mietti tähän päinvastaisen ajatuksen yhdessä parin kanssa. He keksivät: ”Aika noloa, kun häviää. Kaikki nauravat.” Harjoitus toistettiin, että kaikki saivat olla miekkailijoina.

Tämän jälkeen lapset istuivat paikoilleen ja mietimme, kumpia ajatuksia oli helpompi keksiä. Punaisia vai vihreitä. Lapset vastasivat heti, että punaisia, koska ne tulevat luonnostaan. Tämän jälkeen mietimme miksi aina on helpompi ajatella negatiivisesti. Yksi kerholaisista totesi hymyssä suin: ”Silloin on mukavampi, kun tapahtuukin päin-

vastoin ja homma onnistuu, eikä sitä paitsi aina tarvitse onnistua joka asiassa”. Tähän oli hyvä päättää keskustelu vihreistä ja punaisista ajatuksista ja siirtyä pelaamaan loppupelinä Dixitiä.

Viimeisellä varsinaisella kerhokerralla mietimme toisen mielialan parantamista. Keskustelimme siitä, miten toisen mielialaa saisi parannettua jos hän on surullinen tai alakuloinen. Käytimme apuna Askeleittain-materiaalia tunteiden tunnistamisesta. Kerholaiset pohtivat itse, mikä heidät saisi iloisemmalle tuulelle kun he ovat surullisia. Kerholaiset miettivät eri vaihtoehtoja. Toisaalta kaveria voisi pyytää mukaan leikkiin tai antaa kaverille joku lahja, mistä kaveri pitää. Lasten ehdotukset olivat hyvin konkreettisia. Ajatus, joka ohjaajana jäi mieleeni oli, kun yksi kerholaisista totesi, että jos joku on todella surullinen, hän ehkä haluaa olla yksin eikä kaipaa kaveria. Ei ole helppo silloin tehdä mitään kivaa, jos on tosi surullinen.

Keskustelimme kerholaisten kanssa vielä siitä, mitä erilaisia keinoja oli purkaa pahan olon tunnetta, jos oli surullinen tai alakuloinen. Keskustelu oli lapsille taas vaikea ja lapset tarvitsivat melko paljon aikuisen johdattelua. Aikuinen ohjasi lapsia miettimään niitä asioita, joita voi esimerkiksi omassa huoneessa tehdä. Lapset keksivät, että omassa huoneessa voi pelata tai kuunnella musiikkia. Tämän jälkeen mietimme, voisiko niistä toiminnoista olla apua pahan olon hellittämiseksi.

Tämän kerhokerran aihe oli haastava ja ehkä hiukan vaikeakin. Totesimme toisen ohjaajan kanssa, että lapsen empatiataidot kehittyvät ja ehkä myöhemmin lapset pystyvät käsittelemään tätä aihetta laajemmin.

Kerholaiset saivat itse kertoa, mikä kerhossa oli mukavaa, mitä he olisivat halunneet enemmän tai mitä suunniteltua jäi puuttumaan. Kerholaiset totesivat, että näytteleminen ja pelaaminen olivat mukavimpia kerhon juttuja. Valomiekkailu oli myös jäänyt lasten mieleen. Kerholaisten vanhemmille lähetettiin myös kerholaisten mukana palautelaput kerhotoiminnasta (liite 4).

Viimeisen kerhokerran lopetimme lautapeliin. Lapset halusivat pelata Aliasta ja vaativat, että ohjaajien täytyy olla mukana pelissä. Siispä vähän raskaampi kerhokerta päättyi mukavaan leppoisaan pelailuun ison pöydän ympärillä.

6.2 Pomppu – mitä muistan, mitä opin? Kerhotoiminta 3. luokalla.

Kolmannella luokalla kerhotoiminnassa keskityttiin siihen, mitä lapset olivat oppineet ja miten opittuja taitoja voitaisiin hyödyntää jatkossa myös koulun ulkopuolella sekä vanhempien tuella. Siposen liikennevalomalli oli tullut ryhmäläisille tutuksi jo ensimmäiseltä luokalta alkaen Askeleittain-ohjelman kautta. Askeleittain-ohjelma on lapsen sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja edistävä ohjelma. Ohjelmassa käsitellään empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. Nämä taidot edistävät tutkimusten mukaan lasten koulumenestystä ja myöhemmin heidän menestymistään työelämässä. Väkivaltaisia tilanteita voidaan välttää, kun suuttumuksen ja kiukun tunteita opitaan käsittelemään eri menetelmien avulla.

Kerhotoiminnassa käytettiin piirustuksia, kuvia, kyselyitä ja kertomuksia välineinä lasten kanssa työskentelyyn. Lisäksi hyödynnettiin Askeleittain-ohjelman julisteita ja Aggression portaat-ohjelmaa.

Kerhotoiminnassa keskityttiin siihen, mitä lapsi itse pohtii eikä siihen, mitä lapsi olettaa, että aikuinen odottaa hänen vastaavan. Toiminnassa lähdettiin liikkeelle ennalta rajatusta teemasta. Kerhon teema oli siis ongelmanratkaisu. Lapsilta toivotaan tietoa annetusta teemasta. Aikuisen tehtävä oli löytää lapselle luontaisia tapoja ilmaista ja tuoda esille omia ajatuksia. Aikuisen oli mietittävä sellainen lähestymistapa, jossa lasta kuunneltiin ja seurattiin sekä sovellettiin lapsille ominaisia toimintoja leikin ja mielikuvituksen elementtejä. Silloin mielenkiinnon kohteeksi tarkentui se, mitä lapsella oli sanottavaa ja minkä hän koki oleelliseksi.

6.3 Kerhotoiminnan toteutus 3. luokalla

Kerhotoiminta toteutettiin syyslukukaudella 2012. Kerhokertoja oli yhteensä viisi. Koteihin lähetettiin kotikirje, jossa mukana tutkimuslupa jokaiselle kutsutulle lapselle. Kirje lähetettiin neljälle oppilaalle. Heistä kolme osallistui kerhotoimintaan ja tähän tutkimukseen. Neljännessä oppilaasta tuli myös lupa, mutta hän ei osallistunut kerhotoimintaan enää syksyllä. (liite 5)

Ensimmäisellä kerhotapaamisella kerholaiset tulivat tuttuun kerhotilaan tottuneesti ja hyvillä mielin. Totesimme erityisopettajan kanssa, että meidän täytyi olla tarkkoina siinä, etteivät kerholaiset ylennä itseään luokassa osallistuessaan Pomppu-kerhoon.

Ensimmäiseksi kerholaiset muistelivat Pomppu-kerhoa, joka toteutettiin edellisen lukuvuoden aikana. Lapset keskustelivat omista toiveistaan ja esittivät, että haluavat erityisesti pelejä ja näyttelystä tänäkin vuonna. Lapsilta kysyttiin, miksi he halusivat juuri näyttelystä ja pelejä, he totesivat, että niistä oppii ja pystyy harjoittelemaan oikeita tilanteita näytelmien kautta.

Meille ohjaajille kerholaiset muistuttivat aikataulujen paikkansapitävyydestä ja siitä, että sovituista ajoista pidetään kiinni.

Kerhokerran ensimmäisenä teemana olivat erilaiset riitelytavat. Kävimme läpi, millaisia erilaisia riitelytapoja oli olemassa. Totesimme, että yksi kerholaisista oli mököttäjä, toinen uhittelija ja kolmas taas helposti käytti fyysisiä keinoja riitatilanteiden selvittämiseksi. Sanallista riitelyä tässä kerhoporukassa suositettiin myös melko paljon.

Lapsista huomasin heti, että he ovat motivoituneita kerhotoimintaan. Aktiivisuus näkyi hienojen mielipiteiden kertomisena ja kerholaiset myös perustelivat omia vastauksiaan todella taitavasti. Esimerkiksi keskustelussa riitelytavoista yksi kerholaisista totesi heti ensimmäisenä seuraavasti: ”Ei kenelläkään ole yhtä ainoaa riitelytapaa. Voi olla useampia ja niitä sitten käytetään vuorotellen.”

Ensimmäinen kerhokerta kesti lyhyemmän aikaa, koska kerholaiset olivat menossa kirjastoautolle. Sovimme, että jatketaan seuraavalla kerralla vielä hiukan riitelytavoista.

Toisella kerhotapaamisella kerholaiset haettiin luokasta. Kerholaisista kaksi juoksi kohti kerhotilaa. Yksi kerholainen jäi ohjaajan kanssa kävelemään ja totesi, että ei kannata juosta, koska ei sinne luokkaan kuitenkaan pääse yhtään aikaisemmin. Avain luokan oveen oli ohjaajalla.

Luokkaan päästyään kerholaiset istuivat omille paikoilleen. Kertasimme aluksi edelliseltä kerralta kesken jääneitä riitelytapoja käyttäen Aggression portaat-materiaalia. Kerholaisille oli uutta, että myös nenäkyky ja mököttäminen voidaan ajatella riitelyksi. Kerholaisille jaettiin kotitehtäväksi moniste, johon tuli merkitä, millaisia riitelytapoja seuraavan viikon aikana esiintyi. Monisteessa riitelytavoiksi oli merkitty mököttäminen, hylkääminen, oman tunteen kertominen, anominen, uhittelu, vastasytökset, kuunteleminen, karjuminen, ärsyttäminen, oman mielipiteen kertominen, vetäytymi-

nen, nenäkkyys, mitätöinti, alistuminen, töniminen ja väkivaltaisuus, rakentava ehdottaminen, haukkuminen, pelko, ylivallan ottaminen sekä riitakumppanin kunnioittaminen.

Tämän jälkeen otimme puheeksi sutuhaka-mallin. Ensimmäiseksi kävimme mallin läpi. Tämän jälkeen kerholaiset miettivät tilanteen, jossa voisi kokeilla sutuhaka-mallia.

Ensimmäinen tilanne oli sellainen, että yhden kerholaisen polkupyörästä olivat vaihteet menneet rikki, koska kaveri oli potkinut pyörää. Sutuhaka-mallia käyttäen kerholaiset miettivät seuraavanlaisen ratkaisun:

SU – miksi olet suuttunut

- Olen suuttunut koska pyörän vaihteet menivät rikki

TU – miltä sinusta tuntuu

- Minusta tuntuu ärsyttävältä koska vaihteet menivät rikki.

HA – täsmennä, mitä haluat toisen tekevän

- Haluan, että korjautat vaihteet TAI ostat uuden pyörän. Kerholaiset totesivat, että vaihteiden korjauttaminen on halvempi ratkaisu ja päättivät, että se on hyvä ehdotus tähän kohtaan.

KA – yhteistyössä toimiminen kannattaa

- Kun vaihteet on korjattu, kaikilla on hyvä mieli.

Toisessa tilanteessa isommat oppilaat olivat ottaneet kerholaisen pyörän ilman lupaa soraMontulla käyttöönsä. Ratkaisuehdotus oli seuraavanlainen kerholaisten näkökulmasta:

SU

- Isommat olivat ottaneet pyörän ilman lupaa

TU

- Minusta tuntuu pahalta, että isommat ottivat pyöräni ilman lupaa.

HA

- Kerrotaan isommille oppilaille, että haluan, pyörän takaisin.

KA

- Jos annatte pyöräni takaisin, teille ei tule enempää harmia asiasta.

Tämän jälkeen mietimme vielä turvallisinta ja reiluinta ratkaisua toiseen tilanteeseen. Kerholaiset totesivat, että eivät ehkä uskaltaisi mennä isommille sanomaan asiasta ja luottaisivat ehkä ennemmin aikuisen tukeen. Se olisi turvallisin ratkaisu tässä tilanteessa. Ohjaaja kysyi, mitä sitten voisi tilanteesta seurata, jos aikuinen ei puuttuisi tilanteeseen. Kerholaiset totesivat, että siinä voisi sattua jotain pahaa tai pyörä hajoaisi kostoksi. Kerholaiset päättelivät, että on sellaisia asioita, joissa on parempi luottaa aikuisen apuun. Kerholaisille jaettiin monistenippu liittyen sutuhaka-malliin. Lisäksi monistenipussa oli esitelty vanhemmille kukipaso-malli, johon ohjaaja laittoi ohjeistuksen sähköisesti suoraan vanhemmille (liite 1 ja 3). Kerhon lopuksi pelasimme vielä Dixit-peliä. Koska peli oli kerholaisille tuttu, he tiesivät säännöt ja toimivat reilusti toisiaan kohtaan.

Kolmannella kerhokerralla tarkistimme kerholaisten kotitehtävän liittyen riitelytapoihin. Yhden kerholaisen kotitehtävä oli jäänyt kotiin, mutta hän totesi, että muistaa kyllä, mitä oli vastannut eri kohtiin. Pääsääntöisesti viikon aikana riitelytapoja olivat olleet lähes kaikki muut paitsi anominen, nenäkyys, mitätöinti, töniminen ja väkivaltaisuus sekä ylivallan ottaminen. Nämä siis kerholaisten omia vastauksia. Tässä mietin, olivatko vastaukset mietitty sen mukaan, mitä lapset odottivat ohjaajan kuulevan. Tähän liittyen tällä kerhokerralla keskustelimme lasten kanssa säännöistä. Ennen kerhokertaa luokan opettaja oli kertonut, että kerholaisten viikko ei ollut mennyt parhaalla mahdollisella tavalla. Siispä keskustelimme kerholaisten kanssa säännöistä ja sääntöjen noudattamisesta. Aihe vaikutti olevan kerholaisille vakava, sillä he suhtautuivat siihen vakavin ilmein. Yhdessä kerholaisten kanssa keskustelun pohjalta laadimme siis tsemppisäännöt, jotka olivat seuraavat.

Tsemppisäännöt:

1. Ole hiljaa tunnilla.
2. Ruokailussa ei puhuta kovalla äänellä.
3. Viitataan kun on asiaa.
4. Annetaan työrauha.
5. Ei saa kiusata.
6. Ei mennä mukaan kiusaamiseen.
7. Ei saa kiroilla.

Kysyin sääntöjen laatimisen jälkeen lapsilta, miten he lupaisivat, että sääntöjä noudatetaan. Lapset miettivät hetken ja totesivat, että he vahtivat toinen toistaan, että sääntöjä tulisi noudatettua. Kerholaiset veivät myös opettajalle yhden kopion laadituista säännöistä, jotta opettajakin tiesi, millaisia tavoitteita kerholaiset ovat itselleen asettaneet.

Neljännellä kerhotapaamisella aiheena olivat omat sisäiset villipedot. Aluksi palautimme mieliimme, mitä on suuttuminen ja suuttumus. Kerholaiset pohtivat omaa vihaista käyttäytymistään. Piirsimme kerholaisille tutun tunnetyyppin taululle ja pohdimme sille taas suuttumuksen piirteet; kädet nyrkissä, sieraimet suurina, sydän pomppoilee ja jalat tärisyvät. Tämän jälkeen mietimme kerholaisten kanssa, miten näiden tunteiden kanssa voi pärjätä ja mitkä olivat hyviä tapoja purkaa tunteita.

Kerholaiset vaikuttivat muistavan hyvin rauhoittumisen keinot Askeleittain-materiaalin mukaan. Muistutin kerholaisia jälleen siitä, että tunteet ovat sallittuja, mutta kaikki tunteen vallassa tehdyt asiat eivät välttämättä ole, kuten esimerkiksi lyöminen.

Seuraavaksi kerholaiset saivat miettiä, millaisena villipetona he kuvaavat omaa suuttumustaan. Kerholaiset saivat keksiä sopivat pedon eli oman suuttumuksen tunteensa, jota he ryhtyisivät käsittelemään. Tällä kerhokerralla käytimme materiaalina Aggressioin portaat-materiaalia. Lapsille oman pedon keksiminen vaikutti olevan helppoa. Yksi oli lintu, toinen leijona ja kolmas villisika. Näiden valintojen selittäminen oli vaikeaa. Ehkä siksi, että lapsille suuttumuksen tunne ei ole helppo

selittää, mutta sen konkretisoiminen vaikka juuri eläimen kautta on helpompaa. Kerholaiset saivat kotitehtävän yhdessä vanhempien kanssa tehtäväksi. Tehtävässä tuli miettiä oman perheen villipetoja ja piirtää tai kirjoittaa pedot monisteeseen. Vanhemmat saivat myös pohtia omien vanhempiensa villipetoja. (liite 2) Kerholaiset olivat innoissaan tehtävästä ja alkoivat heti miettiä omia perheitään. Isät nähtiin karhuina ja äidit leijonina. Kerhotapaamisen päätteeksi pelasimme vielä Alias-ta.

Viidennellä ja viimeisellä tapaamiskerralla kerholaiset näyttivät heti innoissaan kotitehtävälomakkeitaan ja kertoivat omien perheidensä eläimistä. Isovanhemmista löytyi rapuja, käärmeitä ja karhuja, kissoja, tiikereitä ja kukko. Lisäksi vanhemmat olivat vielä perustelleet valintojaan. Kissa on lempeä, mutta nopeasti leppyvä. Tiikerin käskyä taas uskoi, kun se tuli painavasti, mutta muuten tiikeri oli rauhallinen. Kukolla oli höyhenet valmiina taistoon ja se oli topakka. Kotitehtävästä huomasi, että kerholaiset ja vanhemmat olivat paneutuneet miettimään yhdessä tehtävänantoa. Kotitehtävän tarkistuksen jälkeen puheenvuoro siirtyi kerholaisille. Kerholaiset saivat Pomppu-kerhon todistuksen, johon he itse miettivät saamiaan oppeja ja taitoja (liite 6). Kerholaiset miettivät ryhmänä, mitä haluaisivat kirjata ylös. Aluksi he miettivät, mitä kerhossa teimme. Pällimmäisenä mielessä olivat pelit ja leikit, näytteleminen ja se, että opeteltiin itsehillintää. Seuraavaksi kerholaiset pohtivat oppimiaan taitoja. Yksi kerholaisista totesi, että ainakin olemme oppineet rauhoittumaan ja hillitsemään itsemme erilaisissa tilanteissa. Kerholaiset käyttivät sanaa ”itsehallinta”. Toinen kerholainen jatkoi, että hän on oppinut miettimään hyviä asioita, antamaan kaverille puheenvuoron ja huomioimaan toisia. Mieleen olivat myös jääneet liikennevalot ja rauhoittumisen keinot.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Prosessin arviointi

Lapset osallistuivat kolmen vuoden aikana kolmeen erilaiseen sosiaalisia taitoja kehittävään ryhmätoimintaan. Ensimmäinen vaihe oli perustaitojen harjoittelu omassa luokassa oman luokan kanssa. Toisena vaiheena kerhotoiminnassa pyrittiin kohti tietoista ja suunnitelmallista työskentelyä ja syventämään jo opittuja taitoja. Kolmannessa vaiheessa kerhotoiminnan kautta ohjasimme lapsia käyttämään sosiaalisia taitoja yhdessä vanhempien kanssa niin, etteivät taidot unohtuisi. Lap-

set arvioivat omaa oppimistaan viimeisen kerhokerran lopuksi ja päätyivät itse siihen, että olivat oppineet itsehallintaa ja rauhoittumista. Tätä tuki myös opettajan toteamus siitä, että kerhoon osallistuneet oppilaat olivat rauhoittuneet. Mielestäni kehittämistyön arvioinnin kannalta sain hyvän tilaisuuden nähdä ja olla osallisena oppimisen iloa ja harjoittelua, sekä myös pettymyksiä ja epäonnistumisia. Lapsi oppii kokemuksen kautta, samoin aikuinen.

7.2 Aikuisen rooli

Lasten toimintaan ja ajatuksiin vaikuttaa käsitys ja tulkinta siitä ympäröivästä yhteiskunnasta, jossa hän elää. Lasten kohdalla aikuisten toiminta ja lapsen käsitykset vaikuttavat kaikkeen, mitä lapsi tekee. Kehittämistyöni keskeisenä teemana on ollut sosiaalipedagoginen työ lapsiryhmän kanssa lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta katsottuna. Kehittämistyön kohderyhmänä olivat lapset, jotka tarvitsivat tukea sosiaalisiin taitoihinsa.

Kehittämistyön yhtenä tärkeänä näkökulmana oli lapsilähtöisyys, jonka tyypillisenä ajatuksena on lapsen kohtaaminen yksilönä sellaisena kuin hän on. Samalla tarkastelin myös omaa rooliani kuraattorina. Tässä kehittämistyössä aikuinen näyttäytyy tulkinnanvaraisena ja jossain kohtaa myös epäselvänä. Kerhotoiminnan ajatuksena oli, että lapset itse pohtisivat asioita ja aikuisen rooli keskittyi avustamiseen, saatavilla oloon sekä kuuntelemiseen. Kehittämistyöni aikana totesin, että aikuinen ei voi olla täysin kuuntelijan ja avustajan roolissa. Toisinaan aikuisen täytyy myös ottaa rooli auktoriteettina. Kerhotoiminnan aikana pyrittiin ottamaan vaikutteita ja ajatuksia lasten maailmasta ja sovittamaan lasten ajatukset yhteen aikuisten ajatusten kanssa. Kerhotoiminnan ja ryhmämuotoisen toiminnan edetessä huomasin, että yhteensovittaminen ei ollut helppoa. Lasten ajatusmaailman ymmärtäminen vaati minulta aikuisena heittäytymistä lasten maailmaan ja osallistumista lasten ajatteluun kuuntelijana. Rinaldi (2003) toteaa kirjoituksessaan, että lapset voivat antaa aikuisille rohkeutta epäilyihin ja virheiden tekemiseen. Lapset voivat myös antaa aikuiselle etsimisen ja tutkimisen ilon. Opinnäytetyötä tehdessäni huomasin, että oma ajatteluni todellakin laajentui lapsinäkökulmaiseksi lasten vilpittömän avoimuuden ja tietynlaisen ennakkoluulottomuuden kautta.

Muutamissa tilanteissa huomasin kerhotoiminnan vetäjänä sivuuttavani lapsen oman ajatuksen. Karlssonin (2012) toteamus siitä, että tutkijan tulee harjaannuttaa

itseään kuulemaan ja näkemään lapsi tyrmäämättä ja ohittamatta lapsen ajattelua osoittautui todeksi.

7.3 Sosiaalipedagogiikka kuraattorityön tukena työskentelyssä lasten kanssa

Tämä opinnäytetyö käsittelee kuraattorityötä sosiaalipedagogiikan kautta kerhotoiminnan toteuttajana. Kun puhutaan lapsilähtöisestä sosiaalipedagogiikasta, on muistettava, että koulukuraattorin perustehtävä on toimia lähellä lasta lähipalveluna koulussa. Tällöin sosiaalipedagogiikan käyttö kuraattorin työssä on myös perusteltua. Koulu on pedagoginen laitos ja tuottaa pedagogista osaamista. Lasten kasvatustyö ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen on osa koulukuraattorin työtä kouluissa. Lapsilähtöinen pedagogiikka kuvaa lapsen kasvua vertaamalla sitä kasvin kasvatukseen. Hamm (1989) esittää oman metaforansa kasvutapahtumasta. Tätä on kritisoinut mm. Dearden (1968 ja 1972).

Dearden toteaa Hammin metaforan olevan liian yksilökeskeinen, koska lapset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus on Deardenin mukaan perustavanlaatuinen tekijä lasten oppimisen ja kehittymisen kannalta. Tämän kehittämistyön perusteella lapsen maailma on hyvin mustavalkoinen. Lapsi käsittää syy-seurauskuvion, mutta oppii vasta kokemuksen kautta. Lapsi saattaa epäonnistua useaan kertaan ennen onnistumista sosiaalisissa tilanteissa. Tässä kehittämistyössä tämä näkyi siinä, että kerhotoimintaan osallistuneet lapset olivat aikaisemmin epäonnistuneet yrittäessään päästä mukaan välituntileikkiin. Heillä oli huono kokemus ja kerhotoiminnan antamien sosiaalisten taitojen avulla he kehittivät erilaisen toimintamallin päästäkseen mukaan leikkiin.

7.4 Lasten rooli ja ajattelu ryhmässä

Lapsikäsitteksen, lapsilähtöisyyden, sosiaalipedagogiikan ja sosiaalityön yhdistäminen kouluympäristössä vaatii aikuisilta paljon, samoin lapsilta. Kehittämistyön tekemisen aikana olen todennut, että lapsi on riippuvainen aikuisesta, haavoittuvainen ja osaamaton monissa tilanteissa. Lapsi tarvitsee huolenpitoa ja hoitoa, suojelua ja ohjausta. Lapsi kasvaa ja kehittyy jatkuvasti ja kehittämistyön aikana sain myös itse huomata tämän kasvun konkreettisina havaintoina. Lapset harjoittelivat sosiaalisia tilanteita kolmen vuoden ajan erilaisten harjoitusten ja sosiaalisten taitojen ohjelmien kautta.

Aluksi lasten ajattelu oli mutkatonta, melko intuition varassa olevaa toimintaa. Ensimmäisen luokan Askeleittain-ohjelman tarkoituksena oli ryhmäyttää koko luokkaa ja samalla opettaa lapsille taitoja kohdata toinen oppilas, luokkakaveri erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Askeleittain-ohjelman yhtenä päämääränä oli auttaa kaikkia ohjelmaan osallistuneita oppilaita tukemaan toinen toistaan haastavissa arjen tilanteissa. Lapsen fyysinen kasvu ja kehitys näkyi jo seuraavana vuonna selvästi. Lapset käsittelivät asioita lasten maailman ulkopuolella ja esimerkkejä haettiin omien kokemusten kautta. Kolmantena vuonna lapset osasivat jo jäsentää monia asioita ja ymmärsivät myös oman toimintansa seuraukset. He hallitsivat monimutkaisia ajatteluprosesseja ja esimerkiksi sen, mitä voisi tapahtua, jos tilanteessa toimisikin eri tavalla. Lapset osasivat kyseenalaistaa asioita ja pohtivat niihin omia toimintamalleja sekä esittivät kritiikkiä.

Lapsella on jatkuva halu oppia ja tutkia omaa sekä muiden toimintaa. Lapset pelaavat omaa käyttäytymistään suhteessa aikuisiin. Selvitäkseen yhteiskunnan vaateista lapsen täytyy hallita sosiaaliset taidot.

Sosiaaliset taidot nähdään yhteiskunnan toimivuuden kannalta tärkeinä taitoina. Tämän kehittämistyön tutkimuskohteina olivat aktiiviset, tuottavat lapset. Tutkimuksen toimijoina olivat niin aikuiset kuin lapsetkin. Lisäksi tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota lapsen toimintaan lapsiyhteisössä eli luokassa.

7.5 Kerhotoiminnan suunnittelu ja toteutus luottamussuhteessa lapsen kanssa

Lasten näkökulmia kerhotoiminnasta ja sen suunnittelusta kysyttäessä loin lapsille luonnollisen tilanteen kertoa omin sanoin omista ajatuksistaan ja odotuksistaan. Asiaan vaikutti varmasti se, että olin työskennellyt koululla jo useamman vuoden ajan ja lapset tiesivät sekä tunsivat minut jo entuudestaan. Tämä varmasti myös helpotti kehittämistyön toteuttamista. Myös lasten oma aktiivisuus ja halu vaikuttaa kerhotoimintaan vaikutti paljon. Tässä kohtaa Karlssonin (2012) määritelmä tutkimuksen, tässä opinnäytetyössä kehittämistyön, toteuttamiseen liittyvästä luottamussuhteesta aikuisen ja lasten välillä toteutui. Vastavuoroisuus toteutui aikuisen eli minun kuunneltua lasta ja oltua kiinnostunut lapsen ajatuksista. Näiden ajatusten pohjalta luotiin aihealueita, joita sitten kerhossa myös pyrittiin toteuttamaan. Tämän kehittämistyön toteutuksen aikana en kokenut yhtään sellaista tilannetta, jossa lapsi ei olisi halunnut olla mukana kehittämistyön toteutuksessa.

7.6 Opettajan arviointi kehittämistyön toteutumisesta

Ryhmässä lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät. Ryhmän, luokan, jonka jäseniä kerholaiset olivat, opettaja totesi, että hän on huomannut, kuinka selkeästi näiden kerholaisten sosiaaliset taidot ovat parantuneet. Lasten itsehillintätaidot ovat kehittyneet ja heidän myönteinen asenteensa ristiriitatilanteissa on selkeästi nähtävissä. Kerholaiset pystyvät pohtimaan luokkatilanteessa useampia vaihtoehtoja ristiriitatilanteiden selvittämiseksi, mutta tarvitsevat edelleen aikuisen ohjausta. Opettajan mukaan lasten keskustelutaidot ovat myös kehittyneet. Konfliktitilanteiden selvittelyssä syntyy hyvää ja rakentavaa keskustelua.

Lyytinen ym. (2003) teoksessa sanotaan, että sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen tähtäävät interventiotulokset ovat olleet melko niukkoja. Tilanteet, jotka muistuttavat harjoittelua eivät välttämättä anna opettajille tai muille oppilaille uutta näkökulmaa tai arviota lapsesta nopeasti. Tehokkain interventio on vertaisryhmä, missä lapset ovat toistensa valmentajina. (Lyytinen ym. 2003) Kerhotoiminnassa tämä interventio toteutui.

Kaikilla lapsilla oli yhteinen päämäärä, tieto, miksi he olivat tässä kerhossa. Heidän oli tämän pohjalta helppo myös muistuttaa kaveria luokkatilanteissa. Ryhmän opettaja kehui juuri tätä piirrettä oppilaissa.

7.7 Käytettyjen mallien arviointi

Miksi sitten valitsin ohjelmiksi juuri Askeleittain-ohjelman sekä Friends-ohjelman? Kerhotoimintaan osallistuneet oppilaat tarvitsivat tukea sosiaaliin taitoihin, erityisesti itsehillintään ja ongelmanratkaisuun. Askeleittain-ohjelmassa nämä olivat juuri niitä keskeisiä sisältöalueita. Ongelmanratkaisua ja itsehillintää harjoiteltaessa lapsi kokeilee taitoa rauhoittua, pysähtyä ja valitsee parhaan mahdollisen ratkaisun tilanteen selvittämiseksi. Askeleittain-ohjelmassa ajatteluprosessit, tunneprosessit ja toimintatavat ovat tärkeitä ja ne vaikuttavat lasten tapaan reagoida ympäröivään maailmaan. Askeleittain-ohjelman selkeät ja helpot lähestymistavat ongelmanratkaisuun olivat luonnollinen valinta. Ensimmäisellä luokalla kerholaiset olivat jo tutustuneet näihin malleihin. Toisella luokalla niitä vahvistettiin ja kolmannella luokalla harjoiteltiin vielä konkreettisten lasten omien kokemusten kautta.

Friends-ohjelma taas opettaa lapselle omien tunteiden tunnistamista ja samalla toisten tunteiden tunnistamista. Miltä minusta tuntuu? Miltä sinusta tuntuu? Mistä tiedän miltä sinusta tuntuu, jos et kerro minulle? Friends-ohjelman perusajatuksena on ahdistuneisuuden ennaltaehkäisy. Kerholaisten kohdalla ahdistuneisuutta syntyi lähinnä siitä, että he eivät kyenneet hallitsemaan omia tunteitaan sillä hetkellä, ja tilanteen jälkeen, kun he ymmärsivät mitä olivat tehneet, esim. Lyöneet kaveria, he saattoivat kokea ahdistusta omasta käyttäytymisestään. Siksi oli tärkeää, että kerholaisilla oli myös välineitä omien tunteidensa purkuun.

Kerholaiset olivat myös todella jännittyneitä. Tällöin Friends-ohjelman rentoutumisen keinot tulivat tarpeeseen. Rauhoittuminen omaan itseensä ja keskittyminen oman kehon ääniin ei aina ollut helppoa. Aluksi tarvittiin paljon harjoitusta, että lapset uskalsivat heittäytyä täysin rennoiksi ja luottivat, että heillä on nyt lupa ja turvallinen ympäristö rauhoittua. Tähän liittyen luokan opettaja on myös todennut, että kerholaiset ovat myös entistä rennompia tunneilla.

7.8 Koulukuraattorityön arviointi

Lopuksi arvioin kehittämistyötä vielä koulukuraattorin näkökulmasta. Koulukuraattori on omasta näkökulmastani koulun sosiaalipedagogi. Koulukuraattorin tehtävä on toimia ennaltaehkäisevän sosiaalityön asiantuntijana kouluissa. Kuraattorityön alkaessa Suomessa se keskittyi kasvatusneuvolatyön rinnakkaiseksi työmuodoksi. Kouluongelmat olivat kuraattorityön keskeisiä tehtäviä ja kuraattorit keskittyivät psykologis-pedagogisiin ongelmiin, joita kasvatusneuvoloiden oli vaikea tehdä. Kuraattorityön alkupolulla työ keskittyi käytöshäiriöihin. (Kurki ym. 2006). Mielestäni kuraattorityö keskittyi samoihin ongelmiin nykyäänkin 2000-luvulla. Kuraattorityön alussa työ oli tekijänsä näköistä ja työnkuva oli kiinni työntekijästä itsestään. Koulukuraattorityötä ei aluksi nähty sosiaalityönä vaan se oli pedagogisesti suuntautunutta. (Kurki ym. 2006). Tämä toteamus on myös tämän kehittämistyön punainen lanka. Itse näen että sosiaalityön osaamisen sekä lastensuojelutyön osaamisen lisäksi kuraattorityössä tarvitaan sosiaalipedagogisen ja pedagogisen työn osaamista.

Kuraattorityön kehittyessä työ painottui yhä enemmän ennaltaehkäisevään työkentelyyn lasten ja perheiden kanssa sekä koulun ja kodin yhteydenpitoon.

Kuraattoreiden päävastuualueeksi kehittyi lopulta yhteisötoiminta ja näin koulu-psykologeille jäi yksilötoiminta. Lisäksi kuraattorit ja psykologit jakoivat vielä perhetoiminnan. (Kurki ym. 2006)

Tänä päivänä Suomessa lastensuojelutyö on kehittynyt ja sen tukimuodot ovat hyvin moninaiset verrattuna vaikka 1960-80-lukuihin, joihin Kurki ym. (2006) kirjassaan viittaa. Lastensuojelun avopalvelut tarjoavat perhetyötä, kaupungeissa ja kunnissa toimii pääsääntöisestä ennaltaehkäisevää perhetyötä ja lisäksi lastensuojelun avopalvelut tekevät pääsääntöisesti kaikki lastensuojelun kartoitukset lastensuojelun asiakkuuden selvittämiseksi. Tässä valossa koulukuraattorityö, ainakin niissä kaupungeissa ja kunnissa, joissa koulukuraattorin pätevyysvaatimuksena on jokin muu kuin sosiaalityöntekijän tutkinto, voisi painottua ennaltaehkäisevään työskentelyyn sosiaalipedagogisin keinoin. Yhtenä sekä innostavana että taloudellisenä vaihtoehtona näen ryhmämuotoisen työskentelyn.

8 POHDINTA

Avoimuus ja se, että asettuu lapsen asemaan ajatuksen tasolla ei aina ole helppoa. Esimerkiksi tulee mieleen kerhokertamme, jossa mietimme omaa sisäistä eläintämme. Esitimme tämän saman kysymyksen yhdessä kerhoa pitäneen kollegan kanssa opettajan huoneessa heti kerhokerran jälkeen. Kysymys kuului: ” Mikä on sinun oma sisäinen voimaeläimesi?” Aikuiset jäävät miettimään asioita, pohtivat ja ajattelevat monimutkaisesti monelta eri kannalta. Onko tilanne sellainen, jossa voimaeläin puolustaa perhettä vai sellainen, että töissä on palaverissa vanhempien kanssa? Lapset ajattelevat asioista paljon suuremmin. Se eläin, joka tulee ensimmäiseksi mieleen, on yleensä lapsen valinta. Lapsi ei tarvitse samanlaisia perusteluja oman eläimensä valinnalle. Lapsen valintaan vaikutti enemmän kilpailu. Lapsi saattaa vaihtaa omaa eläintään, jos kuulee, että kaveri onkin valinnut luonnossa omaa eläintä voimakkaamman eläimen esimerkiksi lintu vs. karhu. Pitäisikö aikuistenkin siis miettiä asioita enemmän lapsen näkökulmasta? Saisiko sitä kautta välillä yksinkertaisemman pohdinnan? Tähän kysymykseen törmäsin useamman kerran. Lapsen maailma saattaisi olla joillekin aikuisille avartava kokemus.

Kehittämistyötä tehtäessä minun oli varottava, ettemme käsitelleet sellaisia aihealueita, joiden tiesin olevan jollekin tietylle lapselle vaikea.

Pyrimme siihen, että aihealueet olivat helposti lähestyttäviä ja kaikki lapset olivat samalla viivalla toistensa kanssa. Tässä kohdin lasten oma arvio kerhotoiminnasta sekä osallistuminen itse toiminnan suunnitteluun olivat kerhon punaiset langat. Aikuisten tehtävä oli kerätä langat yhteen ja rakentaa niistä mielekäs kokonaisuus lapsille.

Tässä kehittämistyössä selvennetään koulukuraattorin sosiaalipedagogista työtä ryhmän kanssa sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi. Kehittämistyössäni tarkastelen koulun sosiaalityön työskentelyotetta, jossa painopiste on sosiaalityössä ja sekä pyrin perustelemaan sosiaalipedagogiikan tärkeyttä kuraattorityössä ryhmämuotoisen työskentelyn kautta. Opinnäytetyön osuudessa, jossa kerrotaan kuraattorityön historiasta, on nähtävissä, että alun perin kuraattorityö Euroopassa on ollut sosiaalipedagogista työtä. Lastensuojelulain muutosten myötä kuraattorityö muuttui pääsääntöisesti ennaltaehkäiseväksi lastensuojelutyöksi kouluissa. Tämän kehittämistyön jatkotutkimuskohteena näkisin kuraattorityön kehittämisen sekä ajanmukaistamisen että kuraattoripalveluiden subjektiivisen oikeuden järjestämisen oppilaille. Oppilasmäärä vaihtelee Suomessa suuresti, jopa muutamista sadoista muutamiin tuhansiin kuraattoria kohden. Oppilaiden ja koulujen määrä vaikuttaa suoraan siihen, miten kuraattori pystyy toteuttamaan ennaltaehkäisevää työtä.

Lyytinen ym. (2003) korostavat sitä, kuinka lapsi oppii sosiaalisia taitoja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toverisuhteiden kautta lapset hahmottavat omaa identiteettiään ja oppivat toimimaan eri rooleissa suhteessa muihin lapsiin. Kun lapsen sosiaaliset taidot tarvitsevat vahvistusta ryhmä tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tämä on myös kehittämistyön yksi tärkeimmistä toteamuksista. Tähän toteamukseen liittyen kehittämistehtävän jatkotutkimuksen kohteena voisi olla lasten vertaisohjaaminen. Palaan tässä Lyytinen ym. (2003) teoksessa esille tuotun toteamukseen siitä, kuinka tehokkain interventio ryhmämuotoisessa toiminnassa on vertaisryhmä, jossa lapset toimivat toistensa valmentajina.

Tässä opinnäytetyössä kehittämistyöhön osallistuneet oppilaat ja paikka on esitelty anonymoineina. Tämä tuo työhön eettistä näkökulmaa. Kehittämistyön aikana olen pohtinut asiantuntijuuden rajoja suhteessa omiin näkemyksiini. Kerhotoiminta sai alkunsa siitä, että lapset tarvitsivat tukea sosiaalisiin taitoihinsa koulussa.

Kuraattorin näkökulmasta keskityin löytämään koulun keinoin ratkaisuja lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi. Toimintaympäristönä oli koulu ja kerhotoiminta oli osa oppilaiden koulupäivää, osa koulun arkea. Yhteistyön aikana, jota kesti lähes kolme vuotta, opin myös tuntemaan lapset henkilökohtaiseksi ja näkemään heistä sellaisia puolia, joita luokanopettaja ei välttämättä ehdi havainnoida. Lapset olivat herkkiä ja haavoittuvaisia. He tarvitsivat kouluympäristössä aikuista, joka antoi heille tilaa toimia ja keksiä, kehittää ja kokeilla kaikessa rauhassa. Lapsille olin Siiri, en kuraattori, ja myös luotettava, turvallinen aikuinen yhdessä erityisopettajan kanssa. Koska ihminen on inhimillinen, täytyi koko kehittämistyön ajan muistaa oma ammatillisuutensa. Kehittämistyön näkökulmasta rehellisyys tehtyä työtään kohtaan sekä tietoisuus oman asiantuntijuutensa rajoista edellyttävät jatkuvaa pätevyyden ylläpitämistä ja kokonaisuuden hallintaa. Eettisyyttä kuvaa myös kehittämistyön hienotunteisuus. Kerhotoimintaan osallistuneet lapset olivat etuoikeutettuja pääsemään kerhoon, ja kerhon luonne korosti tätä seikkaa. Lapset ja vanhemmat eivät missään vaiheessa kokeneet kerhotoimintaa rangaistuksena vaan koulun omana tukitoimintana sosiaalisten taitojen kehittämiseksi.

Tämän kehittämistyön toimintamallia voidaan soveltaa muissakin oppilaitoksissa samankaltaisissa ryhmämuotoisissa toiminnoissa. Tämän kehittämistyön luotettavuutta voidaan katsoa kerholaisten motivaation ja sitoutumisen kautta. Kerholaiset sekä heidän vanhempansa ja opettaja olivat motivoituneita ja sitoutuneita kerhotoimintaan ja sen kehittämiseen. Sitoutumiseen vaikutti selvästi myös aika. Kehittämistyötä toteutettiin kolmessa eri vaiheessa, jolloin lapset eivät kyllästyneet siihen ja heille jäi aikaa myös pohtia ja sisäistää sekä harjoitella jo opittuja keinoja sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseksi. Lapsilla, vanhemmillä ja opettajalla oli myös käsitys lasten sosiaalisista taidoista sekä harjoitusta vaativista taidoista. Tämän pohjalta kerhotoiminnan aiheiksi voitiin valita sellaisia harjoituksia, joista oppilaat hyötyisivät.

LÄHTEET

- Alanen, V., Hurme, O., Jakobsson, K., Järvinen, M R., Kangasniemi, T., Karhuvirta, T., Kenttälä, M., Kesler, M., Käkelä, T., Leevelahti, A., Martens-Seppelin, M., Matikainen, K., Metso, T., Romantschuk-Pietilä, M., Rytkölä, T. & Tomperi T. 2010. Koulun kerhotoiminta, hyvinvointia lapsen ja nuoren elämään – Näkökulmia laatuun, vakiinnuttamiseen ja toimenpiteisiin. Kerhokeskus – koulutyön tuki Ry. Aksidenssi Oy. Helsinki.
- Arnkil, T.E & Alanen, K. 2009. ”Älkää ottako tätä karkkia pois”. Käsitteitä yhteiskunnallisen kokeen tutkimiseksi. Yhteiskuntapolitiikka 74 (3). Saatavuus: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100521/arnkil.pdf?sequence=1>. [Viitattu 8.2.2013]
- Arsenio, W.F., Cooperman, S. & Lover, A. 2000. ”Affective Predictors of preschoolers’ Aggression and Peer Acceptance.” *Developmental Psychology*.
- Askeleittain – materiaali. Opettajan opas. 2008. Psykologien kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood, NJ: Prentice Hall. Teoksessa: Askeleittain – materiaali. 2008. Opettajan opas. Psykologien kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote.
- Barrett, P.M., Dadds, M.R. & Rapee, R.M. 1996. Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and clinical psychology*.
- Brown, J.R. & Dunn, J. 1996. ”Continuities in Emotion Understanding from 3 – 6 years.” *Child Development*.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Cagan, E. 1978. Individualism, collectivism and radical educational reform. *Harvard Educational Review* 48, 2.

Consortium on School – Based Promotion of Social Competence. 1994. ” The School – Based Promotion of Social Competence: Theory, Research, Practice and Policy.” In R.J. Haggerty and L.R. Sherrod (eds.), *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*. New York: Cambridge University Press. pp. 268 – 316.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. 1994. ” A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children´s Social Adjustment.” *Psychological Bulletin*.

Crick, N.R., Casas, J.F & Mosher, M. 1997. ”Relational and Overt Aggression in preschool.” *Developmental Psychology*.

Darling, J. 1994. *Child-Centered Education and its Critics*. London: Paul Chapman Publishing. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY, s. 91 – 99.

Dearden, R.F. 1968. *The Philosophy of Primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY. s 91 – 99.

Dearden, R.F. 1972. *Education as a process of growth*. Teoksessa Dearden, R.F., Hirt, P.S. and Peters, R.S (eds) 1975. *A Critique of current Educational Aims*. London: Routledge & Kegan Paul. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY. s. 91 – 99.

Dewey, J. 1966. *Democracy and Education* (alkup.1916). New York: The Free press. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY. s. 91 – 99.

Ekholm, K. & Heinisuo, R. 2002. *Tee gradu! Verkkoajan tutkielmantekijän opas*. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki: Gummerus.

Elliott, S.N. & Gresham, F.M. 1993. ”Social skills interventions for Children.” *Behavior Modification*,

Fabes, R.A., Eisenberg, N., Hanish, L.D. & Spinrad, T.L. 2001. "Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to likeability." *Early Education and Development*.

Feshbach, N.D. 1975. "Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations." *Counseling Psychologist*.

Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. 2006. *Lapset ja sosiaalityö. Koh- taamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia* Juva: PS-Kustannus.

Francis, M. & Lorenzo, R. 2002. Seven realms of Children's participation. *Journal of Early Childhood Research* (8).

FRIENDS – Ryhmänohjaajan opas nuorten kanssa työskentelyyn. 2009. Suomentaja Ilona Ahlgren. Aseman lapset Ry. Helsinki: Wiresidos Oy.

Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. 1995. "Promoting Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum." *Development and Psychopathology*.

Hamm, C.M. 1989. *Philosophical issues in education*. New York-Philadelphia-London: The Falmer Press

Himberg, L., Laakso J., Peltola R. & Vidjeskog J. 1992. *Psykologia 2. Kehittyvä ih- minen*. Porvoo: WSOY.

Hughes, C., White, A., Sharpen, J. & Dunn, J. 2000. "Antisocial, Angry and unsympathetic: 'Hard-to-manage' preschoolers' Peer Problems and Possible Cognitive Influences." *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines*.

Hujala, E. 2008. Mikä on varhaiskasvatuksen imago 2000-luvulla? Teoksessa: *Varhaiskasvatus 2000 -luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, s. 6 - 9.

Hujala E. & Puroila A-M. & Parrila-Haapakoski S. & Nivala V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Ihonen, M. & Ihonen, M. 2005 Kirjallisuuden opinnäyteopas. Tampereen yliopiston julkaisu 4. Tampere.

Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuus koulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmän muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu.

Johnson, R. 1983. Educational politics: the old and the new. Teoksessa Wolpe, A.M. & Donald, J. (eds) Is There Anyone Here from Education? Education after Thatcher. London: Pluto Press. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudemus.

Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. 2010. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Karlsson L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsingin yliopisto.

Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy. s. 173 - 194

Karlsson, L. 2010. Miten tarttua lasten näkökulmiin tutkimuksessa? Kuukauden kolumni, valtakunnallinen lapsuuden tutkimuksen verkosto. Jyväskylän yliopisto. Saata-

vissa: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-miten-tarttua-lasten-nakokulmiin-tutkimuksessa> [Viitattu 3.12.2012].

Karlsson L. & Karimäki R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Katsurada, E. & Sugawara, A.I. 1998. "The relationship Between Hostile Attributional Bias and Aggressive behavior in Preschoolers." *Early Childhood Research Quarterly*,

Kendall, P.C., Chansky, T.E., Kane, M.T., Kin, R.S., Kortlander, E., Ronan, K.R., Sessa, F.M. & Siqueland, L. 1992. *Anxiety disorders in youth: Cognitive behavioural interventions*. Allyn and Bacon, Boston.

Kendall, P.C. 1993. "Cognitive-Behavioral Therapies with Youth: Guiding Theory, Current Status and Emerging Developments." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61.

Kendall, P.C. 2000. "Guiding Theory For Therapy with Children and Adolescents." In P.C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* New York: Guilford. p. 3 - 27.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2000. Aggression in Childhood and Longterm Unemployment in Adulthood: A cycle of Maladaptation and some protective Factors. *Developmental Psychology*.

Kuraattoriön prosessi. Kirjoittamaton ohjeistus. Kouvolan kaupunki.

Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Finn Lectura.

Ladd, G.W. & Mize, J. 1983. "A Cognitive Social Learning Model of Social-Skill Training." *Psychological Review*.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Litvack-Miller, W., McDougall, D. & Romney, D.M. 1997. "The structure of Empathy During Middle Childhood and Its relationship to prosocial behavior." *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3).

Luria, A.R. 1961. *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behaviors*. New York: Liveright. Teoksessa: *Askeleittain – opettajan opas*. 2008. Psykologien kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen H. 2003. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997. "What is emotional intelligence?" In P. Salovey & D.J. Sluyter (eds), *emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* New York: BasicBooks. pp. 3 – 31.

McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. 2000. "Violence Prevention: Program effects on urban Preschool and Kindergarten Children." *Applied and Preventive Psychology*.

Miller, P.A., Eisenberg, N., Fabes, R. & Shell, R. 1996. "Relations of Moral Reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial Behavior Toward peers and Adults." *Developmental psychology*, 32.

Morrison, K. 1989. *Bringing progressivism into a critical theory of education*. *British Journal of Sociology of Education* 10.

Novaco, R.W. 1975. *Anger Control: The development and Evaluation of Experimental Treatment*. Lexington, MA:D.C. Heath. Teoksessa: *Askeleittain-opettajan opas*. 2008. Psykologien kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote.

Oelkers, J. & Lehnmann, T. 1983. *Antipädagogik: Herausforderung und kritik*. Braunschweig: Agentur Pedersen. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY. s. 91 – 99.

Peni, R., Nurmi, M & Jaatinen, R. 2000. Sosiaalipedagogiikka auttaa ihmistä auttamaan itseään. *Koskinen 9/2000*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <http://www2.kyamk.fi/lehti/900/sivu1.html> [Viitattu 6.2.2013]

Perusopetuslaki 477/ 2003

Peters, R.S. 1969. A recognizable philosophy of education: a constructive criticism. Teoksessa Peters, R.S. (ed.) *Perspectives On Plowden*. London: Routledge & Kegan Paul. Teoksessa: Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY. s. 91 – 99.

Petrus, A. 2004. Nuevos ámbitos en education social. Teoksessa Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. *De profesión: educatori(a) social*. Barcelona: Paidós.

Rajala, R. (toim.) 2011. Kerhot hyrräämään. Näkökulmia ja malleja koulun kerhotoiminnan vakiinnuttamiseen. Opetushallituksen julkaisu. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastatteluiden sekä dokumenttien valossa. Turun yliopisto.

Rinaldi, C. 2006. In *Dialogua with Reggio Emilia. Listening, Reseaching and learning*. London and New York. Routledge.

Rinaldi, C. 2003. The teacher as researcher. Julkaisussa: *Innovations of early education: The international Reggio exchange*. Merrill-Palmer Institute, Wayne State University. Saatavissa: <http://www.reggioalliance.org/downloads/researcher:rinaldi.pdf> [Viitattu 30.11.2012]

Shapiro, H. 1984. Ideology, hegemony and the individualizing of instruction: the incorporation of ”progressive” education. *Journal of Curriculum Studies* v16.

Siponen, U. 2005. Tunne – ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Teoksessa Peltonen, H. & Kannas, L. (toim.) 2006.: *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Helsinki. Opetushallitus.

Spivack, G & Shure, M.B. 1974. Social adjustment of Young children: A cognitive Approach to solving Real life Problems. San Francisco: Jossey Bass. Teoksessa: Askeleittain-opettajan opas. 2008. Psykologien kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote.

Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Stakes. Työpapereita 4/2005, 33 – 40. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf?sequence=1> [Viitattu 27.2.2013]

Thorne, B. 1993. Gender Play. Girls and boys in school. New Brunswick. Rutgers University Press.

Tinworth, S. 1997. Whose good idea was? Child initiated curricula. Australian journal of Early childhood, 22 (3).

Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: PS-kustannus. Bookwell Oy.

Uusitalo, E. 1998. Kouluista on tullut huoltamoita. Aamulehti 3.1.1998.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M.T. 1997. "School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs." In I.E. Siegel and K.A. Renninger (Eds.) Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice New York: Wiley. pp.45-56.

Youngstrom, E., Wolpaw, J.M., Kogos, J.L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. 2000. "Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity." Journal of Clinical Child Psychology

Hei! Pomppukerho on alkanut. Tänään kävimme kerholaisten kanssa SuTuHaKa-mallia läpi ja kerholaiset saivat yhdessä ratkaista tilanteita, joita kaverille oli sattunut ja sen jälkeen näytellä tilanteet. On upeaa huomata, kuinka kerholaiset ovat sisäistäneet sekä Askeleittain-ohjelman, että viime vuoden Pomppukerhon oppeja. Kerholaiset pystyvät itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja miettimään asioille useampia ratkaisuja sekä vielä arvioimaan mahdollisista ratkaisusta "sen parhaan". Hienoa!

Laitoin kerholaisille kotiin nipun monisteita, joissa on kerrottu mm. sutuhakamallista (Raisa Cacciatore, Aggression portaat) sekä Teille vanhemmille kohdistetun KuKiPaSo-mallin. Toivoisinkin, että ehtisitte tutustua tähän Kuuntele, Kiitä, Pahoittele, Sovi. Monistenipussa on selvitetty vielä tarkemmin jokainen kohta erikseen.

Kerholaiset saivat kotitehtäväksi tarkkailla yhdessä teidän vanhempien kanssa oma toimintaansa " Monenlaisia riitelytapoja"-monisteen kautta. Tarkennan vielä tähän ohjeistuksen:

Monisteessa on listattu useampia kohtia. Tarkoitus on viikon ajan tarkkailla kerholaisen käyttäytymistä ja viikon päätteeksi (to 15.11.) laittaa esim. rasti jokaisen kohdan perään siihen sarakkeeseen, mikä tuntuu oikealta vaihtoehdolta lapsen mielestä. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea tässä asiassa ja ehkä myös joitakin tarkennuksia, mitä juuri esim. nenäkkyydellä tai ylivallan ottamisella tarkoitetaan. Muistutan myös, että tässä tehtävässä ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia! Seuraava kerhokertamme on perjantaina 16.11.

Lisäksi annan vielä Teille vanhemmille kotitehtävän: Jos/kun kotona tulee tilanne, missä kerholainen suuttuu/ kiihtyy, pyri noudattamaan KuKiPaSo-mallia ja kirjaa tilanne ylös sekä myös se, miten tilanne ratkaistiin (kohta: sovi jotain). Pyri siihen, että lapsella on mahdollisuus kokeilla SuTuHaKa-mallia ja kertoa oma näkemyksensä asiasta. Palautathan kirjauksen minulle ensi viikon pe (16.11.) mennessä joko sähköpostilla tai Wilman kautta. Ristiriitatilanteita saattaa tulla viikon aikana useita, joihin vanhemmat joutuvat puuttumaan. Yritä joka kerta toteuttaa näitä kahta mallia yhdessä lapsen kanssa. Minulle riittää yksikin tilannekirjaus, mutta halutessasi voit laittaa useammankin kirjauksen.

Jos käy niin, että ristiriitatilanteita ei juuri viikon aikana tule, niin voitte käydä vaikka jotain vanhaa asiaa läpi pelkästään lapsen näkökulmasta SuTuHaKa-mallia hyödyntäen.

terv. Siiri Salminen p. 020 6157425 siiri.salminen@kouvola.fi

KOTITEHTÄVÄ

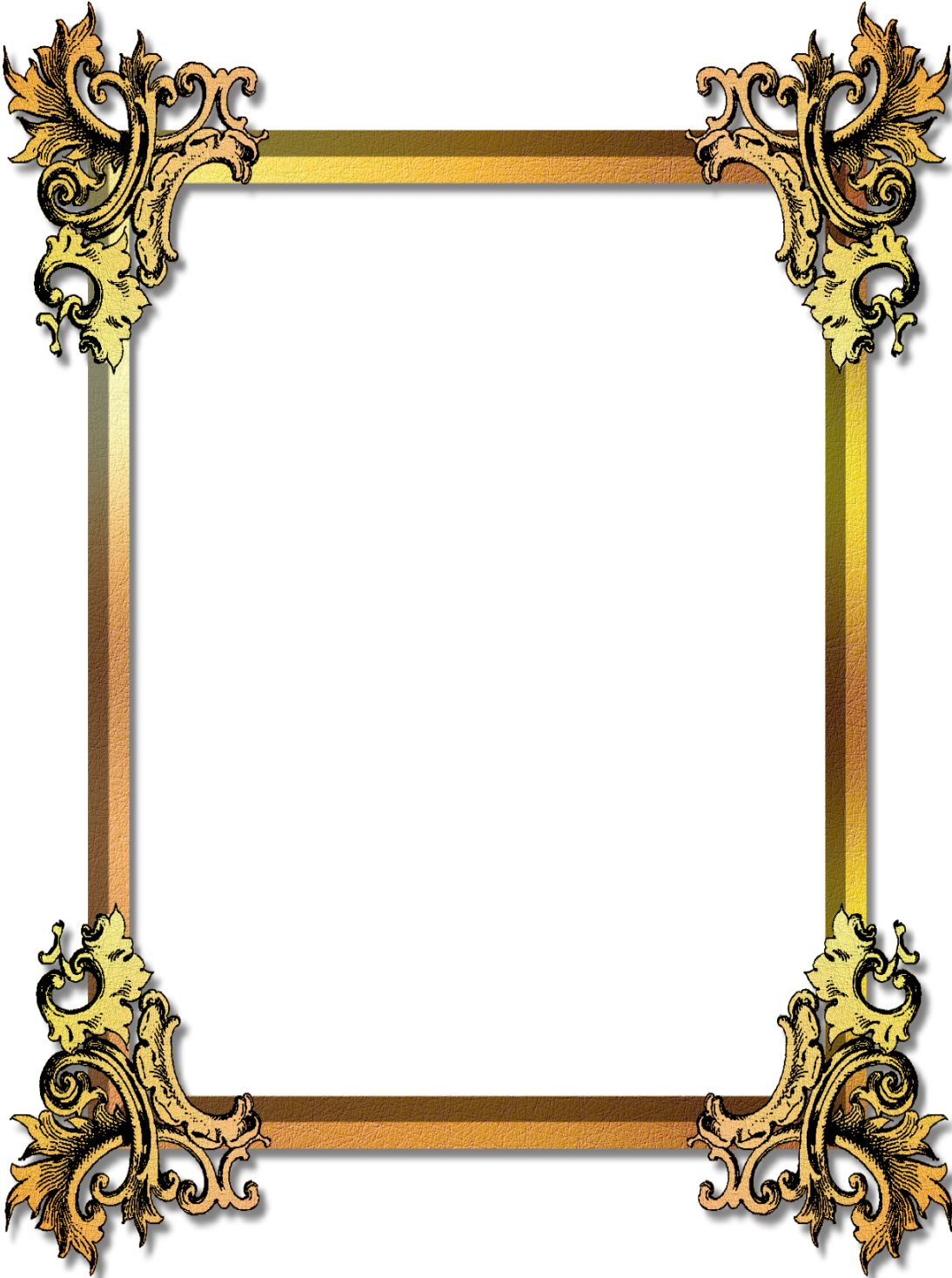
Olemme Pomppukerholaisten kanssa käsitelleet vihan ja suuttumuksen tunnetta sekä sisuuntumista. Olemme yhdessä pohjineet miten näiden tunteiden kanssa voi pärjätä, mitkä ovat sallittuja ja mitkä kiellettyjä tapoja purkaa tunteita. Lyöminen on aina kiellettyä eikä mitään saa rikkoa. Tunteet ovat sallittuja ja luonnollisia sekä tuttuja meille kaikille. Vihan ja suuttumuksen tunteesta voi myös saada voimaa ja vahvuutta, jonka avulla voi suoriutua jostain hankalasta työstä tai tehtävästä loppuun. Puhumme ns. Suomalaisesta sisusta. Vihan ja suuttumuksen tunnetta voidaan kuvailla myös ihmisen sisällä asuvana villieläimenä, joka voidaan kesyttää. Omaa villipetoaan on kyettävä hallitsemaan, jolloin sen voimaa voidaan käyttää hyväksi. Peto (eli suuttumuksen tunne lapsessa) ei saa satuttaa tai rikkoa. Ei ole kiellettyä jos peto suuttuu. Tunne on sallittu, mutta kaikki teot eivät. Lapsen ei tarvitse pelätä omaa petoaan, mutta pedon on opittava tottelemaan. Villipedon hallitsemisessa jo vaikkapa aikaisemmin opittu kymmeneen laskeminen tai hengittäminen syvään voi auttaa.

Kotiläksynä käykää yhdessä lapsen kanssa keskustelua oman perheen villipedoista. Onko jollain suuri ja mahtava karhu, joka ärjyy ja karjuu, vai pikkuinen ketterä nalle, joka luikkii karkuun ja pitää kovaa ääntä. Vai onko jollain pieni orava, kissa tai koira, joka kesyyntyy helposti. Lapsi voi piirtää perheestään kuvan, millaisia perheenjäsenten villipedot lapsen mielestä ovat, minkä näköisiä ja minkä kokoisia suuttumuspetoja heidän sisällään ehkä asuu. Lapsi saa laittaa kuvaan sen hetkisen mielikuvansa, johon muiden ei tarvitse vaikuttaa. Vanhemmat voivat myös kertoa tai piirtää vaikka lähisuvun eläimet, erityisesti omien vanhempiensa villieläimet; millaisia ne ehkä ovat olleet, kuinka villejä tai kesyjä.

Meidän perheen sisäiset villieläimet



Meidän sukumme sisäiset villieläimet



KuKiPaSo – kotitehtävän dokumentit

Hei!

Kerholaisen pomppukerhotehtävä:

Kyläilimme Mummin luona sunnuntaina. Pelasimme yhdessä koko perhe ja mummi Fortuna-peliä. Kerholainen aloitti pelin ja hän saikin huippupisteet. Totesimme, että nyt tuli niin kovat lähtöpisteet pelille, ettei muilla olekaan paljon mahdollisuuksia pärjätä. Niin kuin ei ollutkaan, paitsi viimeisenä vuorossa ollut mummi päihitti koko porukan huippupisteillä. Tästäkö "varma voittaja" kerholainen kiivastui ja alkoi härnätä siskoaan. Siis kohdisti mielipahansa siskoonsa.

Isä pyysi kerholaista juttelemaan toiseen huoneeseen, ja kysyi mikä harmittaa. Kerholainen kertoi, että se kun mummi voitti ja hän oli jo niin varma voitostaan (kuuntele). Isä kannusti, ja totesi, että hyvä kun kerroit mistä paha mieli tuli (kiitä). Isä oli pahoillaan, että me

kaikki pidimme jo etukäteen voittajana kerholaista. Lopuksi puhuttiin, että pelissä on aina vain yksi voittaja, jonka on helppo olla hyvällä mielellä. Häviäjien täytyy aina opetella kestämään häviämisestä seuraavaa pahaa mieltä ja toivoa, että seuraavalla kerralla olisi

parempi tuuri pelissä. Lisäksi sovimme, ettei pahaa mieltä pureta toiseen ihmiseen (siskoon), vaan puhutaan ääneen mikä harmittaa ja muistetaan että hetken päästä olo tuntuu paremmalta.

T: Kerholaisen äiti

Kerholaisen kotitehtävä

t. kerholaisen vanhempi

Kerholainen on ollut nyt kipeänä alkuvkosta ja otti aika raskaasti kun ei voinutkaan osallistua jääkiekkoharjoituksiin. Pettymystilanteessa kerholainen menee omaan huoneeseensa, selitimme hänelle minkä takia hänet pidämme pois harjoituksista emmekä voi päästää kipeänä häntä sinne. kyllä han sitten ymmärsi että ajattelemmme hänen parastaan emmekä ilkeyttämme kiellä häneltä sitä. Monet asiat selvitämme ja selitämme puhumalla ettei jää epäselvyyksiä

PALAUTELOMAKE VANHEMMILLE

Lapsenne on osallistunut Pomppu-kerhoon XX koululla kevään ajan. Kerhon keskeisiä teemoja ovat olleet mm. tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen, usko omaan kyvykkyyteen, erilaiset ongelmaratkaisukeinot ja rentoutuminen. Kerhon kehittämisen kannalta vanhemmilta saatu palaute on ensiarvoisen tärkeää, koska kyseessä oli pilottikokeilu. Pyydämme vastaamaan alla oleviin kysymyksiin ja palauttamaan lomakkeen lapsenne mukana koululle.

Mitä mieltä olet Pomppu-kerhon toteutumisesta lapsenne kohdalla?

Ovatko kerhossa käsitellyt keskeiset teemat olleet esillä jollain tavalla kotona? Millä tavalla?

Mitä mieltä lapsesi on ollut Pomppu-kerhosta?

Sana on vapaa! Ajatuksia Pomppu-kerhosta; risuja ja ruusuja, kehittämis ehdotuksia.

MUKAVAA KESÄÄ! T. Kerho-ohjaajat Maria ja Siiri

TUTKIMUSLUPA

Olen todennut, että lapsilähtöinen ryhmätoiminta tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja tästä sain ajatuksen, että olisi mielenkiintoista tutkia työskentelymenetelmää enemmän. Koska lapsenne on osallistunut ryhmämuotoisiin menetelmiin (1lk koko luokan Askeleittain-ohjelma, 2lk Pomppu-kerho) aikaisemmin, koen, että teidän vanhempien ja lasten kanssa tehtävä pohdinta menetelmän toimivuudesta olisi tutkimuksen kannalta olennaista. Siispä syksyn 2012 aikana toteuttaisimme erityisopettaja Maria Tähtisen kanssa vielä kerhotoimintana Pomppu-kerhon jatkon ”Pomppu - Mitä muistan, mitä olen oppinut?” Kerhokertoja on neljä ja ne toteutetaan loka- marraskuun aikana lapsen omalla koululla koulupäivän aikana. Tarkempi kuvaus kerhotoiminnasta jaetaan lapsille ensimmäisellä kerhokerralla.

Sosionomi (YAMK) tutkintoon johtava opinnäytetyöni käsittelee kuraattorin erilaisia toimintamalleja ja ryhmämuotoisen menetelmän tutkiminen on osa opinnäytetyötäni. Lapsenne nimiä tai muita tunnistetietoja ei tutkimuksessa ilmene vaan kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisina. Opinnäytetyön ohjaajana toimii Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta yliopettaja Minna Veistilä.

terv. Siiri Salminen koulukuraattori p.020 6157425 siiri.salminen@kouvola.fi

Leikkaa ja palauta opettajalle 11.10.2012 mennessä

TUTKIMUSLUPA OPPILAAN NIMI:

ANNAN LUVAN LAPSELLENI OSALLISTUA kyllä _____ en _____ TUTKIMUKSEEN

PÄIVÄMÄÄRÄ JA PAIKKA _____

HUOLTAJAN ALLEKIRJOITUS _____

NIMEN SELVENNYS _____



Minä _____ olen osallistunut

POMPPU – KERHOON

Kerhossa teimme

Kerhossa opin näitä taitoja

Kuusankoskella 7.12.2012

Maria Tähtinen

Siiri Salminen